

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστημών της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης σχετικά
με την Εμπλοκή Μεταναστών Γονέων/Κηδεμόνων στην
Εκπαιδευτική Διαδικασία

Φωτεινή Λαμπρακοπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Έλενα Παπαμιχαήλ

Μάιος 2020

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστημών της Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης σχετικά
με την Εμπλοκή Μεταναστών Γονέων/Κηδεμόνων στην
Εκπαιδευτική Διαδικασία**

Φωτεινή Λαμπρακοπούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Έλενα Παπαμιχαήλ**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2020

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος, λαμβάνοντας υπόψη τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και τη συμβολή της γονικής εμπλοκής στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η παρούσα διατριβή επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με εμπειρία στη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τη γονική εμπλοκή μεταναστών στην εκπαιδευτική πρακτική. Αναλυτικότερα, διερευνώνται οι απόψεις δώδεκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία στο κέντρο της Αθήνας αλλά και σε άλλες περιοχές του Νομού Αττικής, σχετικά με την ποιότητα συνεργασίας τους με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες και το περιεχόμενο της μεταξύ τους επικοινωνίας. Αναδύονται η έννοια και η σημασία που αποδίδουν στη γονική εμπλοκή, οι στρατηγικές εμπλοκής που εφαρμόζουν και οι τομείς που επιθυμούν ή δεν επιθυμούν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών. Επιπλέον, ανιχνεύεται ο βαθμός ανταπόκρισης των μεταναστών, ενώ αναλύονται οι παράμετροι που δυσχεραίνουν την εμπλοκή τους. Τέλος, καταγράφονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για το ενδεχόμενο διεύρυνσης της εμπλοκής μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύθηκαν σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα υπέδειξαν θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα συνεργασίας τους με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες συγκριτικά με τους γηγενείς, καθώς και μια διάθεση για πολυδιάστατη επικοινωνία σε μια προσπάθεια στήριξης της προσαρμογής τους στην κοινωνία υποδοχής. Παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής και χρησιμοποιούν πολλαπλές πρακτικές ενδυνάμωσής της, ο βαθμός ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών είναι περιορισμένος και οι ευθύνες αποδίδονται πρωτίστως στους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών σε ενεργητικές δράσεις που απαιτούν τη φυσική τους παρουσία τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στην τάξη, σε ρόλο, όμως, επικουρικό. Εμφανίζονται αρνητικοί σε θέματα συν-διαχείρισης της τάξης και συν-απόφασης, καταδεικνύοντας την επιφύλαξή τους στη διεύρυνση της γονικής εμπλοκής στο παιδαγωγικό και διοικητικό τους έργο. Η αποτίμηση των ευρημάτων αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης και διεύρυνσης της γονικής εμπλοκής μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναθεώρησης οπτικών αναφορικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: γονική εμπλοκή, προσχολική εκπαίδευση, μορφές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, μετανάστες γονείς/κηδεμόνες

Summary

In recent years, the issue of the involvement of migrant families in the educational process has been the subject of intense scientific interest, taking into account not only the multicultural character of modern societies but also the contribution of parental involvement in improving the quality of education. This master thesis attempts to outline the views of preschool teachers, with experience in teaching culturally heterogeneous student populations, on how they perceive and identify the parental involvement of migrants in educational practice. More specifically, the views of twelve acting pre-school teachers, who serve in schools in the centre of Athens and in other areas of the Prefecture of Attica, are explored as to the quality of their cooperation with migrant parents/guardians and the content of communication between them. The meaning and significance they attach to parental involvement emerges, as do the engagement strategies they apply, and the areas in which they wish or do not wish for the involvement of migrant families. In addition, the degree of reciprocation of migrants is detected and the parameters that complicate the involvement are analysed. Finally, their proposals for the expansion of the involvement of migrants in the education of their children are recorded. The data was collected through semi-structured interviews, which were analysed employing qualitative content analysis. The findings indicate a more positive attitude of teachers towards the cooperation with migrant parents/guardians compared to native ones, as well as a disposition for a multifaceted communication in an effort to support their adjustment to the host society. Although they recognize the importance of involvement and use multiple practices to strengthen it, the degree of response of migrant families is limited and the culpability is primarily attributed to migrant parents/guardians. Most teachers agree with the participation of migrant families in actions that require their physical presence, both in the school environment and in the classroom, albeit in a supportive role. They appear to be opposed to matters regarding the co-management of the class and co-decision making, thus demonstrating their reservations on the expansion of parental involvement in their pedagogical and administrative work. The evaluation of the findings highlights the need to enhance and expand parental involvement through a process of critical reflection and the revision of perspectives regarding issues of social justice in education.

Keywords: parental involvement, pre-school education, forms of home-school cooperation, migrant parents/guardians

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας το όμορφο αυτό ταξίδι αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους/ες όσους/ες στάθηκαν στο πλευρό μου και συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της φοίτησής μου στο ΜΠΣ.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στο σύνολο των καθηγητών και καθηγητριών των θεματικών μου ενοτήτων για τη συνεργασία, τα υψηλά πρότυπα και την επιστημονική τους καθοδήγηση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διατριβής μου, κα Έλενα Παπαμιχαήλ, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την εξαιρετική συνεργασία, την αμέριστη βοήθεια και υποστήριξή της. Της είμαι ειλικρινά ευγνώμων τόσο για τη συνεχή παρουσία, τον χρόνο που διέθεσε και την αφοσίωσή της στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, όσο και για τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις της, που με βοήθησαν να σκέφτομαι και να βλέπω πίσω και πέρα από το προφανές, πίσω και πέρα από το δεδομένο.

Η διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους της διατριβής δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των Προϊσταμένων των δημοσίων νηπιαγωγείων και του συνόλου των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών της έρευνας, που δέχθηκαν να μου ανοίξουν το σχολείο τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Για τη συμμετοχή τους αυτή, τους ευχαριστώ τον καθένα και την καθεμία ξεχωριστά.

Θερμές ευχαριστίες στις στενές μου φίλες και συναδέλφους Γεωργία και Μαρία για την υποστήριξή τους. Τέλος, περισσότερο από όλους ευχαριστώ τους ανθρώπους της καρδιάς μου...

...τον σύζυγό μου, Κώστα, και τα παιδιά μας, Αλέξανδρο και Θάνο, που αποτελούν αστείρευτη πηγή δύναμης και έμπνευσης για μένα, για την ηθική στήριξη, την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας,

...τους γονείς μου, Θανάση και Γεωργία, γιατί μου έμαθαν να αγωνίζομαι στη ζωή και να πορεύομαι μόνο μπροστά,

...την αδελφή μου, Χρύσα, για την έμπρακτη στήριξη και βοήθειά της στο ταξίδι αυτό!

«Η εκπαίδευση είναι το πιο δυνατό όπλο με το οποίο μπορείς
να αλλάξεις τον κόσμο»

Nelson Mandela

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1.....	1
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2.....	7
Η Γονική Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	7
2.1 Έννοια Γονικής Εμπλοκής	7
2.2 Θεσμικό Πλαίσιο Γονικής Εμπλοκής στην Ελλάδα.....	12
2.3 Μοντέλα και Τυπολογίες Γονικής Εμπλοκής.....	17
2.3.1 Μοντέλα Γονικής Εμπλοκής	19
Το σταδιακό μοντέλο	19
Το οργανισμικό μοντέλο	19
Το συστημικό μοντέλο	20
Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου.....	20
Το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής.....	21
Το οικοσυστημικό μοντέλο	25
2.3.2 Τυπολογίες Γονικής Εμπλοκής	26
2.4 Σημασία της Γονικής Εμπλοκής για τις Οικογένειες Μεταναστών	29
Κεφάλαιο 3.....	32
Ανασκόπηση Ερευνών	32
3.1 Παράμετροι που Επηρεάζουν τη Γονική Εμπλοκή των Μεταναστών Οικογενειών.....	32
3.1.1 Παιδί και Γονική Εμπλοκή.....	32
3.1.2 Οικογένεια και Γονική Εμπλοκή.....	33
3.1.3 Σχολική Μονάδα και Γονική Εμπλοκή	35
3.2 Ερευνητικά Δεδομένα από τη Διεθνή και την Ελληνική/Κυπριακή Βιβλιογραφία	37
3.3 Κριτική Προσέγγιση της Βιβλιογραφίας.....	42
Κεφάλαιο 4.....	44
Μεθοδολογία Έρευνας.....	44
Εισαγωγή.....	44
4.1 Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Έρευνας.....	44
4.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	46
4.3 Σχεδιασμός Ερευνητικής Στρατηγικής.....	49
4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	51
4.4.1 Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου	53
4.5 Θέση της Ερευνήτριας	54
4.6 Το Δείγμα και τα Κριτήρια Επιλογής του	56

4.7 Η Διεξαγωγή της Έρευνας	60
4.7.1 Η Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων	60
4.7.2 Η Διαδικασία Επεξεργασίας των Δεδομένων	63
4.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας	69
4.9 Ηθικά Ζητήματα.....	73
Κεφάλαιο 5.....	75
Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων	75
Εισαγωγή.....	75
5.1 Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας Μεταναστών	76
5.2 Έννοια Γονικής Εμπλοκής	92
5.3 Εμπόδια στην Εμπλοκή.....	119
5.4 Τρόποι Βελτίωσης της Εμπλοκής	135
5.5 Σύνοψη των Ευρημάτων	145
Κεφάλαιο 6.....	149
Συζήτηση-Συμπεράσματα	149
Κεφάλαιο 7.....	157
Επίλογος.....	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	174
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	184

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Γεωγραφική περιοχή σχολείου συμμετεχόντων/ουσών.....	57
Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων/ουσών.....	58
Πίνακας 3. Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων/ουσών.....	58
Πίνακας 4. Βασικές σπουδές συμμετεχόντων/ουσών	58
Πίνακας 5. Επιπλέον σπουδές συμμετεχόντων/ουσών	59
Πίνακας 6. Επιμόρφωση συμμετεχόντων/ουσών σε ζητήματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.....	59
Πίνακας 7. Κεντρικές Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες.....	67

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η οικογένεια¹, ανεξάρτητα από τη μορφή που εμφανίζει κάθε φορά, αποτελεί τον κυριότερο κοινωνικό θεσμό και τον βασικότερο φορέα διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου. Συνιστά το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ένα παιδί εξελίσσεται και κοινωνικοποιείται (Μπρούζος, 2007), συμβάλλοντας καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του, μέσω της μετάδοσης αξιών, αντιλήψεων, τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία (Epstein, 1992). Παρέχει στο παιδί ασφάλεια, φροντίδα, και πολλαπλά ερεθίσματα (Μπρούζος, 2007). Επομένως, οι γονείς/κηδεμόνες αποτελούν τους πρώτους και σημαντικότερους δασκάλους του παιδιού τους (Larocque et al., 2011).

Το σχολείο, παράλληλα, είναι ο θεσμοθετημένος από το κράτος φορέας εκπαίδευσης και μόρφωσης των παιδιών. Παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις κατά κύριο λόγο, που είναι ίδιες για όλα τα παιδιά κάθε κράτους. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών και προσφέρει κίνητρα στους/στις μαθητές /τριες για επιτυχημένη ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία. Επιπλέον, θεωρείται υπεύθυνο για τη μετάδοση ηθικών αξιών και αποτελεί, μετά την οικογένεια, τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού (Μπρούζος, 2007).

Συνεπώς, τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια, ως περιβάλλοντα αγωγής, διαδραματίζουν τον πιο καθοριστικό ρόλο στη διανοητική, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την ομαλή ακαδημαϊκή και επαγγελματική μετεξέλιξη του παιδιού (Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Συμεού, 2008). Συνιστούν δύο μικροσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Epstein, 1995). Ο Bronfenbrenner (1991), συγκεκριμένα, χαρακτηρίζει την οικογένεια ως ανεπίσημη εκπαίδευση και το σχολείο ως επίσημη στη ζωή ενός παιδιού, θεωρώντας την ανεπίσημη εκπαίδευση αναγκαία για την

¹ Ο όρος «οικογένεια» στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιείται για να περιγράψει κάθε ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς προσωπικούς και κοινωνικούς δεσμούς, ακόμα και όταν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ αίματος (Παπαδόπουλος, 2005).

επιτυχία της επίσημης. Υπό αυτή την έννοια, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών/τριών επηρεάζουν τόσο την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες όσο και τον τρόπο λειτουργίας της ίδιας της οικογένειας (Συμεού, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, η σχέση σχολείου-οικογένειας έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών διεθνώς (Σακελλαρίου, 2006), καθώς εμπειρικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης (Ζηλιασκοπούλου, 2013). Αν και η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών φορέων εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένη (Ν. 1566/1985) μέσω της σύστασης Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων (εφεξής ΣΓΚ), η αποτελεσματικότητά της καθορίζεται από την ειλικρινή θέληση και των δύο πλευρών. Με δεδομένη την παραδοχή ότι η κοινωνικοποίηση και η πρόοδος του παιδιού συνιστούν τους βασικούς κοινούς στόχους των δύο θεσμών φαίνεται εύλογη και η υπόθεση ότι γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε αμοιβαία ανατροφοδότηση και συνεργασία. Ωστόσο, έρευνες διαψεύδουν την παραπάνω θέση, αποκαλύπτοντας ότι στην πράξη όχι μόνο η συνεργασία δεν είναι εφικτή (Μπρούζος, 2002), αλλά ότι και οι εν λόγω θεσμοί συχνά βρίσκονται σε σύγκρουση (Γεωργίου, 2000). Αυτές οι τριβές προκύπτουν όταν, για παράδειγμα, καθένας από αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς φορείς αισθάνεται ότι η προσπάθεια που καταβάλλει για την αγωγή του παιδιού υπονομεύεται από τον άλλον (Κιρκιγιάννη, 2012).

Τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους τη συναντούμε στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία με τον όρο «γονική εμπλοκή». Η σπουδαιότητα της εμπλοκής της οικογένειας στη σχολική ζωή των παιδιών της απασχολεί πολλούς/λές ερευνητές/τριες και εκπροσώπους της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες (Symeou, 2002), με σκοπό τη μείωση της μαθητικής διαρροής και την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006) για όλους/ες αδιακρίτως τους/τις μαθητές/τριες. Άλλωστε, οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας και η εμπλοκή γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκαταλέγονται στους «16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης» της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Χριστοφοράκη, 2011), συνεπώς συνιστούν προτεραιότητες και του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/μενες, αν κανείς αναλογιστεί ότι η μάθηση δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος της συντελείται στο σπίτι ή στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Γκλίου-Χριστοδούλου, 2005).

Ωστόσο, η γονική εμπλοκή φαίνεται να είναι περισσότερο σημαντική στην περίπτωση των μεταναστών² οικογενειών. Η πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες αποτυπώνεται ανάγλυφα και στον τομέα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα πλήθος μεταναστών μαθητών/τριών να κάνουν αισθητή την εμφάνισή τους στα ελληνικά σχολεία, εξαιτίας των μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), η εκπαίδευση θεωρείται ζωτικής σημασίας στην αντιμετώπιση μιας μεταναστευτικής-προσφυγικής κρίσης, καθώς μπορεί να προσφέρει ένα σταθερό και ασφαλές πλαίσιο σε κάθε νέο άτομο, όταν αισθάνεται ότι όλα γύρω του έχουν καταρρεύσει. Παρέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει τις ικανότητές του, την αυτοπεποίθησή του και να εκπληρώσει τις ανάγκες του. Στο πλαίσιο αυτό, η αναγνώριση της σπουδαιότητας της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά τόσο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Bernhard & Freire, 1999), ενδυναμώνοντας συγχρόνως την ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι γονείς/κηδεμόνες συνιστούν φορείς ενός πολιτισμικού κεφαλαίου που οι εκπαιδευτικοί αγνοούν (Φραγκουδάκη, 2001). Η συμμετοχή τους, επομένως, στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους θα υποβοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν καλύτερα τις συνήθειες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών μέσα από την ανάδειξη και την αξιοποίηση συγκεκριμένων πολιτισμικών προτύπων και συμπεριφορών (Ανδρούσου, 2007) και όχι την υποχρεωτική εφαρμογή ενός και μοναδικού μοντέλου συνεργασίας που επιλέγεται συνήθως από τους/τις ίδιους/ες (Νόβα-Καλτσούνη, 2004), λειτουργώντας υποστηρικτικά στην ένταξή τους στη σχολική και την τοπική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο θα ευαισθητοποιήσουν και τους γηγενείς συμμαθητές /τριες και τις οικογένειές τους στις αρχές του σεβασμού, της συνύπαρξης και της αποδοχής όλων των λαών και των πολιτισμών τους.

Στην Ελλάδα, το ζήτημα της γονικής εμπλοκής μεταναστών βρίσκεται σε πολύ αρχικό στάδιο ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση (Πανταζής, 2006· Γκόβαρης & Μπατσούτα, 2011). Το νομοθετικό πλαίσιο παραμένει ασαφές, ενώ απουσιάζει ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός στρατηγικών γονικής εμπλοκής. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να

² Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2008), η λέξη «μετανάστης» ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα «μεταναίω» που σημαίνει αλλάζω κατοικία, αποδημώ. Επομένως, στην παρούσα διατριβή, ως μετανάστης χαρακτηρίζεται κάθε άτομο που μετακινείται, είτε με τη θέλησή του είτε όχι, σε κάποια άλλη χώρα για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς ή κοινωνικούς, με στόχο την προσωπική και οικογενειακή βελτίωση και εξέλιξη σε καλύτερες κοινωνικές ή οικονομικές συνθήκες.

αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου με διαφορετικό τρόπο. Ορισμένοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της εμπλοκής, κυρίως για το παιδί, και επιχειρούν να δημιουργήσουν κανάλια επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένειά του, ενώ άλλοι με τη συμπεριφορά τους ενισχύουν την περιθωριοποίηση και έμμεσα τον αποκλεισμό από τη μαθησιακή διαδικασία (Theodorou, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Epstein και Sanders (2006), η γονική εμπλοκή μεταναστών εξαρτάται από τις προσπάθειες που ξεκινούν από την ίδια τη σχολική μονάδα και τους εκπροσώπους της. Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τις στάσεις και τις πρακτικές του/της φέρει την ευθύνη της ενίσχυσης ή της αποδυνάμωσης της εμπλοκής των μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein & Sanders, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της γονικής εμπλοκής μεταναστών για τους/τις μαθητές/τριες, τις οικογένειές τους, αλλά και για τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου, η αξιοποίηση της ανωτέρω συμμετοχής αποτελεί πρόκληση και ζητούμενο για την ελληνική δημόσια προσχολική εκπαίδευση. Προκειμένου να διαμορφωθούν το θεωρητικό υπόβαθρο και οι πρακτικές που να συνάδουν με τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας, χρειάζονται μελέτες επί του συγκεκριμένου πεδίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Η προκείμενη διατριβή επιχειρεί να συνεισφέρει στην προσπάθεια αυτή με την πεποίθηση ότι η γονική εμπλοκή μεταναστών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών ως προσωπικοτήτων, συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στοχεύει στη δημιουργία ισότιμων ανθρώπινων σχέσεων σε ένα περιβάλλον χωρίς διαχωριστικές γραμμές, που σέβεται και υπερασπίζεται τα δικαιώματα των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (Bajaj, 2011). Η συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αποτελεί αναγκαιότητα των σύγχρονων κοινωνιών, που θα πρέπει να έχει ως βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2012).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι να φωτίσει πτυχές της ελληνικής πραγματικότητας στο πεδίο της εμπλοκής μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπροσώπων της. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein (2001) που θεωρείται καταλληλότερο για την προσχολική εκπαίδευση,³ διερευνώνται το περιεχόμενο και η

³ Το μοντέλο της Epstein θεωρείται κατάλληλο για την προσχολική ηλικία, καθώς προσφέρει οδηγίες, υποδείξεις, συμβουλές προς τους/τις εκπαιδευτικούς και προτείνει τρόπους συμμετοχής των οικογενειών στη σχολική διαδικασία. Επιπλέον, λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας και των εκπαιδευτικών, των σημαντικότερων δηλαδή ενήλικων στη ζωή ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας, επιδιώκοντας τη συνύπαρξη και συνεργασία τους.

σημασία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον όρο «γονική εμπλοκή» μεταναστών, οι κρίσεις τους για την ποιότητα συνεργασίας και τα θέματα επικοινωνίας μαζί τους. Επιπλέον, εξετάζονται οι πρακτικές ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής που εφαρμόζουν, προκειμένου να προσεγγίσουν τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες και η συχνότητα χρήσης τους, καθώς και η εκτιμώμενη συχνότητα γονικής εμπλοκής, για να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών στις προσκλήσεις της σχολικής μονάδας. Ανιχνεύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών και καταγράφονται οι προτάσεις τους για τους τρόπους βελτίωσης της εμπλοκής. Στην ουσία επιχειρείται μια αποτίμηση της ποιότητας και του επιπέδου εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στο δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Αφετηρία του προβληματισμού αποτελεί η διαπίστωση ότι το σχολείο και η οικογένεια μεταναστών παραμένουν ορισμένες φορές σε μια κατάσταση ασυνέχειας και ρήξης, χωρίς την αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλεπίδραση και συνεργασία, όπως θα ήταν αναμενόμενο εξαιτίας αφενός της αυξανόμενης φοίτησης παιδιών μεταναστών στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα και αφετέρου της παραδοχής ότι αποτελούν σημαντικές σφαίρες επιρροής για το παιδί (Theodorou, 2008). Το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ενεργή γονική παρουσία των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων στο σχολείο, όπως είναι οι μετανάστες, φαίνεται να αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των συγκεκριμένων γονέων/κηδεμόνων στη σχολική μονάδα και οι προσδοκίες που έχουν για τις οικογένειες αυτών. Η τακτική παρουσία στα σχολικά δρώμενα συνιστά ένδειξη του ενδιαφέροντος της οικογένειας για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού της, οπότε στις περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή, η έλλειψη συμμετοχής συνιστά έλλειψη γονικής επένδυσης στην εκπαίδευση του παιδιού, με τους γονείς/κηδεμόνες να χαρακτηρίζονται «αδιάφοροι», είτε λόγω του πολιτισμικού κεφαλαίου και των περιορισμένων γνώσεων που διαθέτουν είτε λόγω των αυξημένων καθημερινών υποχρεώσεών τους. Από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες μεταναστών εμφανίζονται αδύναμες μπροστά στη δικαιοδοσία και την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών (Συμεού, 2003), εξαιτίας των περιορισμένων μαθησιακών τους εμπειριών και της έλλειψης οικονομικών κυρίως πόρων.

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στα τρία πρώτα παρουσιάζονται ζητήματα που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναλύεται το θέμα της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «γονική εμπλοκή» και περιγράφεται το θεσμικό πλαίσιο που την ορίζει, μέσα από μια παράθεση μέτρων που έχουν ληφθεί στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα και οι τυπολογίες γονικής εμπλοκής που έχουν διαμορφωθεί και εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες απασχολούν την παρούσα μελέτη, για το ζήτημα της εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαιδευτική πρακτική. Επισημαίνονται η σημασία και οι θετικές επιδράσεις της συμμετοχής για τις οικογένειες μεταναστών, οι παράμετροι που την επηρεάζουν και τα εμπόδια που την αποδυναμώνουν. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθεται μια σύντομη ανασκόπηση συναφών ερευνών με το θέμα, όπως εντοπίζονται στη διεθνή, ελληνική και κυπριακή βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της διατριβής. Συγκεκριμένα, καταγράφεται η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής που έχει επιλεγεί. Επιπλέον, περιγράφονται η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, το δείγμα, η διεξαγωγή της έρευνας, αναλύονται θέματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της μελέτης και επισημαίνονται οι περιορισμοί που σχετίζονται με αυτή. Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων και επιχειρείται ο σχολιασμός επί αυτών, σε συνάρτηση με την παράθεση προγενέστερων ερευνών. Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται η σύνοψη των συμπερασμάτων της μελέτης. Η διατριβή ολοκληρώνεται στο έβδομο κεφάλαιο με την παρουσίαση της σημασίας της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, αλλά και των προτάσεων για την ενδυνάμωση της γονικής εμπλοκής στην προσχολική εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των οικογενειών αδιακρίτως.

Κεφάλαιο 2

Η Γονική Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

2.1 Έννοια Γονικής Εμπλοκής

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος γονική εμπλοκή (parental involvement) καθιερώθηκε το 1982 όταν χρησιμοποιήθηκε από το περιοδικό ψυχολογικής έρευνας Psychological Abstracts (Γεωργίου, 2000), για να συμπεριλάβει διάφορους τύπους πρακτικών και συμπεριφορών με τους οποίους οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους (Epstein, 1995· Rentzou, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η γονική εμπλοκή είναι σύνθετη έννοια και δεν μπορεί να διερευνηθεί μονοδιάστατα ή με την επιλογή κάποιων παραμέτρων της μόνο, σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001), εφόσον ως έννοια εξελίσσεται στον χρόνο, εξαιτίας των συνεχών μεταβολών των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, διαμορφώνοντας νέες αντιλήψεις για την αλληλεπίδραση των δύο προαναφερόμενων πλαισίων. Οι ίδιοι, επιχειρώντας μια ανάλυση των ερευνών που αφορούν στη γονική εμπλοκή συνοψίζουν τις διαστάσεις της στις ακόλουθες παραμέτρους:

- α) στην επικοινωνία γονέα και παιδιού (π.χ. ενδιαφέρον για τη μελέτη στο σπίτι και στο σχολείο, βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, συζήτηση για την επίδοση και την πρόοδο)
- β) στην επίβλεψη στο σπίτι (π.χ. διαμόρφωση κανόνων και συνθηκών μελέτης, διαχείριση του χρόνου μελέτης)
- γ) στις προσδοκίες των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο των παιδιών τους (π.χ. η αξία που δίνουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία)
- δ) στη συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις και εκδηλώσεις έως και την ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της πολιτικής της σχολικής μονάδας

Η Rentzou (2004) αναφέρει πως ο όρος γονική εμπλοκή αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα», καθώς περιλαμβάνει πολλές πρακτικές εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Πρόκειται για μια

τόσο ευρεία, πολυδιάστατη (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013) και ασαφή έννοια (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), ώστε σαν όρος μπορεί να χαρακτηρίζει πολλές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992), όπως: τις τυπικές επισκέψεις στα πλαίσια των καθηκόντων των γονέων/κηδεμόνων, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και την εμπλοκή της δεύτερης σε θέματα διοίκησης του σχολείου (Συμεού, 2002). Επομένως, ο όρος γονική εμπλοκή χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συμπεριφορά της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού της στο σπίτι και στο σχολείο, στην οποία εμπλέκεται ενεργά (Συμεού, 2003). Σκοπός είναι να φέρει κοντά τις οικογένειες των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδα (Συμεού, 2002), ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επίδοσης των παιδιών τους (Koutrouba et al., 2009). Η γονική εμπλοκή προϋποθέτει τη δημιουργία σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας και αμοιβαίου σεβασμού, προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία πληροφοριών και συναισθημάτων με σκοπό το καλό του παιδιού (Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001), η γονική εμπλοκή είναι η επένδυση χρόνου και προσπάθειας από μέρους της οικογένειας να ενδυναμώσει και να εξελίξει μαθησιακά τα παιδιά της και το αντίδοτο για τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, οι προσδοκίες των γονέων/κηδεμόνων για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και οι πεποιθήσεις τους για τον εκπαιδευτικό θεσμό καθορίζουν τον βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική πρακτική, όπως αναφέρει ο Πνευματικός και οι συνεργάτες/τριές του (2008). Αντίθετα, η Σαμαρά (2010) ανέδειξε την υψηλή συνάφεια της εμπλοκής οικογενειών παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές οι οικογένειες να περιορίζονται στον ρόλο του θεατή και όχι του ενεργού συνεργάτη.

Ο προσδιορισμός του περιεχομένου μιας τόσο πολυδιάστατης έννοιας και η διατύπωση ενός ενιαίου ορισμού της γονικής εμπλοκής, δεν είναι εύκολη υπόθεση, εξαιτίας της πολυσημίας του όρου, όπως διαπιστώνεται βιβλιογραφικά. Η πολυσημία αυτή οφείλεται αφενός στη διαφορετική νοηματοδότηση του όρου από εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες και αφετέρου στον πλούτο και την ποικιλία ορισμών που καταγράφονται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις ερευνητές/τριες του φαινομένου, όπως επισημαίνει ο Κλαδάκης (2012).

Αναλυτικά, όταν γίνεται αναφορά στη γονική εμπλοκή από τους/τις εκπαιδευτικούς συνήθως αναφέρονται στη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε επίσημες σχολικές δραστηριότητες, όπως είναι οι γιορτές και οι ενημερώσεις και τον υποστηρικτικό τους ρόλο στο παιδαγωγικό έργο των πρώτων. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς/κηδεμόνες αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως ευρύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τη σχολική

μονάδα, ώστε να έχουν λόγο στα τεκταινόμενα του σχολείου περισσότερο από αυτόν που τους επιτρέπουν οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης. Επίσης, οι γονείς/κηδεμόνες επιθυμούν τη συμμετοχή τους και σε ανεπίσημες δραστηριότητες, όπως η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι ορισμοί των εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων είναι περιοριστικοί, καθώς εξαντλούν την εμπλοκή σε συγκεκριμένες διαστάσεις της γονικής συμμετοχής, ενώ στην ουσία η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στο σχολείο και στο σπίτι (Epstein, 1995).

Παράλληλα, διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Ορισμένοι ορίζουν τη γονική εμπλοκή εστιάζοντας σε μία μόνο διάσταση αυτής, σαν να ήταν το όλο. Για παράδειγμα, ο Bloom (1984) αναδεικνύει τους τρόπους που οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα για μάθηση στα παιδιά τους, ενώ ο Keith και οι συνεργάτες του (1986) αναφέρονται στη γονική επίβλεψη της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού. Ωστόσο, τελευταία οι ερευνητές αναγνώρισαν πως η γονική εμπλοκή περιλαμβάνει πολλά είδη συμπεριφοράς των οικογενειών (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1995). Επομένως, η γονική εμπλοκή για τους Reynolds και Clements (2005) αναφέρεται στη συμπεριφορά του γονέα/κηδεμόνα απέναντι στο παιδί του στο σπίτι και στο σχολείο, τις πεποιθήσεις του όσον αφορά την εκπαίδευσή του και τις προσδοκίες του για το μέλλον του παιδιού του. Οι Greene και Tichenor (2003), από την πλευρά τους, ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους μέσω ανάπτυξης διαύλων επικοινωνίας με τη σχολική μονάδα, εθελοντικής προσφοράς, συμμετοχής σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, διάθεσης χρόνου και κινήτρων στο σπίτι και συνεργασίας με φορείς της τοπικής κοινότητας προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Μπόνια και οι συνεργάτες/τριές της (2008) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως τη συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, με σκοπό να βελτιώσουν τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τους Πεντέρη και Πετρογιάννη (2013), η γονική εμπλοκή αναφέρεται στην αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου, χωρίς να περιγράφουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2006) επισημαίνει ότι η εμπλοκή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και τονίζει την ευθύνη της σχολικής κοινότητας για την προώθηση αυτής, και τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για τη σύνδεση σχολικού και οικογενειακού πλαισίου.

Ανατρέχοντας, επομένως, στη βιβλιογραφία, συναντά κανείς ένα ευρύ φάσμα όρων που έχουν ως στόχο να περιγράψουν τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας

γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών καθώς και τρόπους με τους οποίους οι πρώτοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Rentzou, 2004). Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται και μία σύγχυση των εννοιών «γονική» και «γονεϊκή» εμπλοκή, προκειμένου να αποδώσουν στα ελληνικά τον αγγλικό όρο “parental involvement”. Σύμφωνα με τον Becker-Klein (1999), στον όρο «γονεϊκή» η ανατροφή ενός παιδιού αφορά αποκλειστικά τους γονείς του, ενώ στον όρο «γονική» στην ανατροφή του παιδιού μπορεί να συμμετέχουν κι άλλα άτομα της ευρύτερης οικογένειας και όχι μόνο οι γονείς αυτού. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνεται και η κριτική για τον βαθμό που ο όρος «γονική εμπλοκή» ανταποκρίνεται στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών (Epstein, 1995). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις, δηλαδή, προβάλλουν τον όρο «οικογενειακή εμπλοκή», καθώς οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή πολλών παιδιών σήμερα, οι οποίοι συμμετέχουν στην ανατροφή τους, μπορεί να είναι συγγενικά ή άλλα πρόσωπα (Cristenson & Sheridan, 2001). Ως εκ τούτου, ένα πρόσφατο ζήτημα κατά τον Barnard (2004), είναι η αντικατάσταση του όρου «γονική εμπλοκή» με τον όρο «οικογενειακή εμπλοκή». Όπως επισημαίνει ο Γεωργίου (2000), έχουν δοθεί τόσες πολλές ερμηνείες στη γονική εμπλοκή μέσω των μοντέλων και των τυπολογιών που επιχειρούν να την προσεγγίσουν αλλά και της ταυτόσημης χρήσης του όρου με τη «γονική συμμετοχή», που σύντομα δεν θα αντικατοπτρίζει κανένα νόημα. Στην προκείμενη διατριβή, ωστόσο, μεταξύ των προηγούμενων εννοιών θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «γονική εμπλοκή» παρά την αρνητική χροιά της έννοιας στα ελληνικά (Δοδοντσάκης, 2001), εφόσον αυτός έχει επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να περιγράψει τη συμμετοχή και άλλων προσώπων της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού, καθώς οι μετανάστες μαθητές/τριες μπορεί να μη ζουν αποκλειστικά με τους δύο γονείς τους. Επιπλέον, ο όρος «γονική» προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη «γονή» που δηλώνει τη γενεά, την οικογένεια σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη (2001). Με την ίδια λογική θα χρησιμοποιηθεί και ο όρος «γονείς/κηδεμόνες» αντί του όρου «γονείς».

Αν και οι έννοιες γονική εμπλοκή (parental involvement) και γονική συμμετοχή (parental participation) έχουν χρησιμοποιηθεί στη σχετική βιβλιογραφία εναλλακτικά, σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς αναφέρονται σε δύο διαφορετικές ιδέες (Συμεού, 2002). Η «γονική εμπλοκή» δηλώνει διαδικασίες που επιτρέπουν στην οικογένεια να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού της, στη μορφή και την έκταση που θα καθορίσει το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες, οι οποίοι έχοντας την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, καθορίζουν

τον ρόλο των γονέων/κηδεμόνων στο σχολείο (Symeou, 2001). Πρόκειται, λοιπόν, για μια επικοινωνία μονής κατεύθυνσης (Κλαδάκης, 2012), όπου κάθε οικογένεια ενδιαφέρεται για το παιδί της αποκλειστικά (Συμεού, 2003). Αντίθετα, η «γονική συμμετοχή» αναφέρεται σε μια πολύπλευρη και δυναμική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, που εστιάζει στην ουσιαστική επικοινωνία και αμφοτέρη ανταλλαγή πληροφοριών και φτάνει στη διαμοίραση ευθυνών και αρμοδιοτήτων με καθορισμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις για κάθε μέρος (Symeou, 2001· Συμεού, 2002). Στην περίπτωση της γονικής συμμετοχής οι ρόλοι σχολείου-οικογένειας είναι μεν διακριτοί, αλλά και ισότιμοι μεταξύ τους, υποδεικνύοντας ότι η οικογένεια δραστηριοποιείται ενεργά και εμπλέκεται ουσιαστικότερα σε δράσεις που αποσκοπούν στο συμφέρον του συνόλου των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο.

Παρά την κατά καιρούς συνώνυμη χρήση τους, επομένως, οι όροι αυτοί συχνά προσδιορίζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας από μία ατομική ή συλλογική οπτική. Συγκεκριμένα, η γονική εμπλοκή εστιάζει στην εξέλιξη του παιδιού ως άτομο, ενώ η γονική συμμετοχή επιδιώκει να βελτιώσει την ευημερία όλης της σχολικής κοινότητας. Εντούτοις, οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται σε πλαίσιο που συνήθως καθορίζεται από το σχολείο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα των οικογενειών (Theodorou, 2007), το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, την εθνικότητα (Θεόδωρου, 2016), την άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του νομικού status (Χατζηδάκη, 2006). Κατά συνέπεια, δίνεται ελάχιστη προσοχή στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει για κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες. Έτσι, υποβαθμίζεται η εσωτερική ετερογένεια των οικογενειών, ενώ περιθωριοποιούνται ή αγνοούνται οι εμπειρίες των μεταναστών οικογενειών. Και ενώ οι μετανάστες αποτελούν τον κύριο συντελεστή ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους, δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να υποβοηθήσουν την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014). Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η γονική εμπλοκή στους μετανάστες μαθητές/τριες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλαπλούς τρόπους, όπως λόγου χάρη μέσω ενθάρρυνσης/ψυχολογικής υποστήριξης, και όχι μόνο μέσω «παιδαγωγικών συναντήσεων και ενημέρωσης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης» (Bernhard & Freire, 1999· Torres-Guzman, 1995), αναδεικνύοντας και μορφές εμπλοκής που δεν είναι άμεσα ορατές και συχνά περνούν απαρατήρητες. Επομένως, η γονική εμπλοκή, σύμφωνα με έρευνα της Torres-Guzman (1995), σε οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εμφανίζει περισσότερο τη μορφή ηθικής και συναισθηματικής βοήθειας και συμπαράστασης και λιγότερο τη μορφή καθοδήγησης.

Συνοψίζοντας, ο όρος γονική εμπλοκή είναι πολυδιάστατος. Κινείται σε ένα συνεχές από τις σχολείο-κεντρικές έως τις οικογενειο-κεντρικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000), ενώ χαρακτηρίζεται από ασάφεια και αμφισημία, γεγονός που καθιστά το θέμα ελκυστικό (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Συνεπώς, ως σύνθετη έννοια δεν μπορεί να διερευνηθεί μονοδιάστατα ή με την επιλογή ορισμένων παραμέτρων της (Fan & Chen, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τις προσπάθειες ορισμού και επιχειρώντας να διαμορφώσει το πλαίσιο που να αντανάκλα τον σκοπό της προκείμενης μελέτης⁴, η ερευνήτρια αρχικά συνυπολογίζει την ευελιξία του όρου «γονική εμπλοκή», ώστε αφενός να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού προσχολικής ηλικίας και στο πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς του. Αφετέρου, να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με τον όρο «γονική συμμετοχή», για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, προκειμένου να ορίσουν την προσπάθεια ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας, αν και η ερευνήτρια αναγνωρίζει και αποδέχεται ότι δεν πρόκειται για συνώνυμους όρους. Επιπλέον, αποδέχεται ότι ο όρος γονική εμπλοκή αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και σχέσεων με το σχολείο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013), που δεν αφορά αποκλειστικά τους δύο γονείς, αλλά τα άτομα φροντίδας του παιδιού. Σχετίζεται με δράσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, που αποσκοπούν στην αποτελεσματική κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού με κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα.

2.2 Θεσμικό Πλαίσιο Γονικής Εμπλοκής στην Ελλάδα

Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν δυναμικούς θεσμούς στην αγωγή των παιδιών και τη μετέπειτα κοινωνική, συναισθηματική, ψυχολογική και νοητική εξέλιξή τους (Theodorou, 2007). Ωστόσο, μέχρι τη μεταπολεμική περίοδο η οικογένεια κρατούνταν σε απόσταση από τις ενδοσχολικές διαδικασίες (Χριστοφοράκη, 2011). Η ανάπτυξη συστηματικότερων σχέσεων μεταξύ των προαναφερόμενων θεσμών άρχισε να υλοποιείται από τα τέλη της δεκαετίας του '60, στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτικής αμφισβήτησης, του επαναπροσδιορισμού του ρόλου της οικογένειας (Berger, 2004), της καθιέρωσης των δημοκρατικών ιδεωδών και της παροχής ίσων ευκαιριών, με την ψήφιση νόμων και διαταγμάτων σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, για την προώθηση της γονικής εμπλοκής στη

⁴ Η εργασία εστιάζει στην εμπλοκή μεταναστών οικογενειών με παιδιά προσχολικής ηλικίας στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου.

λήψη των αποφάσεων και στα τεκταινόμενα της εκπαίδευσης (Κλαδάκης, 2012). Ουσιαστικά, όμως, στις αρχές της δεκαετίας του '70 αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων/κηδεμόνων στο σχολείο και άρχισε να δίνεται έμφαση αφενός στη διαμόρφωση νέου πλαισίου σχέσεων μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και αφετέρου σε πρακτικές για την ενίσχυσή του (Χριστοφοράκη, 2011). Σταδιακά, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτέλεσε μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών ευρωπαϊκών κρατών, με σκοπό την παροχή ουσιαστικής βοήθειας στους/στις μαθητές/τριες και έκτοτε πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αντιμετωπίζουν τους γονείς/κηδεμόνες άλλοτε ως «πελάτες», ως «παραλήπτες αποφάσεων», ως «διαχειριστές» και άλλοτε ως «κυβερνήτες» της εκπαίδευσης (Συμεού, 2003).

Στην Ελλάδα, η γονική εμπλοκή θεσμοθετήθηκε σχετικά αργά σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα και βρίσκεται ακόμα σε πολύ αρχικό στάδιο (Koutrouba, 2012). Συνεπώς, έχει σχετικά πρόσφατη ιστορία, αφού πριν την μεταπολιτευτική περίοδο η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων σχετίζεται με την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο και την παρακολούθηση εκδηλώσεων κατά περίπτωση. Με το πέρασμα του χρόνου, όμως, άρχισε να γίνεται συνείδηση ότι η εκπαίδευση χρειάζεται και τη συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων (Πανταζής, 2006· Σακελλαρίου, 2008), εισάγοντας το στοιχείο της «αλληλεπίδρασης» στη σχέση αυτή, της οποίας η φύση και η έκταση ορίζεται από το σχολείο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η ανάγκη, επομένως, για επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζεται αρχικά με τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος, όπως διατυπώνεται στα άρθρα 9 (παράγραφος 1) και 21 (παράγραφος 1) των Συνταγμάτων του 1975/1986/2001 (οπ. αναφ. στο Δοδοντσάκης, 2001). Στις διατάξεις των άρθρων αυτών αναγνωρίζεται στους γονείς/κηδεμόνες μορφωτικό δικαίωμα, κατά προτεραιότητα, έναντι κάθε άλλου φορέα εκπαίδευσης και στο κράτος η υποχρέωση για λήψη θετικών μέτρων που ενισχύουν τη λειτουργία του οικογενειακού πλαισίου.

Βάσει του νόμου 1566/1985 (άρθρα 48-53) που τροποποιήθηκε με τον Ν. 2621/1998 θεσμοθετείται και ρυθμίζεται η συστηματική και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, ενώ καθιερώνεται η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Πετροπούλου & Στεφανίδου, 2005). Συγκεκριμένα, θεσμοθετούνται δύο μορφές συνεργασίας γονέων/κηδεμόνων-εκπαιδευτικών, η τυπική και η άτυπη.

Τυπικής μορφής θεωρείται η επικοινωνία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων/κηδεμόνων και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προβλέπεται η συγκρότηση ΣΓΚ σε επίπεδο σχολείου, Ένωσης Γονέων σε επίπεδο δήμου/κοινότητας,

Ομοσπονδίας Γονέων σε επίπεδο νομού και Συνομοσπονδίας Γονέων σε εθνικό επίπεδο, που επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση του σχολείου. Οι εκπρόσωποί τους συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις δημοτικές επιτροπές και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, προκειμένου να συνεξετάζουν θέματα λειτουργίας και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο νομοθέτης, δηλαδή, αναγνωρίζει τους γονείς/κηδεμόνες ως σημαντικούς εταίρους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Κιρκιγιάννη, 2012), που αποκτούν επίσημα, έτσι, ένα πλαίσιο έκφρασης, δράσης και υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους (Χριστοφοράκη, 2011). Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Συμεού (2008), οι ΣΓΚ⁵ αποτελούν θεωρητικά τουλάχιστον κοινωνικές ομάδες πίεσης, με σκοπό τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο. Με τον Ν. 2621/1998 προβλέπεται για πρώτη φορά η θέσπιση Σχολών Γονέων, ενώ με τον Ν. 3369/2005 αναγνωρίζονται ως επίσημοι φορείς δια βίου εκπαίδευσης (οπ. αναφ. στη Μπεχράκη, 2002). Οι πρώτες Σχολές Γονέων έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα και λειτουργούν ταυτόχρονα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδρώντας θετικά στο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας, στην αυτοπεποίθηση των οικογενειών και στην αυτο-αντίληψη των παιδιών. Ωστόσο, στην Ελλάδα η εξάπλωση του θεσμού δεν ήταν η αναμενόμενη.

Σε επίπεδο, λοιπόν, σχολικής μονάδας τυπικές είναι οι σχέσεις του ΣΓΚ με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον/την διευθυντή/τρια. Ο/η διευθυντής/τρια από την πλευρά του/της μεριμνά για την ίδρυση του ΣΓΚ και αποτελεί τον/την κύριο/α υπεύθυνο/η στην προσπάθεια οι γονείς/κηδεμόνες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπληρώνοντας τη συνταγματική επιταγή για δικαίωμα συν-απόφασης σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, η τυπική μορφή εμπλοκής περιλαμβάνει την επικοινωνία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και της οικογένειας των μαθητών/τριών της τάξης κατά τις θεσμοθετημένες παιδαγωγικές συναντήσεις⁶ και την ενημέρωσή τους σχετικά με την επίδοση, τη φοίτηση και τη συμπεριφορά του παιδιού τους (Πετροπούλου & Στεφανίδου, 2005).

⁵ Η διοίκηση του ΣΓΚ προέρχεται από εκλογές που διεξάγονται με μυστική ψηφοφορία. Όλοι οι γονείς/κηδεμόνες έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη Γενική Συνέλευση του ΣΓΚ, όπως και το δικαίωμα του «εκλέγειν και εκλέγεσθαι». Επιπλέον, ο ΣΓΚ μπορεί να πιέσει να δοθούν λύσεις σε προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, να συμβάλλει στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων κ.ά (Λιοντάκη, 1999).

⁶ Η συχνότητα και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών συναντήσεων προσδιορίζονται από σχετικά Προεδρικά Διατάγματα (200/1998,79/2017).

Από παιδαγωγική σκοπιά, εξίσου σημαντική είναι και η άτυπη μορφή συνεργασίας που περιλαμβάνει τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση καθενός/μίας εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Αυτή η μορφή συνεργασίας καθορίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους και επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η ετοιμότητα των μετεχόντων/ουσών στην επικοινωνία, το κοινωνικομορφωτικό, πολιτισμικό τους επίπεδο, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες καθώς και τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που μπορεί να ελλοχεύουν στη μεταξύ τους σχέση (Μπρούζος, 2002). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε αυτή την άτυπη μορφή είναι καθοριστικός για την επιτυχία της σχέσης, αφού ο/η ίδιος/α διαμορφώνει τις συνθήκες και το περιεχόμενο της συνεργασίας και επομένως συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα αυτής (Συμεού, 2008).

Ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2002) προωθείται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και επιδιώκεται να δοθεί φωνή στους γονείς/κηδεμόνες. Ως βασική αρχή του ΔΕΠΠΣ (2002) για το νηπιαγωγείο καθίσταται η «ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία» (σ. 2). Επιπλέον, ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου et al., 2007) επισημαίνει την αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στη βάση «δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης» (σ. 49). Εισάγονται όχι μόνο πρακτικές επικοινωνίας και τρόποι διεξαγωγής συναντήσεων με τους γονείς/κηδεμόνες, αλλά συστήνεται η ενεργή και εθελοντική εμπλοκή τους στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων, προτείνοντας την επέκταση της συνεργασίας με την οικογένεια για την προώθηση της μάθησης εκτός σχολικού πλαισίου. Συνεπώς, η ευθύνη και η πρωτοβουλία εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία επαφίεται στους/στις εκπαιδευτικούς, φροντίζοντας να εξασφαλίσουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις περιπτώσεις μεταναστών οικογενειών. Επιπρόσθετα, το Π.Δ. 79/2017 για την οργάνωση και τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων με το άρθρο 14 ορίζει τη διαδικασία πραγματοποίησης παιδαγωγικών συναντήσεων και ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων σε θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών/τριών. Την ευθύνη των συναντήσεων αυτών φέρουν οι Προϊστάμενοι/νες των σχολικών μονάδων με τον σύλλογο διδασκόντων. Ταυτόχρονα, προβλέπει οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να έχουν την ευθύνη ενός τμήματος (υποχρεωτικό πρωινό ή προαιρετικό ολοήμερο) και ενός συγκεκριμένου ωραρίου (πρωινό ή απογευματινό) κάθε σχολική χρονιά, γεγονός που ευνοεί τη δημιουργία στενότερων σχέσεων επικοινωνίας και

συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, εφόσον δεν προβλέπεται διαμοίραση τμημάτων.

Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου της δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης προωθούν την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της εμπλοκής των οικογενειών μεταναστών στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους. Η φιλοσοφία της προσχολικής εκπαίδευσης στηρίζεται στη βιωματική, ομαδοσυνεργατική μάθηση που αντανακλά και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και όχι σε σχολικά εγχειρίδια και υποχρεωτική ύλη. Ως εκ τούτου ο/η εκπαιδευτικός, μεμονωμένα, έχει τη δυνατότητα χωρίς χρονικούς περιορισμούς να αξιοποιήσει δημιουργικά πιο φιλικά εργαλεία και μεθόδους και να προσφέρει ευκαιρίες συνάντησης πολιτισμών στη σχολική καθημερινότητα, χωρίς το άγχος παράδοσης της διδακτέας ύλης συγκριτικά με τις επόμενες εκπαιδευτικές δομές. Επιπλέον, λειτουργώντας και στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων, που είναι ολιγομελής και ομοιογενής στο νηπιαγωγείο, ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να σχεδιάσει από κοινού δράσεις με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών του.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες αυτής της ηλικιακής ομάδας και του οικογενειακού πλαισίου των μεταναστών επιτρέπουν τη δημιουργία πιο προσωπικών επαφών με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Το νεαρό της ηλικίας επιβάλλει στους γονείς/κηδεμόνες να συνοδεύουν καθημερινά τα παιδιά τους από και προς το σχολείο. Οι μαθητές/τριες από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και οι οικογένειές τους πιθανό να βρίσκονται στο στάδιο της προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία κατά τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Επομένως, οι δυσκολίες ενσωμάτωσής τους είναι πολύ έντονες και ορατές στους/στις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να τους ευαισθητοποιούν και να τους κινητοποιούν σε ανάλογο βαθμό.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώνει κανείς, πως από το κεντρικό επίπεδο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος έως και το περιβάλλον της τάξης θεσμοθετείται και προωθείται η σύνδεση σχολείου-οικογένειας, συστήνεται η γονική εμπλοκή, αναδύονται ευκαιρίες, ενώ προβλέπονται οι λειτουργίες και η δράση των συλλογικών οργάνων των γονέων/κηδεμόνων. Προοδευτικά, τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των γονέων/κηδεμόνων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται. Η οικονομική στήριξη λόγω ελλειπών κρατικής χρηματοδότησης και η υποστήριξη σε λειτουργικά ζητήματα μεταβάλλουν τον χαρακτήρα και την ποιότητα της συνεργασίας, αναδεικνύοντας την οικογένεια «χορηγό» της σχολικής μονάδας (Κωσταντίνου, 2009).

Φαίνεται, λοιπόν, η κατάσταση στην Ελλάδα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες να έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, εστιάζοντας στη σχέση σχολείου/οικογένειας και στους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατό να αξιοποιηθεί, ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση (Χριστοφοράκη, 2011). Ωστόσο, το νομοθετικό πλαίσιο γονικής εμπλοκής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι περιορισμένο, εστιάζει περισσότερο στην τυπική και επιφανειακή μορφή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, παραβλέποντας την άτυπη αλλά ουσιαστικότερη πλευρά. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εμπειρία επιβεβαιώνει την τυπική μορφή σχέσεων που παίρνει η γονική εμπλοκή στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή της οικογένειας σε παιδαγωγικές συναντήσεις ή σε σχολικές εκδηλώσεις (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Η συστηματική και ενεργητική εμπλοκή δυσχεραίνεται λόγω έλλειψης εμπειρίας και επίσημου προγραμματισμού στη βάση μεθόδων και τεχνικών (Koutrouba et al., 2009). Επιπρόσθετα, έρευνα του Συμεού στην Κύπρο (2008) επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των οικογενειών γηγενών και μεταναστών στους ΣΓΚ δεν έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον σε τοπικό επίπεδο, εφόσον δεν υφίσταται καμία καταγραφή πιθανής συμμετοχής τους. Λιγότερες έρευνες υπάρχουν ως προς την επιρροή των οργανώσεων των γονέων/κηδεμόνων που ιδρύονται και λειτουργούν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών (Δαμανάκης, 2011).

2.3 Μοντέλα και Τυπολογίες Γονικής Εμπλοκής

Η εξέλιξη της γονικής εμπλοκής στο πέρασμα του χρόνου κατέδειξε την ανάπτυξη συγκεκριμένων μοντέλων και τυπολογιών, τα οποία επιχειρούν να προσδιορίζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας και να περιγράψουν τις ποικίλες εκφάνσεις εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων στο σχολείο, εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένες κάθε φορά διαστάσεις αυτής της σχέσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ιστορικά, τα μοντέλα και οι τυπολογίες αντικατοπτρίζουν τη φιλοσοφία κάθε κοινωνίας για τον ρόλο και τη συμβολή οικογένειας και σχολείου. Ιδεολογικά, καθένα από αυτά δέχεται επιρροή από διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για τα είδη γονικής εμπλοκής. Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της γονικής εμπλοκής διαχωρίζει τη γονική εμπλοκή στο σχολείο και τη γονική εμπλοκή στο σπίτι (Kyriakides, 2005). Η εμπλοκή στο σχολείο περιλαμβάνει τη

συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε σχολικές δράσεις των παιδιών τους και την επικοινωνία οικογένειας-σχολείου. Η εμπλοκή στο σπίτι περιλαμβάνει τις συζητήσεις γονέα-παιδιού για το σχολείο, τη φροντίδα του παιδιού και την επίβλεψή του στη μελέτη για το σχολείο (Park & Judd, 2005). Ομοίως, ο Larocque και οι συνεργάτες του (2011) διακρίνουν τρία είδη γονικής εμπλοκής: η επικεντρωμένη στους γονείς/κηδεμόνες, όπου η ευθύνη για τα παιδιά επαφίεται στην οικογένεια, η επικεντρωμένη στο σχολείο, όπου η κυρία ευθύνη για τα παιδιά ανήκει στη σχολική μονάδα και η επικεντρωμένη στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας εμπλοκή, στην οποία οι δύο θεσμοί διαμοιράζονται αρμοδιότητες και λογοδοτούν για το αποτέλεσμα. Ο τελευταίος τύπος κρίνεται από τους ερευνητές πιο σημαντικός, εφόσον βασίζεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και όχι ανταγωνισμού μεταξύ των δύο πλευρών.

Έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο επιβεβαιώνουν τα πολυδιάστατα οφέλη της σχέσης σχολείου-οικογένειας και μέσα από τα ευρήματά τους προτείνουν μοντέλα,⁷ τα οποία σκιαγραφούν τους στόχους και τις πρακτικές ενδυνάμωσης της σχέσης αυτής (Christenson & Sheridan, 2001). Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη εξετάζει τη γονική εμπλοκή μεταναστών υπό την οπτική των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, θα παρουσιαστούν μοντέλα γονικής εμπλοκής που σχετίζονται με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Μπόνια, 2010) και που φαίνεται ότι πληρούν τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου μοντέλου⁸. Σκοπός δεν είναι η απαρίθμηση του όγκου των θεωρητικών προτάσεων. Η επιλογή των μοντέλων έγινε με γνώμονα την απήχηση που φαίνεται να έχουν στη σχετική βιβλιογραφία και την καταλληλότητα εφαρμογής τους στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ο Ματσαγγούρας (2008) διακρίνει τα μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε σχολειοκεντρικά, όπου η ευθύνη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ανήκει στους/στις εκπαιδευτικούς, σε μοντέλα επικουρικής εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων, με το σχολείο να θέτει τους όρους της συνεργασίας, σε διαπραγματευτικά μοντέλα, με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας να γίνονται σχεδόν ισότιμες, και σε οικογενειοκεντρικά μοντέλα, τα οποία αναβαθμίζουν τον ρόλο των γονέων/κηδεμόνων ως άτομα που γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους προβάλλοντας τα δικαιώματά τους. Στη διάκριση αυτή των μοντέλων φαίνεται πως η γονική εμπλοκή διευρύνεται και ενδυναμώνεται από τα πρώτα προς

⁷ Στις ανθρωπιστικές επιστήμες με τον όρο «μοντέλα» εννοούνται σχηματικές παραστάσεις που απεικονίζουν ιδέες, θεωρίες και σχέδια δράσης (Ματσαγγούρας, 2008).

⁸ Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο γονικής εμπλοκής εστιάζει το ενδιαφέρον του ταυτόχρονα και στο σχολείο και στο σπίτι.

τα τελευταία. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα περιγράφουν τους ρόλους και τις θέσεις των εμπλεκόμενων φορέων, τον τρόπο συμμετοχής της οικογένειας στη διοίκηση του σχολείου καθώς και τις παραμέτρους που επηρεάζουν αυτή τη συνεργασία.

2.3.1 Μοντέλα Γονικής Εμπλοκής

Ενδεικτικά, ορισμένα από τα βασικά μοντέλα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το σταδιακό, το οργανισμικό, το συστημικό, το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου, το σφαιρικό ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής και το οικοσυστημικό μοντέλο, τα οποία και παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

Το σταδιακό μοντέλο

Ιστορικά, το σταδιακό είναι ίσως το πρώτο μοντέλο που προσδιόρισε τους δεσμούς σχολείου-οικογένειας. Στηρίζεται στις θεωρίες των Piaget και Erikson. Η ευθύνη για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού είναι χρονικά προσδιορισμένη και μεταβαίνει από την οικογένεια, στο σχολείο, το οποίο θα προετοιμάσει το παιδί για την ανεξαρτησία του, και με την ενηλικίωση μεταβαίνει στο ίδιο το άτομο. Βασικό μειονέκτημα του μοντέλου είναι ότι δεν επιτρέπει την αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας, παρά μόνο τη μεταβίβαση της ευθύνης ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Το οργανισμικό μοντέλο

Το οργανισμικό μοντέλο βασίζεται στις ιδέες διακεκριμένων κοινωνιολόγων για τη δομή και τη λειτουργία των παραγωγικών οργανισμών. Συγκεκριμένα, οι οργανισμοί είναι πιο αποτελεσματικοί όσο πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα λειτουργούν. Επομένως, σχολείο και οικογένεια στο μοντέλο αυτό συνιστούν δύο διακριτούς θεσμούς με σαφείς αρμοδιότητες και στόχους, που δεν επιτρέπεται οι ρόλοι και οι ευθύνες τους να επικαλύπτονται. Η οποιαδήποτε συνεργασία ανάμεσα τους επιτρέπεται στην περίπτωση που πρέπει να αντιμετωπιστεί κάποιο κοινό πρόβλημα, διαφορετικά πρέπει να αποφεύγεται (Γεωργίου, 2000). Έως σήμερα το μοντέλο αυτό επηρεάζει τη σχέση σχολείου-οικογένειας, με αποτέλεσμα η συνεργασία να εξαντλείται στο επίπεδο της ενημέρωσης, εμποδίζοντας τη γονική εμπλοκή στη σχολική ζωή (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008).

Το συστημικό μοντέλο

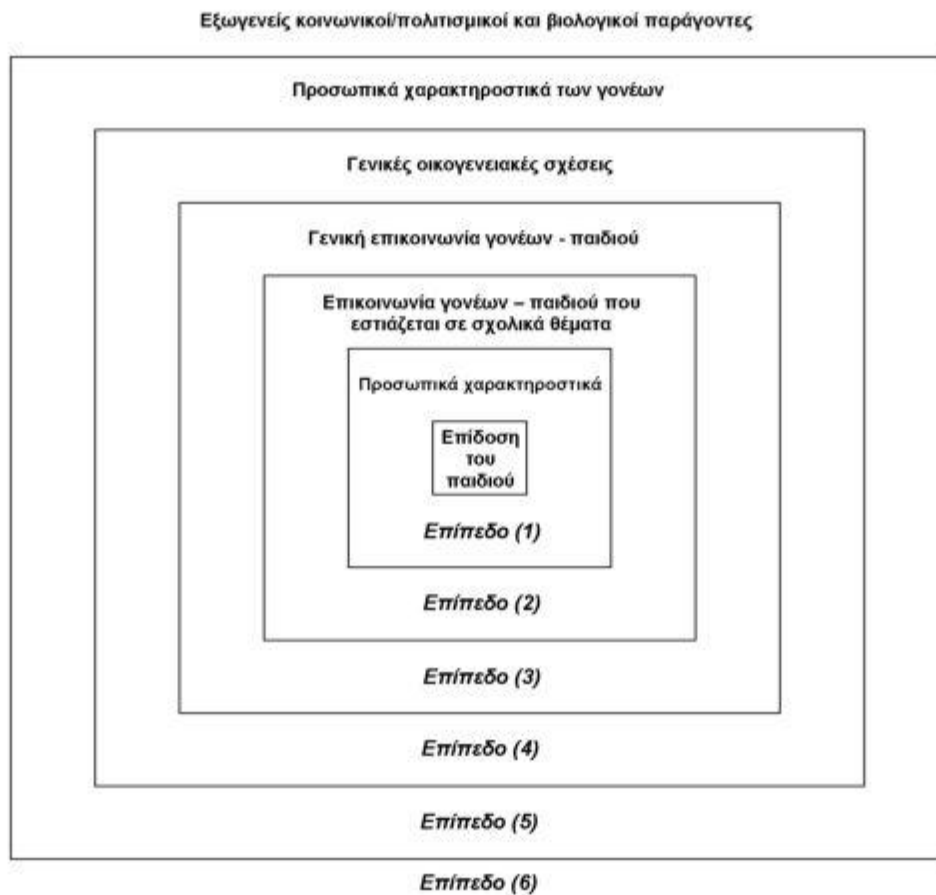
Το συστημικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα της εποχής και κατανοεί ότι η εκπαίδευση και η οικογένεια δεν μπορούν να ερευνηθούν ως μεμονωμένοι θεσμοί. Πρόκειται για «ανοιχτά» συστήματα που έχουν τη δυνατότητα «κυκλικής ανατροφοδότησης», εξαιτίας των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Συνεπώς, η καταλληλότερη προσέγγιση για να περιγραφούν είναι η συστημική θεώρηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα συστημικά μοντέλα, στα οποία στηρίζεται η προκείμενη διατριβή, για να σκιαγραφήσει τη μορφή και τις δυνατότητες της γονικής εμπλοκής μεταναστών οικογενειών στη σχολική ζωή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο.

Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου

Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (1995) είναι ευρέως διαδεδομένο μοντέλο, με επίκεντρο ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Περιγράφει συστήματα σχέσεων που αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, σχετίζονται με την προσωπικότητα και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ειδικότερα, το μοντέλο αυτό οργανώνεται γύρω από ένα κεντρικό επίπεδο, την επίδοση του παιδιού. Συγχρόνως, τοποθετούνται σε επίπεδα τα οποία εκτείνονται διαδοχικά γύρω από αυτό, οι μεταβλητές που επηρεάζουν την επίδοση, οι οποίες ανάλογα με τον βαθμό επιρροής στη σχολική επιτυχία ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα συγκριτικά με το παιδί που τοποθετείται στο επίπεδο μηδέν (0). Στο πρώτο επίπεδο, βρίσκονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, στο δεύτερο η γονική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, στο τρίτο η γενική επικοινωνία με το παιδί, στο τέταρτο οι γενικές οικογενειακές σχέσεις, στο πέμπτο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων και στο έκτο επίπεδο οι εξωγενείς κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες (Μπόνια, 2010· Κιρκιγιάννη, 2012). Η αλληλεπίδραση των παραγόντων είναι αμφίδρομη και ισχυρότερη στα επίπεδα που γειτνιάζουν.

Το μοντέλο αυτό περιγράφει πώς τα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας και η αλληλεπίδραση των μελών της επηρεάζουν την κοινωνική και σχολική πορεία του παιδιού, άμεσα ή έμμεσα, εστιάζοντας σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να ερμηνεύσει την επίδραση άλλων παραγόντων, όπως οι συνομήλικοι ή οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχία του παιδιού. Έτσι, φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο το σταδιακό και το οργανισμικό μοντέλο, που, επίσης, δεν υποστηρίζουν τη

συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ακολουθεί το θεωρητικό σχήμα, όπως περιγράφηκε από τους Ryan και Adams:



Σχήμα 1. Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (Πηγή: Μπόνια, 2010: 39)

Το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2001) είναι ένα μοντέλο που επιχειρεί να ερμηνεύσει την επιρροή που ασκούν η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα ως συστήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συστήματα αυτά παρομοιάζονται με επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν σημείο τομής τους το παιδί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006) και βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κατά την Ζηλιασκοπούλου (2013), οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας ως προς την εμπλοκή στην εκπαιδευτική πρακτική. Η σημαντικότερη πρωτοτυπία του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η ένταξη της κοινότητας σε εκπαιδευτικά θέματα, όπου σε

παλαιότερες εποχές δεν είχε καθόλου αρμοδιότητες λόγω έλλειψης ανάλογης ευαισθητοποίησης (Γεωργίου, 2000).

Η Epstein (1992, 1995, 2001) δίνει στο μοντέλο δύο διαστάσεις μία εξωτερική και μία εσωτερική. Στην εξωτερική του δομή τοποθετεί τέσσερις δυνάμεις που προσδιορίζουν την επικάλυψη των σφαιρών. Οι δυνάμεις αυτές αναφέρονται:

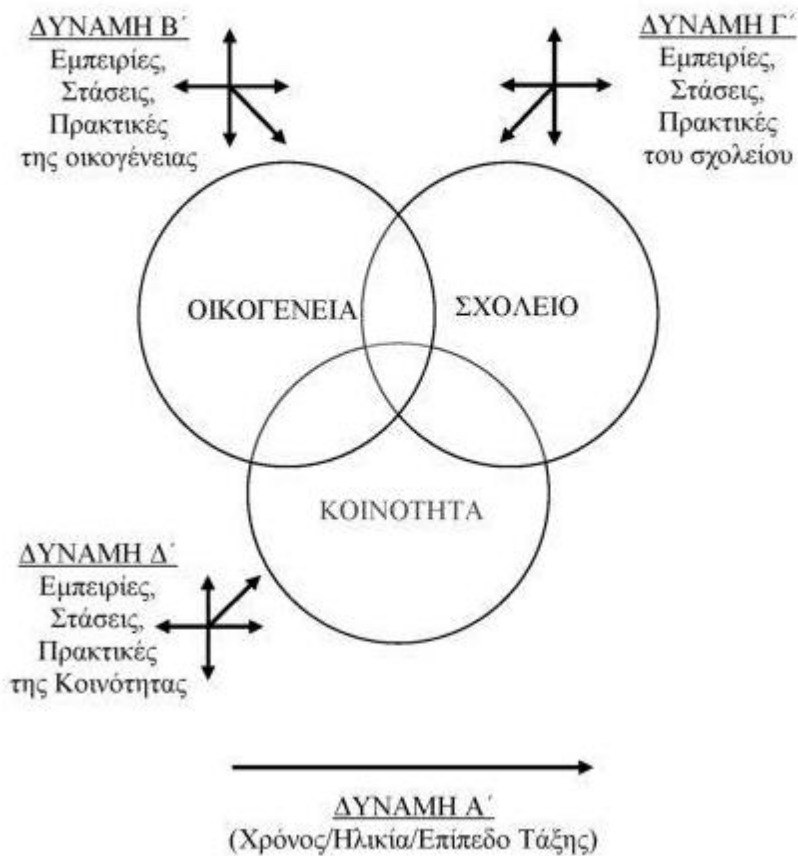
α) στον χρόνο, την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού (Δύναμη Α), καθώς σε μικρότερες τάξεις οι γονείς/κηδεμόνες είναι πιο κοντά στο σχολείο από ότι σε μεγαλύτερες (Γεωργίου, 2000). Η μεγαλύτερη επικάλυψη γίνεται κατά την προσχολική ηλικία, όπου η γονική εμπλοκή είναι πιο έντονη, ενώ μειοδοποιείται όταν οικογένεια και σχολείο λειτουργούν ως συνέταιροι στην παιδαγωγική διαδικασία. Πλήρης επικάλυψη δεν είναι δυνατή, εφόσον πάντα θα υπάρχουν ανεξάρτητες λειτουργίες για καθεμία (Ζηλιασκοπούλου, 2013).

β) στις εμπειρίες, στάσεις και πρακτικές της οικογένειας (Δύναμη Β). Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επικάλυψη των σφαιρών μεγαλώνει.

γ) στις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Δύναμη Γ). Όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευκαιρίες εμπλοκής και θεωρούν τους γονείς/κηδεμόνες συνεργάτες, οι γονείς/κηδεμόνες συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

δ) στις εμπειρίες, στάσεις και πρακτικές της κοινότητας (Δύναμη Δ). Η κοινότητα μπορεί να οργανώσει προγράμματα για την υποστήριξη και την ενίσχυση των σχολικών δραστηριοτήτων και της μάθησης όπου συμμετέχουν και οι γονείς (Epstein, 1995). Ακολουθεί το θεωρητικό σχήμα, όπως περιγράφηκε από την Epstein (2001):

Θεωρητικό μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής
Εξωτερική δομή

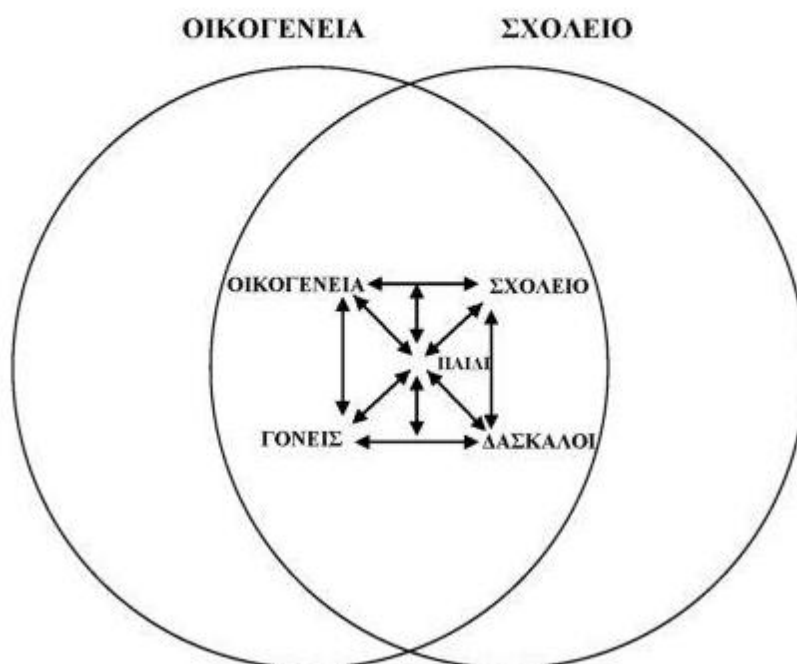


Σχήμα 2. Η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στη μάθηση του παιδιού

(Πηγή: Μπόνια, 2010: 52)

Η εσωτερική δομή του μοντέλου περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι μορφές που μπορεί να έχουν οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι είτε θεσμικές είτε προσωπικές. Στο θεσμικό επίπεδο, εντάσσονται όλες οι δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο προς τις οικογένειες, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη αναλαμβάνουν σαφείς ρόλους. Στο προσωπικό επίπεδο, εντάσσονται οι σχέσεις μεταξύ των τριών εταίρων (γονέων-εκπαιδευτικών-παιδιών) ως μεμονωμένων ατόμων. Οι σχέσεις αυτές επηρεάζονται καθοριστικά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Ακολουθεί το θεωρητικό σχήμα, όπως περιγράφηκε από την Epstein (2001):

Θεωρητικό μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής
Εσωτερική δομή

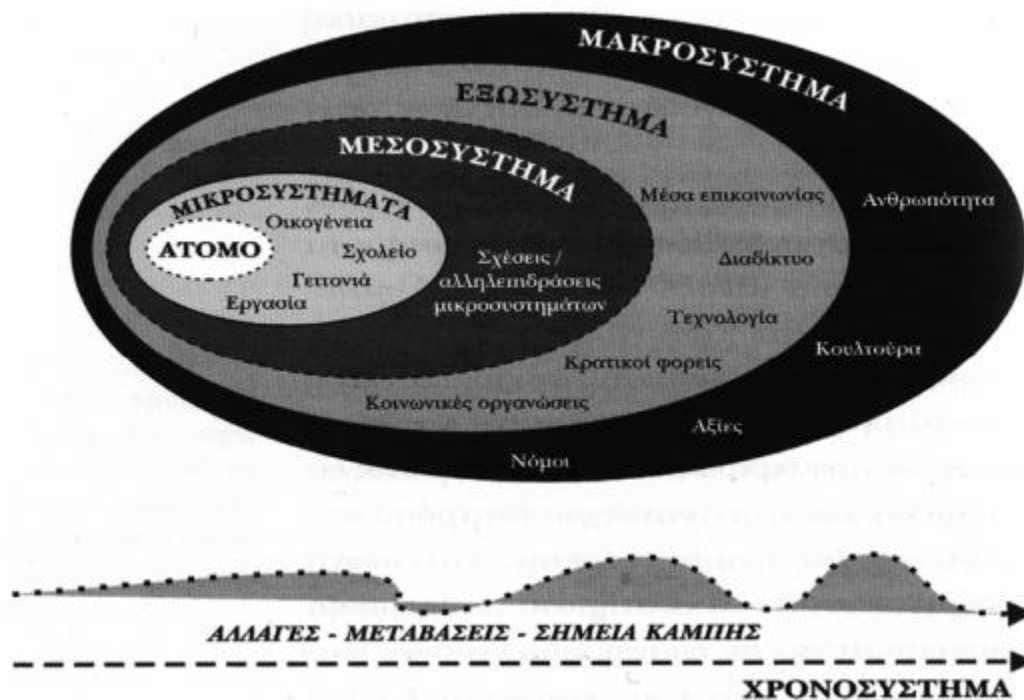


Σχήμα 3. Οι αλληλεπιδράσεις σχολείου-οικογένειας (Πηγή: Μπόνια, 2010: 53)

Η εσωτερική και εξωτερική διάσταση του μοντέλου, δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται επηρεάζονται από τα δεδομένα της εποχής, την ηλικία του παιδιού, τις απόψεις και τις εμπειρίες γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών αλλά και τον βαθμό επικάλυψης των σφαιρών. Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein υποστηρίζει πως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι μόνο θετική για το παιδί (Μπρούζος, 2002). Αντιλαμβάνεται τους γονείς συνεργάτες-συνεταίρους των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο και επισημαίνει την ανάγκη συνεργασίας των προηγούμενων θεσμών με την κοινότητα, συντελώντας στην επιτυχία των παιδιών αρχικά στο σχολείο και στη ζωή τους αργότερα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Δίνει έμφαση κατεξοχήν στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή, ως των ατόμων εκείνων που μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να περιορίσουν δεσμούς με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Για τον λόγο αυτό ταιριάζει με τη φιλοσοφία της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, το μοντέλο της Epstein (2001) ολοκληρώνεται με την τυπολογία για τη γονική εμπλοκή, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, και συνιστά ένα σύνολο πρακτικών-εργαλείων για την ενδυνάμωση της γονικής συμμετοχής.

Το οικοσυστημικό μοντέλο

Μια πολύ σημαντική προσέγγιση για την κατανόηση της σύνδεσης σχολείου-γονικής εμπλοκής φαίνεται να αποτελεί η οικολογική προσέγγιση ή οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979). Αν και δεν εστιάζει στις απόψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο, αξίζει να συμπεριληφθεί στην παρούσα επισκόπηση, καθώς επιτρέπει να αναλογιστεί κανείς πιθανούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών της. Στο μοντέλο αυτό, η ανάπτυξη των παιδιών γίνεται κατανοητή τόσο μέσα από την εξέταση των διαφορετικών περιβαλλοντικών συστημάτων που τα επηρεάζουν, όσο και μέσα από τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συστημάτων αυτών. Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας, η οποία είναι τόσο επιθυμητή όσο και αυτονόητη (Bronfenbrenner, 1979), υποστηρίζοντας ότι και τα δύο είναι οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο, όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε ένα υπερσύστημα, το οποίο μπορεί να χωριστεί σε υποσυστήματα που αλληλοεπηρεάζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ο Bronfenbrenner (1979) προσδιόρισε το μοντέλο αυτό με πέντε ομόκεντρους κύκλους. Στο κέντρο του συστήματος βρίσκεται το άτομο. Γύρω απ' αυτό εκτείνονται το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα φτάνοντας στο μακροσύστημα. Το μικροσύστημα περιλαμβάνει δομές, όπως η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο με τις οποίες το άτομο έχει άμεση επαφή. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι διαπροσωπικές, επομένως, πιο σημαντικές. Το μεσοσύστημα αναφέρεται στους οργανισμούς που ανήκει το άτομο, όπως το κράτος, οι διάφορες κοινότητες και οργανώσεις. Εδώ εντάσσονται οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις σχολείου-οικογένειας που κρίνονται καθοριστικές για την εξέλιξη του ατόμου. Το εξωσύστημα περιλαμβάνει τα ΜΜΕ, την εργασία, τους κρατικούς και πολιτικούς φορείς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι έμμεσες αλλά επιδρούν στο άτομο. Το μακροσύστημα περιλαμβάνει τους νόμους, την ιδεολογία και την κουλτούρα κάθε κοινωνίας. Κάθε άτομο δέχεται επιρροή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του από όλα τα υποσυστήματα (Rentzou, 2011). Η επίδραση όμως δεν είναι ίδια. Αντίθετα, μειώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του κάθε οικοσυστήματος από το άτομο. Άρα, η ποιοτική αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του ατόμου. Ωστόσο, για να κατανοήσουμε την εξέλιξη ενός παιδιού θα πρέπει να λάβουμε υπόψη όλους τους παράγοντες που το επηρεάζουν (Γεωργίου, 2000). Ακολουθεί το θεωρητικό σχήμα, όπως περιγράφηκε από τον Bronfenbrenner (1979):



Σχήμα 4. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Πηγή: Κόζυβα, 2009: 16)

2.3.2 Τυπολογίες Γονικής Εμπλοκής

Για να περιγράψουν και να διερευνηθούν οι ποικίλες διαστάσεις της γονικής εμπλοκής έχουν προταθεί από τους/τις ερευνητές/τριες διάφορες τυπολογίες. Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (οπ. αναφ. στο Συμεού, 2003) εισάγοντας τέσσερις τύπους γονικής εμπλοκής: τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, τη συνεισφορά στη σχολική διδασκαλία, την εθελοντική συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο και τη συμμετοχή στη σχολική διοίκηση. Στην προκειμένη διατριβή, ωστόσο, θα περιγράψουν τυπολογίες που συνάδουν με τις συνθήκες ζωής, τις νοοτροπίες της ελληνικής οικογένειας και τις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, η πιο εύχρηστη προσέγγιση γονικής εμπλοκής καθορίζεται με βάση την τυπολογία της Epstein (1992, 1995) η οποία συμπληρώνει και ολοκληρώνει το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών. Πρόκειται για την επικρατέστερη τυπολογία στη νεότερη έρευνα των σχέσεων οικογένειας-σχολείου (Μπόνια, 2010) και ιδιαίτερα οικογένειας-προσχολικής εκπαίδευσης (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006). Η ερευνητική δουλειά της Epstein έχει χρησιμοποιηθεί από Έλληνες και Κύπριους ερευνητές (Γεωργίου, 2000· Μανωλίτσης, 2004) και η τυπολογία της έχει αξιοποιηθεί ευρέως από σχολεία της

πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, καθώς παρέχει συγκεκριμένους στόχους, συμβουλές και προτάσεις για γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003).

Συγκεκριμένα, η Epstein (1995) προτείνει έξι τύπους γονικής εμπλοκής, χωρίς συγκεκριμένη ιεράρχηση, εφόσον καθένας από αυτούς είναι εξίσου σημαντικός για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας:

1. *Ανατροφή*, που εστιάζει στις βασικές υποχρεώσεις του γονέα για υγεία, ασφάλεια, διατροφή του παιδιού και δημιουργία θετικού κλίματος για μάθηση
2. *Επικοινωνία*, αφορά στην αμίδρομη επικοινωνία οικογένειας-σχολείου σχετικά με τη συμπεριφορά, την επίδοση και τα ενδιαφέροντα του παιδιού
3. *Εθελοντισμός*, αναφέρεται σε κάθε μορφή βοήθειας που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια στο σχολείο του παιδιού της
4. *Μάθηση στο σπίτι*, αφορά στην επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς/κηδεμόνες τους στις κατ' οίκον εργασίες και στα μαθήματα
5. *Διοίκηση του σχολείου*, αναφέρεται στη συμμετοχή των οικογενειών σε συλλογικά όργανα, στη λήψη αποφάσεων, στην αξιολόγηση και σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
6. *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας*, εστιάζει στην αξιοποίηση κοινοτικών πόρων ή υπηρεσιών προς όφελος των μαθητών/τριών, των οικογενειών και του σχολείου

Πρόσφατα και στην ελληνική/κυπριακή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί τυπολογίες γονικής εμπλοκής. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000) οι πέντε πιο συνηθισμένοι τύποι είναι οι ακόλουθοι:

- 1) *Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς*, η οποία εκδηλώνεται στο σπίτι και αφορά την κατ' οίκον εργασία
- 2) *Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς* σε θέματα που δεν σχετίζονται με το σχολείο, αλλά μπορεί να αναφέρονται στην εμφάνιση, τη διατροφή και την επιλογή φίλων
- 3) *Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία*, δηλαδή το συστηματικό έλεγχο των εργασιών, την επίλυση αποριών

- 4) *Ανάπτυξη ενδιαφερόντων*, δηλαδή τη μέριμνα για την καλλιέργεια των ταλέντων και τη δημιουργία υποστηρικτικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας στο σπίτι
- 5) *Επαφή με το σχολείο* και συγκεκριμένα συμμετοχή στις παιδαγωγικές συγκεντρώσεις, στις δραστηριότητες του ΣΓΚ, στις σχολικές γιορτές, στην παροχή εθελοντικών υπηρεσιών

Τα ποικίλα μοντέλα και οι πολλαπλές τυπολογίες αναδεικνύουν τη γονική εμπλοκή ως μία δυναμική, εξελισσόμενη, πολυδιάστατη και αμφίσημη έννοια (Kyriakides, 2005). Σε κάθε περίπτωση, η επισκόπηση των μοντέλων δεν είναι εξαντλητική, μας βοηθά, όμως, να μελετήσουμε τη σχέση σχολείου-οικογένειας, εστιάζοντας σε διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε φορά. Η επιλογή μοντέλου καθορίζεται κατά περίπτωση (Γεωργίου, 2000)⁹, καθώς αντικατοπτρίζει αντιλήψεις συγκεκριμένων κοινωνιών και πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες δεν μπορούν αυτούσιες να μεταφερθούν σε άλλες ομάδες και κοινωνίες (Χατζηδάκη, 2006). Γι' αυτό, δύναται να λειτουργήσουν και συνδυαστικά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Επομένως, πέρα από τη γνώση της διεθνούς εμπειρίας, χρειάζεται επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων του τοπικού πλαισίου, κριτική μελέτη και επιλογή, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και ομάδες (Theodorou, 2007). Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια λαμβάνει υπόψη της α) το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών, β) το μοντέλο σχέσεων σχολείου-οικογένειας των Ryan και Adams, καθώς περιγράφει πώς τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της επηρεάζουν τη σχολική εξέλιξη του παιδιού και γ) στηρίζεται κυρίως στο σφαιρικό μοντέλο και την τυπολογία της Epstein, ως τα καταλληλότερα να περιγράψουν τις πτυχές της αλληλεπίδρασης προσχολικής δομής-οικογένειας μεταναστών, καθώς συνδυάζουν θεωρία με πράξη, προσφέροντας στους/στις εκπαιδευτικούς ένα ολοκληρωμένο οδηγό ενδυνάμωσης της γονικής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία. Ταυτόχρονα, εστιάζουν στους/στις εκπαιδευτικούς ως τα άτομα που μπορούν να καλωσορίσουν ή να εμποδίσουν τη γονική εμπλοκή.

⁹ Η ερευνήτρια επιλέγει την αναφορά στην τυπολογία του Γεωργίου καθώς α) δίνει έμφαση στην εμπλοκή της οικογένειας σε δράσεις στο σπίτι, ενώ για την εμπλοκή της σε δράσεις του σχολείου αναφέρεται σε ένα μόνο τύπο, στον τελευταίο και β) ενώ παραπέμπει στην τυπολογία της Epstein, δεν φαίνεται να κάνει λόγο στη διάσταση της συμμετοχής των οικογενειών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν την ελληνική πραγματικότητα, όπου η παρουσία της οικογένειας στο σχολείο δεν είναι δεδομένη, ιδιαίτερα σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

2.4 Σημασία της Γονικής Εμπλοκής για τις Οικογένειες Μεταναστών

Εμπειρικά δεδομένα σε διεθνές και εθνικό επίπεδο αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής όλων των οικογενειών στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2001) και την εξέλιξη του παιδιού (Epstein, 2005· Συμεού, 2008). Επιπλέον, επισημαίνουν ότι τα σχολεία που προάγουν τη γονική εμπλοκή, παρουσιάζουν αυξημένη ευελιξία στη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Η γονική εμπλοκή συνδέεται με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου (Epstein & Sanders, 2006) και συγκαταλέγεται στους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης (Χατζηδάκη, 2006), άρα και προτεραιότητα τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα, μπορεί να οδηγήσει όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Για παράδειγμα, η Epstein (2001) τονίζει ότι η διάθεση των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που υιοθετούν για την προώθηση της γονικής εμπλοκής στη σχολική πρακτική, επηρεάζουν θετικότερα τη σχολική επιτυχία των παιδιών συγκριτικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως το εισόδημα και το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον, οι Eccles και Harold (1993) επισημαίνουν ότι η ποιότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επίδοση των παιδιών. Σύμφωνα με την Σακελλαρίου (2006), η δυναμική συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική ζωή βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν την εκπαίδευση ως αγαθό πολύτιμο και επομένως να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες τους μειώνοντας πιθανά προβλήματα πειθαρχίας και μαθητικής διαρροής. Ομοίως, η Παπαγιαννίδου (2000) υποστηρίζει πως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη, τη γλωσσική εξέλιξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ η Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005) καταδεικνύει τη σημαντικότητα της γονικής εμπλοκής στην ψυχοπαιδαγωγική εξέλιξη του παιδιού.

Ειδικότερα, οι οικογένειες με μεταναστευτική εμπειρία ωφελούνται από τη γονική εμπλοκή, καθώς οι δυνατότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι περιορισμένες. Οι Epstein και Sanders (2006) συμπέραναν ότι η γονική εμπλοκή των μεταναστών ενισχύει το ακαδημαϊκό επίτευγμα των παιδιών και αμβλύνει τα προβλήματα συμπεριφοράς, μειώνοντας

το χάσμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας μεταναστών. Γι' αυτό, προτρέπουν το προσωπικό και τη διοίκηση του σχολείου να παρέχουν κίνητρα και πόρους στις οικογένειες μεταναστών, προκειμένου να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και δεν είναι θεμιτή η λογική της γενίκευσης στη βάση ερευνητικών ενδείξεων, σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/νες, τα παιδιά, τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς (Epstein, 1995).

Αναλυτικότερα, στην προσχολική εκπαίδευση η γονική εμπλοκή ενισχύει τη σχολική απόδοση των μαθητών/τριών (Symeou, 2001) και αυξάνει το κίνητρο για μάθηση ανεξάρτητα από την κοινωνική/πολιτισμική προέλευσή τους (Ζηλιασκοπούλου, 2013· Koutrouba et al., 2009). Όταν οι μαθητές λαμβάνουν σύμφωνα μηνύματα και από τις δυο πλευρές σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης προάγεται η μάθηση, η κοινωνική τους ανάπτυξη και αισθάνονται ασφαλή να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα (Epstein et al., 2002), καθώς νιώθουν το σχολείο και τα νέα πρόσωπα πιο οικεία. Έτσι, μειώνεται το άγχος αποχωρισμού που υπάρχει σε αυτές τις ηλικίες. Επιπλέον, αναπτύσσουν θετικές στάσεις για το σχολείο (Epstein, 2001), βελτιώνουν την αυτο-εικόνα τους (Epstein, 1995) και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Εν τελεί, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συντελεί στην αναγνώριση της αξίας των γονέων/κηδεμόνων και στη βελτίωση της σχέσης οικογένειας-παιδιού (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Η γονική εμπλοκή επηρεάζει θετικά και την οικογένεια, εφόσον ενδυναμώνει με τον τρόπο αυτό τους δεσμούς της με τα παιδιά της (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006), ενώ γίνεται πιο αποτελεσματική στη μαθησιακή υποστήριξη τους στο σπίτι (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), καθώς υποστηρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και στην κατανόηση στοιχείων του χαρακτήρα τους. Επομένως, μέσα από αυτή τη διαδικασία η οικογένεια μαθαίνει λειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς προς το παιδί και επιπρόσθετα αναγνωρίζει και εκτιμά το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών (Symeou, 2002), εφόσον πληροφορείται για τις δραστηριότητες του σχολείου και ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε αυτές ενεργά (Ζηλιασκοπούλου, 2013). Αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση, καθώς αντιλαμβάνεται ότι η συμμετοχή της στο προσχολικό πρόγραμμα έχει μεγάλη αξία (Δραγώνα, 2007α). Η εμπλοκή αυτή βοηθά την οικογένεια με μεταναστευτική εμπειρία να αποκτήσει θετική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και με τις υπόλοιπες οικογένειες, καθώς αισθάνεται πιο άνετα με την καταγωγή της (Symeou, 2002).

Η γονική εμπλοκή συνεπάγεται πλεονεκτήματα για τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς βασικές γνώσεις και πληροφορίες για τα παιδιά μεταναστών που είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου να σχεδιάζουν και να προσαρμόσουν τα ημερήσια προγράμματα στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις συνήθειες και τις δυνατότητές τους, διαμορφώνοντας ανάλογα και τις σχέσεις τους με αυτά (Sakellariou & Rentzou, 2007). Έρευνες του Larocque και των συνεργατών του (2011), δείχνουν ότι βελτιώνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, ενώ μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ετερότητας πιο αποτελεσματικά, καθώς ενισχύονται να βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους. Βελτιώνουν επομένως, την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση, γίνονται πιο αποδοτικοί στο έργο τους, καθώς η συνεργασία τους με τους γονείς ουσιαστικοποιείται, δίνοντας τους κουράγιο και γνώσεις (Koutrouba et al., 2009), αποφεύγοντας πιθανές παρανοήσεις (Κιρκιγιάννη, 2012). Τέλος, ωφελούνται και τα σχολεία από τη μεγαλύτερη υποστήριξη της κοινότητας.

Κεφάλαιο 3

Ανασκόπηση Ερευνών

3.1 Παράμετροι που Επηρεάζουν τη Γονική Εμπλοκή των Μεταναστών Οικογενειών

Βασικό στοιχείο στη σχετική με τη γονική εμπλοκή βιβλιογραφία αποτελεί η παραδοχή ότι εμφανίζει διαφορές στον τρόπο που εκτυλίσσεται. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με χαρακτηριστικά του οικογενειακού αλλά και του εκπαιδευτικού πλαισίου, τα οποία επηρεάζουν τον βαθμό γονικής εμπλοκής και τις μορφές που μπορεί να πάρει (Μανωλίτσης, 2004). Επομένως, οι παράγοντες που επηρεάζουν το είδος και την έκταση της συμμετοχής και της δραστηριοποίησης των οικογενειών στη σχολική μονάδα αναφέρονται στο παιδί, την οικογένεια, τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο¹⁰ (Κιρκιγιάννη, 2012· Μπόνια et al., 2008).

3.1.1 Παιδί και Γονική Εμπλοκή

Όσον αφορά το παιδί, η ηλικία και η τάξη φοίτησης φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο. Μελέτες δείχνουν ότι στην προσχολική ηλικία ο βαθμός εμπλοκής των οικογενειών είναι αυξημένος, είτε επειδή νιώθουν τη δυσκολία των προσχολικών χρονών (Stevenson & Baker, 1987), είτε επειδή αισθάνονται πιο ικανοί να υποστηρίξουν το παιδί τους συγκριτικά με την πολυπλοκότητα και τον απρόσωπο χαρακτήρα του σχολικού συστήματος σε ανώτερες βαθμίδες, ενώ μειώνεται σταδιακά, όσο αυξάνει η ηλικία (Κιρκιγιάννη, 2012). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η γονική συμμετοχή κατά την προσχολική εκπαίδευση μπορεί να

¹⁰ Η ερευνήτρια θα περιγράψει συνοπτικά τους παράγοντες που σχετίζονται με τη φοίτηση των παιδιών στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση, παραλείποντας να αναφερθεί σε παραμέτρους που δε συμφωνούν με τη φύση και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής αυτής δομής (όπως για παράδειγμα η σχολική επίδοση).

επηρεάσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών από την εμπλοκή στη δημοτική και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες των παιδιών μπορεί να αποτελέσουν ένα σοβαρό εμπόδιο. Στην περίπτωση αυτή, και παρά την αναγκαιότητα της στενής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, με σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση, συχνά δημιουργούνται διενέξεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων. Επιπρόσθετα, οι γονείς/κηδεμόνες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με το σχολείο, για να μην έρθουν αντιμέτωποι με δυσάρεστα γι' αυτούς γεγονότα (Hornby & Lafaele, 2011).

Τέλος, σημαντική είναι η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή. Όταν το παιδί αναζητά τη βοήθεια της οικογένειάς του σε σχολικά προβλήματα/μαθήματα ή όταν προσκαλεί τους γονείς/κηδεμόνες, άμεσα ή έμμεσα, να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου, η οικογένεια αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού και κατ' επέκταση αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής της. Αντίστοιχα, το παιδί αντλεί ευχαρίστηση από αυτή τη διαδικασία (Christenson & Sheridan, 2001).

3.1.2 Οικογένεια και Γονική Εμπλοκή

Οι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια μπορούν να διακριθούν σε κοινωνικούς/φυσικούς, γλωσσικούς/πολιτισμικούς, συναισθηματικούς/ψυχολογικούς (Larocque et al., 2001).

Αρχικά, οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με τους πατέρες, οι οποίοι δείχνουν να απέχουν (Phtiaka, 1998· Συμεού, 2003), καθώς θεωρείται ότι η εμπλοκή ανήκει στα γυναικεία καθήκοντα. Επιπλέον, το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των οικογενειών φαίνεται να σχετίζεται με την έκταση της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή (Ryan & Adams, 1995) και να επηρεάζει το περιεχόμενο επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (Μάνεσης, 2008). Συνεπώς, οικογένειες από χαμηλά κοινωνικομορφωτικά στρώματα διατηρούν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στο σχολείο (Δοδοντσάκης, 2001), λόγω αδυναμίας να κατανοήσουν την αξία αυτής της συνεργασίας, ώστε να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς να τη θεωρούν αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών (Ζηλιασκοπούλου, 2013). Επίσης, αυτό συμβαίνει και για πρακτικούς λόγους εξαιτίας της πολύωρης και απαιτητικής εργασίας τους

(Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Από την άλλη πλευρά, οικογένειες από υψηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, ενημερώνονται τόσο για ζητήματα προόδου/συμπεριφοράς των παιδιών τους όσο και για τον τρόπο εργασίας στο σχολείο και βοήθειας στο σπίτι, συγκριτικά με τις οικογένειες κατώτερου κοινωνικομορφωτικού επιπέδου, όπου η επικοινωνία επικεντρώνεται στις δυσκολίες μάθησης του παιδιού (Μάνεσης, 2008). Η μορφή της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει τη γονική συμμετοχή, με αποτέλεσμα οι πυρηνικές οικογένειες να εμπλέκονται περισσότερο από τις μονογονεϊκές στη σχολική ζωή των παιδιών τους ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Christenson & Sheridan, 2001). Εξίσου σημαντικές είναι και οι κοινωνικές επαφές της οικογένειας με αποτέλεσμα οι αυξημένες κοινωνικές σχέσεις να επηρεάζουν ανάλογα τη διάθεση των μεταναστών οικογενειών για ενεργή συμμετοχή, προκειμένου να καταξιωθούν στην τοπική κοινωνία (Theodorou, 2007).

Πλήθος ερευνών αναδεικνύει υψηλή συσχέτιση μεταξύ εθνοπολιτισμικής προέλευσης και εμπλοκής (Φραγκουδάκη, 2001· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014), καθώς το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών οικογενειών διαφέρει από εκείνο των εκπαιδευτικών. Οι πολιτισμικές προσδοκίες για το τι θεωρείται κατάλληλη εμπλοκή, ποιοι είναι οι ρόλοι και οι συνήθειες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των οικογενειών αυτών και του σχολείου. Ακόμα και στις περιπτώσεις που έχουν ένα πολύ ισχυρό κίνητρο να αναμειχθούν στη σχολική ζωή των παιδιών τους, θεωρώντας την εκπαίδευση ως επένδυση και τη σχολική αποτυχία ως εμπόδιο για το μέλλον, διακατέχονται από αβεβαιότητα για τον τρόπο, και εκλαμβάνοντας την απαξίωση στις ιδιαιτερότητές τους υποχωρούν στην επαγγελματική αυθεντία του/της εκπαιδευτικού (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Σε κάποιες άλλες πολιτισμικές ομάδες η γονική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της εμπειρογνομosύνης του εκπαιδευτικού (Χατζηδάκη, 2006), ενώ μερικές φορές ο τρόπος που ερμηνεύουν την επιτυχία του παιδιού (άλλοτε ως ικανότητα/προσπάθεια του παιδιού ή του εκπαιδευτικού ή άλλοτε ως τύχη) επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους (Γεωργίου, 2000). Έτσι, οι γηγενείς γονείς/κηδεμόνες συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με τους μετανάστες, εξαιτίας των δύσκολων εργασιακών συνθηκών, της μη επαρκούς χρήσης της ελληνικής γλώσσας (Κιρκιγιάννη, 2012), η οποία δεν τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται όλες τις πληροφορίες που παρέχονται από το σχολείο, προκαλώντας σύγχυση και αμηχανία στις συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς (Σκούρτου, 2001) και μη εφαρμογή των συμβουλών τους στο σπίτι (Torres-Guzman, 1995).

Οι συναισθηματικές/ψυχολογικές παράμετροι περιλαμβάνουν το αίσθημα ανεπάρκειας της οικογένειας, εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (Hoover-Demsey

et al., 2002), τη στάση της απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης και τις υψηλές/χαμηλές προσδοκίες, καθώς επηρεάζουν τη γενικότερη αντίληψη των παιδιών για το σχολείο (Stevenson & Baker, 1987). Πιθανές τραυματικές σχολικές εμπειρίες των γονέων/κηδεμόνων (Larocque et al., 2011), η προηγούμενη εμπειρία τους σε Διοικητικά Συμβούλια του ΣΓΚ (Symeou, 2001) και η άσχημη συμπεριφορά των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000) μπορεί να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους.

3.1.3 Σχολική Μονάδα και Γονική Εμπλοκή

Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες υποστηρίζουν ότι το σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συχνότητα και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής (Κιρκιγιάννη, 2012). Ένα φιλικό διακείμενο προς τις οικογένειες σχολείο προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες συμμετοχής τους στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους, ενδυναμώνει γονείς και κηδεμόνες, τους κάνει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους και εξασφαλίζοντας υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής. Η κουλτούρα και η πολιτική του σχολείου (Μπρούζος, 2007), ο βαθμός εξουσίας και αυτονομίας τόσο του/της διευθυντή/ντριας όσο και του προσωπικού σε συνδυασμό με τις επικοινωνιακές τους ικανότητες στην υποστήριξη της εμπλοκής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των οικογενειών (Δοδοντσάκης, 2001). Έτσι, όσο περισσότερες δημιουργικές τεχνικές συνεργασίας χειρίζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό και η ηγεσία του σχολείου, τόσο περισσότερο δεκτικές γίνονται οι οικογένειες για εμπλοκή (Epstein, 1995).

Εξίσου σημαντική είναι η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000). Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι/ες να δεχθούν τους γονείς/κηδεμόνες ως συνεργάτες και είναι εφοδιασμένοι/ες με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες να το πετύχουν (Συμεού, 2008), η γονική εμπλοκή δεν εξαντλείται σε μια τυπική σχέση ούτε αποτελεί ουτοπία (Angelides et al., 2006). Αντίθετα, ανασταλτικό παράγοντα αποτελούν αντιλήψεις μερίδας εκπαιδευτικών ότι η γονική εμπλοκή μεταναστών συνιστά:

α) *επιπρόσθετη επιβάρυνση* (Συμεού, 2008), καθώς φοβούνται ότι η εμπλοκή των μεταναστών οδηγεί σε αυξημένες απαιτήσεις, στις οποίες οι οικογένειες αυτές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και οι ίδιοι/ες δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν

β) *απειλή για το έργο τους*, το οποίο κινδυνεύει ή τίθεται υπό αμφισβήτηση (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003) επειδή επεμβαίνουν άτομα με ανεπαρκείς γνώσεις σε παιδαγωγικά

θέματα (Xu & Gulosino, 2006), επομένως και δεν μπορούν και δεν πρέπει να εμπλέκονται (Συμεού, 2008). Προτιμούν, λοιπόν, μια οριοθετημένη σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες, η οποία δεν επηρεάζει την πρόσβαση σε σχολικές δράσεις (Angelides et al., 2006).

Η στάση επίσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και από τα ατομικά/προσωπικά χαρακτηριστικά τους, και αφορούν κυρίως τα χρόνια υπηρεσίας και την ηλικία. Ακολούθως, οι έμπειροι/ες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πιο ενεργές πρωτοβουλίες για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ίσως επειδή νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια (Μπόνια et al., 2008· Συμεού, 2008). Ταυτόχρονα, δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για ευελιξία ως προς τον χρόνο των συναντήσεων τους με τις οικογένειες μεταναστών, λόγω του ανελαστικού ωραρίου στις εργασίες των τελευταίων, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις εργαζόμενες οικογένειες και να ενδυναμώσουν την πρωτοβουλία των γονέων/κηδεμόνων μεταναστών για συμμετοχή (Patrikakou, 2008).

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι οικογένειες μεταναστών συναντούν υπαρκτές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους. Ορισμένες από αυτές σχετίζονται, επιπλέον, με τη συμπεριφορά και τη στάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών όταν δεν φροντίζουν να παρέχουν πληροφορίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος σε έντυπα στη γλώσσα των γονέων/κηδεμόνων, όταν δεν υπάρχει διαθεσιμότητα μεταφραστών που θα διευκολύνει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ή όταν δεν γίνεται καμία παραχώρηση στο ωράριο, ώστε να ενημερώνονται σε ώρες και μέρες βολικές προς αυτούς. Η έλλειψη επίσημου προγραμματισμού και θεσμοθετημένου λεπτομερούς σχεδιασμού για την ενδυνάμωση της γονικής εμπλοκής (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) και η έλλειψη αλληλοκατανόησης, που οφείλεται στην απουσία πρότερης εμπειρίας συνεργασίας (Συμεού, 2008), οδηγούν τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες να θεωρούν το σχολείο ως ένα μηχανισμό διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, επιλέγουν να μη συμμετέχουν στις προτεινόμενες από το σχολικό θεσμό μορφές συνεργασίας, εφόσον αγνοούν τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής και τις ανάγκες τους (Χατζηδάκη, 2007).

3.2 Ερευνητικά Δεδομένα από τη Διεθνή και την Ελληνική/Κυπριακή Βιβλιογραφία¹¹

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει την παρουσία πολλών εκτεταμένων ερευνών αναφορικά με τη συμμετοχή της οικογένειας στο σχολικό πλαίσιο και αντίστοιχα την ανάπτυξη επιτυχημένων προγραμμάτων πρακτικών εμπλοκής, κατατάσσοντας τη γονική εμπλοκή ως ένα από τα ζητήματα έντονου προβληματισμού και ενδιαφέροντος στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα (Erstein, 2007). Στην Ελλάδα, αντίθετα, οι ερευνητικές προσπάθειες είναι περιορισμένες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013), ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσχολική εκπαίδευση¹². Το ασαφές νομοθετικό πλαίσιο και η απουσία κατάλληλα σχεδιασμένων εργαλείων-στρατηγικών που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και θα προωθούν τη συμμετοχή του οικογενειακού πλαισίου στη μαθησιακή διαδικασία (Μανωλίτσης, 2004), ενδέχεται να δικαιολογούν αυτή την καθυστέρηση.

Σε κάθε περίπτωση και για τους λόγους που αναφέρθηκαν ως προς τη σημασία και τα οφέλη όλων των εμπλεκόμενων μελών κρίνεται χρήσιμο να περιγράψουν εν συντομία και ενδεικτικά ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων ετών που ανιχνεύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή και που αφορούν κυρίως στον ελληνικό χώρο¹³.

Οι Erstein και Dauber (1991) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής του σφαιρικού μοντέλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά διακείμενοι προς τη γονική εμπλοκή και αναγνώριζαν τη σπουδαιότητα κάθε τύπου εμπλοκής στην εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, ο τύπος «επικοινωνία με τους γονείς» είχε τη συχνότερη εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ ο τύπος «μάθηση στο σπίτι» σημείωνε τις περισσότερες δυσκολίες στην εφαρμογή.

¹¹ Ήδη στην Ενότητα 3.1 έχουν περιγραφεί πολλές έρευνες σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών/ερευνητών για τη γονική εμπλοκή γενικά αλλά και ειδικά για την εμπλοκή μεταναστών οικογενειών.

¹² Οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τη γονική εμπλοκή υπό την οπτική των εκπαιδευτικών αφορούν τη δημοτική και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

¹³ Οι λιγιστές έρευνες που παρουσιάζονται στη προκειμένη διατριβή εστιάζουν σε ορισμένες πτυχές της γονικής εμπλοκής υπό την οπτική των εκπαιδευτικών.

Την ίδια χρονιά οι Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1991) επιβεβαιώνουν σε μελέτες τους ότι ο μεγαλύτερος φόβος των εκπαιδευτικών είναι μήπως γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης και κριτικής, στην περίπτωση που επιτρέψουν την επέμβαση των γονέων/κηδεμόνων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι ίδιοι/ες θεωρούν τους εαυτούς τους αποκλειστικά υπεύθυνους για τον παιδαγωγικό προγραμματισμό και τη διδασκαλία, υποστηρίζοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές που περιορίζουν τους γονείς/κηδεμόνες σε ένα τυπικό και οριοθετημένο ρόλο, ο οποίος εξαντλείται στις προγραμματισμένες συναντήσεις.

Η ύπαρξη αντιφατικών συναισθημάτων μεταξύ των δασκάλων διαπιστώνεται παράλληλα και σε έρευνα του Γεωργίου (2000) στην Κύπρο. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και την επιζητούν, από την άλλη, όμως, επιθυμούν την αυτονομία τους. Γι' αυτό, είτε κρατούν τους γονείς σε απόσταση, είτε τους πλησιάζουν με τους όρους που ίδιοι/ες θέτουν. Επιπλέον, και η συμπεριφορά των γονέων/κηδεμόνων φαίνεται να δυσκολεύει τη συνεργασία στις περιπτώσεις που δεν τηρούν τους κανόνες επικοινωνίας ή έχουν υπερβολικές απαιτήσεις. Αντίστοιχα, και ο Angelides (2004) στην έρευνα του σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονείς/κηδεμόνες επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα και την αμφισημία της γονικής εμπλοκής. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ενώ και οι δύο πλευρές αξιολογούν θετικά και υποστηρικτικά την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας για το παιδί, στην πράξη δεν φαίνεται να επιδιώκουν πιο διευρυμένες σχέσεις θεωρώντας πιο αποτελεσματική την παραμονή των οικογενειών μακριά από τις σχολικές δράσεις.

Μελετώντας την ποιοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής σε δασκάλους/ες και καθηγητές/τριες στη Βορειοδυτική Ελλάδα ο Μπούζος (2002) συμπεραίνει ότι η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας και ο τρόπος θεώρησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού διαφοροποιούν τις απόψεις τους αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην εμπλοκή. Από την ίδια την έρευνα προέκυψε ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας πραγματοποιείται κυρίως την ημέρα παραλαβής των ελέγχων προόδου, στις σχολικές εκδηλώσεις και όταν προκύπτουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς επιρρίπτοντας την ευθύνη στην αδιαφορία της οικογένειας ή στο χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό της επίπεδο.

Περιορισμένη αντίληψη γονικής εμπλοκής φαίνεται να επιδεικνύουν και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βορειοδυτικής Ελλάδας και της Θεσσαλονίκης σε μεταγενέστερη έρευνα της Μπόνια και των συνεργατών/τριών της (2008), καθώς συνδέουν τη γονική εμπλοκή με την πρόσκληση και παρουσία των οικογενειών στις θεσμοθετημένες παιδαγωγικές ενημερώσεις και στις σχολικές εκδηλώσεις. Αντίθετα, στην

έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) σε εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες, διαπιστώθηκε συμφωνία αμφότερων ως προς τη διακριτή φύση του ρόλου τους. Οι μεν πρώτοι είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και οι δεύτεροι για την κοινωνικοσυναισθηματική. Την προηγούμενη χρονιά, ωστόσο, σε μελέτη του Μάνεση (2008) οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν την οικογένεια ως υπεύθυνη για τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο, γι' αυτό προτείνουν στις οικογένειες τρόπους διαχείρισης των παιδιών στο σπίτι.

Σε άρθρο του, ο Συμεού (2002) παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας παγκύπριας έρευνας σχετικά με τη μορφή και την έκταση των επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας υπό την οπτική των διευθυντών/ντριών των δημόσιων Δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες ενώ διάκινται θετικά στη γονική εμπλοκή, οι πρακτικές τους παραμένουν σε ένα περιορισμένο επίπεδο με τους γονείς/κηδεμόνες σε ρόλο θεατών και εκτελεστών των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Ταυτόχρονα, το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επιδρά καταλυτικά στη διάθεση της σχολικής μονάδας για συνδρομή των γονέων/κηδεμόνων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Στην προσχολική εκπαίδευση, οι Sakellariou και Rentzou (2007) μελέτησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων ως προς τις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στο δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας πραγματοποιείται κατά την προσέλευση και αποχώρηση των παιδιών και επικεντρώνεται σε θέματα προόδου και συμπεριφοράς. Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε δραστηριότητες της τάξης, παρά τη διάθεση των τελευταίων να συνδράμουν εθελοντικά, επειδή πιστεύουν ότι δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια γι' αυτό. Συνεπώς, η γονική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή με περιορισμένους όρους.

Αντίστοιχα σε έρευνα του Angelides, και των συνεργατών του (2006) σε γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων της Κύπρου ως προς την έννοια της γονικής εμπλοκής και τα καθήκοντα αμφότερων, φάνηκε η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους ανεξάρτητα από τη σπουδαιότητα και την ωφελιμότητα που της αναγνωρίζουν ειδικά για τα παιδιά. Οι μεν γονείς/κηδεμόνες δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν τους τρόπους συμμετοχής και ότι η ενδεχόμενη εμπλοκή τους θα λειτουργούσε περισσότερο ενοχλητικά παρά υποστηρικτικά. Οι δε εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν να επιθυμούν την παρουσία των γονέων/κηδεμόνων σε

δραστηριότητες της τάξης και απέδωσαν τη δική τους «αδιαφορία» για επικοινωνία και συνεργασία στην αντίστοιχη έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των γονέων/κηδεμόνων.

Η Γκότση (2018) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Αθήνα που εφαρμόζουν πρακτικές γονικής εμπλοκής σχετικά με τον ρόλο σχολείου και οικογένειας στην εμπλοκή αλλά και τις δυσχέρειες που αμφοτέροι συναντούν. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως βασικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ωφελεί όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Επίσης, προωθούν τον εθελοντισμό, τη συμμετοχή των οικογενειών σε δράσεις εντός και εκτός τάξης και τη συνεργασία με την κοινότητα. Θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και συνθηκών εμπλοκής των οικογενειών στη σχολική καθημερινότητα σε κοινές δράσεις με παιδιά και εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό λειτουργούν υποστηρικτικά.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή μεταναστών πολύ αξιόλογη κρίνεται η μελέτη της Theodorou (2007) σε εκπαιδευτικούς Δημοτικής εκπαίδευσης και οικογένειες μεταναστών στην Κύπρο. Η Theodorou διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως πρακτική που θα διευκόλυνε το εκπαιδευτικό τους έργο στο σχολείο και όχι ως ισότιμη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Γι' αυτό, καταφεύγουν στη μονομερή πληροφόρηση για την επίδοση και τη συμπεριφορά, ενώ η εφαρμογή των προτάσεων/συμβουλών τους εκλαμβάνεται ως δείκτης αξιολόγησης του ενδιαφέροντος του γονέα/κηδεμόνα. Περιγράφουν τους μετανάστες ως ελάχιστα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποδίδοντας το φαινόμενο αυτό στις οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ενώ δεν φαίνονται να προβληματίζονται ως προς την ευθύνη που φέρουν στην περιθωριοποίηση των οικογενειών αυτών.

Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα της Χατζηδάκη (2006) σε δασκάλους σε Κρήτη και Θεσσαλονίκη σχετικά με την εμπλοκή μεταναστών γονέων/κηδεμόνων. Συγκεκριμένα, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις δηλώσεις τους προσπαθούν να εμπλέξουν και τις οικογένειες μεταναστών στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους, η ανάλυση των τρόπων προσέγγισης αποκαλύπτει ότι οι προσπάθειές τους είναι εν πολλοίς ηγεμονικές με τις οικογένειες να μετατρέπονται σε παθητικό δέκτη οδηγιών. Η κύρια αιτία του φαινομένου αυτού, είναι η αντίληψή τους ότι οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, είτε λόγω ανικανότητας είτε λόγω απροθυμίας, δεν δύνανται να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική βελτίωση των παιδιών τους. Η πεποίθησή τους αυτή συχνά οδηγεί στην έκφραση στερεοτυπικών θέσεων και προκαταλήψεων εις βάρος των

γονέων/κηδεμόνων αυτών, καθιστώντας το μοντέλο της «ελλειμματικής οικογένειας» ως το πρωταρχικό ερμηνευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπροσώπων της εκπαίδευσης (Phtiaika, 1998).

Η μελέτη της Κασίμη (2005) σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα της Theodorou (2007) που προαναφέρθηκαν, αποδίδοντας την αδιάφορη στάση των μεταναστών σε αντικειμενικές δυσχέρειες και σε δυσκολίες επικοινωνίας. Συγχρόνως, επισημαίνει ότι η σχέση των μεταναστών με την εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζεται από το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Τον βαθμό συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών μελέτησε σε έρευνά της η Μαλιγκούδη (2010). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν μειωμένη γονική εμπλοκή που την αποδίδουν σε «έλλειμμα» από την πλευρά των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων, διαμορφώνοντας ένα αρνητικό κλίμα που οδηγεί τα παιδιά στη διάκριση και τον αποκλεισμό.

Εκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς Δημοτικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εντοπίζουν περιορισμένο βαθμό συνεργασίας με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Πανταζή (2006), στην οποία ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη διάθεση των μεταναστών για εμπλοκή, οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη συνεργασία αυτή ως «επιβάρυνση» και όχι ως αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού υποστηρίζουν ότι ο κύριος στόχος του νηπιαγωγείου είναι η ένταξη και η ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα χρόνο αργότερα, η Χατζηδάκη (2007), διερευνώντας τη μορφή αυτής της εμπλοκής καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν για τον εαυτό τους την κυρίαρχη θέση, χωρίς να αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών οικογενειών.

Η Σταυροπούλου (2012) διερευνώντας τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στην Πάτρα κατέδειξε πως η εθνοπολιτισμική προέλευση των γονέων/κηδεμόνων και η κουλτούρα τους επηρεάζουν σημαντικά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με τις οικογένειες των μεταναστών να θεωρούν τον/την εκπαιδευτικό αποκλειστικά αρμόδιο σε ζητήματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Το ζήτημα της γονικής εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στο νηπιαγωγείο και το ενδιαφέρον τους για συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς μελέτησαν οι Κοντογιάννη και Οικονομίδης (2014) σε νηπιαγωγεία της Κρήτης. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος

επεσήμαναν τη θετική διάθεση και την προθυμία αμφοτέρων των πλευρών για συμμετοχή στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους με τους/τις εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τη διάθεση των οικογενειών για εμπλοκή σε δράσεις, όμως, του σχολείου και όχι της τάξης, στην οποία φαίνεται να έχουν την αποκλειστική ευθύνη. Επιπλέον, το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους επικεντρώνεται στη συμπεριφορά και την εξέλιξη των παιδιών τους. Οι πιο έμπειροι/ες εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαχειρίζονται καλύτερα θέματα συνεργασίας με τις οικογένειες μεταναστών.

3.3 Κριτική Προσέγγιση της Βιβλιογραφίας

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η αναγκαιότητα ενδυνάμωσης της συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους αποτελούν το σημείο τομής των παραπάνω ερευνών. Τα αποτελέσματά τους σκιαγραφούν την ύπαρξη μιας τυπικής και επιφανειακής προσέγγισης στις σχέσεις των μελών των δύο σημαντικότερων θεσμών για τη ζωή των παιδιών. Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια, ενώ δεν αμφισβητούν τα οφέλη της εμπλοκής στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής κοινότητας, στην ουσία δυσκολεύονται ακόμα να την εφαρμόσουν πιο διευρυμένα, ώστε να μην αποκλείονται οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες των μεταναστών.

Στη σημερινή ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα, το σχολείο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά και προσφέρει διαφορετικές ευκαιρίες σε κάθε μαθητή/τρια ανάλογα με την εθνοπολιτισμική και γλωσσική του/της καταγωγή. Χρειάζεται, επομένως, την υποστήριξη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Larocque et al., 2011). Το αίτημα αυτό προβάλλει πιο επιτακτικό για τις οικογένειες των μεταναστών που, όπως αποκαλύπτουν οι προαναφερθείσες έρευνες, συμμετέχουν λίγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς/κηδεμόνες συνιστούν τους βασικούς παράγοντες ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους, ενώ το σχολείο χρειάζεται να γνωρίσει και να αξιοποιήσει το κεφάλαιο αυτό, για να πετύχει την καλύτερη δυνατή ισορροπία μεταξύ της κουλτούρας της κοινωνίας υποδοχής και της κουλτούρας κάθε οικογένειας. Δεν είναι, όμως, πάντα εφικτή η συνεργασία με τη σχολική μονάδα, ώστε να υποβοηθήσει την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής.

Στις περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονται κυρίως από τον χώρο της Δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ

λιγότεροι είναι όσοι/ες προέρχονται από την προσχολική εκπαίδευση, όπου η εμπειρική έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι περιορισμένη. Βάσει των παραπάνω, η παρούσα διατριβή επιχειρεί να φωτίσει πτυχές που θα επιβεβαιώσουν και θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα προηγούμενων μελετών για τη γονική εμπλοκή μεταναστών στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο, σε μια προσπάθεια ανάδειξης της αναγκαιότητας ενίσχυσης της συμμετοχής στην ιδιαίτερη αυτή εκπαιδευτική δομή.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία Έρευνας

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα. Επισημαίνονται η σπουδαιότητα της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Περιγράφονται η ερευνητική στρατηγική, το δείγμα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της μελέτης και αναλύονται θέματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας. Επίσης, καταγράφονται οι περιορισμοί της προκείμενης μελέτης και τα ηθικά ζητήματα.

4.1 Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που προσδίδει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε σχολικό επίπεδο, με την παρουσία των μεταναστών μαθητών/τριών να φέρνει σημαντικές διαφοροποιήσεις στη σχολική ζωή (Unicef, 2001). Το θέμα γίνεται ολοένα πιο πολύπλοκο και συγχρόνως επίκαιρο καθώς, λόγω του προσφυγικού, καταβάλλονται πολλές προσπάθειες για την ένταξη και την προσαρμογή των προσφυγόπουλων και των οικογενειών τους στη σχολική κοινότητα. Ο ρόλος που καλείται να αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο, είναι να προετοιμάσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους για τη μελλοντική συνύπαρξή τους, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολιτισμική ετερότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Paramichael, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή των παιδιών τους αποκτά ξεχωριστή σημασία, εφόσον η εμπειρική έρευνα καταδεικνύει τη θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής τόσο στη σχολική επίδοση των παιδιών τους όσο και στην ψυχολογική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και ισορροπία, συμβάλλοντας παράλληλα στην αντιμετώπιση

πολλών εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως η σχολική διαρροή και η παραβατικότητα (Γεωργίου, 1993· Μαυρογιώργος, 1999· Epstein & Dauber, 1991· Bourdieu & Passeron, 1990). Η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ως βασικής παραμέτρου της γονικής συμμετοχής, αναδεικνύεται διεθνώς κυρίως τα τελευταία είκοσι χρόνια, μέσα από ένα πλήθος ερευνητικών προσπαθειών, με γνώμονα την ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στην ενδυνάμωση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου κατά τον σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Epstein, 1995· Epstein, 2007).

Οι πιο καινοτόμες για την εποχή τους προτάσεις έδιναν έμφαση στην ανάγκη «συστηματικού» ανοίγματος του σχολείου προς την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, ώστε να γίνει περισσότερο συνεργατικό και φιλικό (Bourdieu & Passeron, 1990). Οι σχετικές πρωτοβουλίες προέρχονται κατά βάση από τη σχολική μονάδα (Christenson & Sheridan, 2001· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006), η οποία μεριμνά για την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αποδοχής, ελεύθερης έκφρασης και υποστήριξης, επιτρέποντας τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 1990), ώστε κάθε μέλος της οικογένειας να νοιώσει ευπρόσδεκτο και να συμμετάσχει δυναμικά. Επιπρόσθετα, ορισμένες θεωρίες αναφέρονται στην ανάγκη συνεκπαίδευσης των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, σε μία προσπάθεια αντιμετώπισης των εμποδίων που αποτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Zembylas, 2007), προκειμένου να αποκτηθεί κοινή σχολική εμπειρία και κοινό πολιτισμικό επίπεδο, που θα ενισχύσει την εμπλοκή όλων των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bell & Stevenson, 2006).

Με δεδομένα αφενός τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της διατριβής (Κεφάλαιο 2.4), αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν πρωτίστως για τα παιδιά ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Καστανίδου, 2004), και αφετέρου την συνεχώς μεταβαλλόμενη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σύγχρονου δημόσιου ελληνικού νηπιαγωγείου, εξαιτίας της εισροής μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων από χώρες κυρίως της Ανατολικής Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής, διαπιστώνεται ότι η προσχολική εκπαίδευση, ως ο θεμέλιος λίθος της παιδείας, μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και τη συμμετοχή των οικογενειών τους στις σχολικές τους εμπειρίες. Ταυτόχρονα, η νομοθέτηση της υποχρεωτικής μονοετούς φοίτησης στην προσχολική αγωγή (Ν. 3518/2006),

αλλά και η πρόσφατη νομοθέτηση της υποχρεωτικής δίχρονης φοίτησης σε αυτή (Ν. 4521/2018) στοχεύουν στην αποκατάσταση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, ώστε το δημόσιο νηπιαγωγείο να προωθήσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου ετερογενούς κοινωνικού περιβάλλοντος (Zembylas, 2007), χωρίς διακρίσεις και αναπαραγωγή των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη, 2007). Οι προαναφερθείσες συνθήκες και συγχρόνως η επαγγελματική ενασχόληση της ερευνήτριας με την προσχολική εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι και πλέον χρόνια, αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες επιλογής του θέματος της μεταπτυχιακής διατριβής. Είναι σημαντικό να ανιχνεύσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των οικογενειών των μεταναστών μαθητών/τριών τους και πώς την ενισχύουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως (Ενότητες 3.2 και 3.3), στην Ελλάδα έχουν γίνει έρευνες για τη γονική εμπλοκή τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς/κηδεμόνες. Όσες έρευνες ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα, σκιαγραφούν συνήθως τη γονική εμπλοκή στο πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης (Συμεού, 2003· Theodorou, 2007). Οι μελέτες που αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση είναι λιγότερες και ακόμα λιγότερες σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη σχολική καθημερινότητα (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014· Πανταζής, 2006). Αυτό το κενό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα μελέτη, με σκοπό να φωτίσει πτυχές της ελληνικής πραγματικότητας στο πεδίο της εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εμπλοκή καθορίζεται από προσπάθειες που ξεκινούν από το σχολικό πλαίσιο (Epstein & Connors, 1994· Epstein & Sanders, 2006), εγχείρημα της προκείμενης εργασίας, εκτός από την περιγραφή του φαινομένου, αποτελεί και η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθεί συνολικά η υφή και η ποιότητα που επιζητούν στη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πρακτική.

4.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να καταγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με την

εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί η προσωπική τους εμπειρία σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων και τη συνεργασία τους με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες καθώς και το περιεχόμενο της μεταξύ τους επικοινωνίας. Έπειτα, θα ανιχνευθεί πώς αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη γονική εμπλοκή μεταναστών, τη σημασία που της αποδίδουν και τη συχνότητα με την οποία την εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι τομείς στους οποίους οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αποζητούν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μεταναστών οικογενειών, αλλά και εκείνοι στους οποίους φαίνεται να μην επιθυμούν την εμπλοκή. Ταυτόχρονα, θα αναδείξουμε τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διάθεση και την ανταπόκριση των μεταναστών οικογενειών στις προσπάθειες εμπλοκής τους στην καθημερινότητα του σύγχρονου νηπιαγωγείου. Επιπλέον, θα καταγραφούν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, θα διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι αντιλήψεις των γηγενών γονέων/κηδεμόνων αποτελούν παράγοντα που διευκολύνει ή δυσκολεύει τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων και κατά πόσο αυτό επηρεάζει επιπρόσθετα το έργο και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, θα καταγραφούν οι προτάσεις των εκπροσώπων εκπαίδευσης για την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων με μεταναστευτική εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ίδια την έννοια της εμπλοκής. Συγκεκριμένα, καταγράφονται α) το εύρος των νοημάτων που αποδίδουν στην έννοια «εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία» οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, β) η συχνότητα και οι πρακτικές εμπλοκής που εφαρμόζουν, αναζητώντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής, ώστε μέσω αυτών να αναδυθεί ο ρόλος που έχουν υιοθετήσει, και γ) οι θέσεις τους για την ενδυνάμωση της γονικής εμπλοκής μεταναστών, διερευνώντας την ενδεχόμενη διάθεση των εκπαιδευτικών για πιο διευρυμένες μορφές εμπλοκής πέρα από τις υπάρχουσες. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια λαμβάνει υπόψη της τους εννοιολογικούς περιορισμούς που προσδίδουν έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα στην έννοια «γονική εμπλοκή», καθώς και τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες των μεταναστών μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας και επιχειρεί να αναδείξει την αναγκαιότητα ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στην ελληνική προσχολική πραγματικότητα.

Αυτό που καθιστά σημαντική τη συγκεκριμένη μελέτη είναι, αρχικά, ότι επιχειρεί να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί/ές σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα

(Κιρκιγιάννη, 2012· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Σταμάτης, 2009· Berger, 2004) φέρουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή. Οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης, εξαιτίας του θεσμικού τους ρόλου και της επαγγελματικής τους ιδιότητας, είναι αυτοί/ές που πρέπει να αποτελέσουν τη γέφυρα συνάντησης, αλληλεπίδρασης και ώσμωσης ετερογενών μεταξύ τους πολιτισμών στη σχολική τάξη. Εφόσον, λοιπόν, χρειάζεται να επωμισθούν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και να πάρουν τις ανάλογες πρωτοβουλίες, ώστε να ενισχύσουν την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τις απόψεις τους. Σε κάθε περίπτωση, θα μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή οι προφορικές δηλώσεις τους αναφορικά με το ζήτημα της εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στη σχολική διαδικασία, οι οποίες περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους.

Επιπρόσθετα, κατά τη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 3) διαπιστώθηκε ότι πτυχές του θέματος έχουν μελετηθεί ευρέως μέσω της ποσοτικής έρευνας (Μπόνια, 2010· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Αποστόλου et al., 2013· Βουδούρη, 2013), ενώ ελάχιστες έρευνες αναλύουν εις βάθος το βίωμα των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Τέλος, θα μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιοχή στην οποία εργάζονται, για να διαπιστωθεί αν η έδρα του σχολείου (κέντρο της Αθήνας ή περιφερειακοί δήμοι) και κατά συνέπεια η δυναμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις τους αναφορικά με το ζήτημα της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό και έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση, με αφορμή τον προσωπικό και επαγγελματικό προβληματισμό της ερευνήτριας και τα διαθέσιμα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, η ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τους γονείς/κηδεμόνες μαθητών/μαθητριών τους με μεταναστευτική εμπειρία;
- 2) Ποια είναι η άποψή τους σχετικά με τη γονική εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- 3) Με ποιο τρόπο επιχειρούν την εμπλοκή μεταναστών στην καθημερινότητα του ελληνικού νηπιαγωγείου;
- 4) Πώς ανταποκρίνονται οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες στην πρόσκληση του νηπιαγωγείου για συμμετοχή και συνεργασία;
- 5) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την εμπλοκή των μεταναστών σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς;
- 6) Ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη βελτίωση και την ενίσχυση της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη δημόσια ελληνική προσχολική εκπαίδευση;

4.3 Σχεδιασμός Ερευνητικής Στρατηγικής

Για τον σχεδιασμό και την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου δεν υπάρχει μία και μοναδική συνταγή, αφού κάθε μεθοδολογική προσέγγιση έχει «τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της και κάθε μία επιλέγεται ως η κατάλληλη για συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο» (Bell, 1997: 28). Η επιλογή της μεθόδου καθορίζεται σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος αποτελεί και τον βασικό οδηγό του σχεδιασμού της (Cohen & Manion, 2000). Ταυτόχρονα, η μεθοδολογία κάθε έρευνας απαιτεί από τον/την ερευνητή/τρια να επιλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους και τεχνικές που θα ακολουθήσει στην έρευνά του/της (Wellington, 2000). Με κριτήριο, λοιπόν, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις λοιπές συνθήκες του ερευνητικού πλαισίου, όπως περιγράφηκαν παραπάνω (Ενότητα 4.2), η παρούσα μελέτη έχει ποιοτικό προσανατολισμό λόγω της υφής του ερευνητικού αντικειμένου (Kvale, 1996).

Πιο αναλυτικά, το ζήτημα της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντικό, πολυεπίπεδο και άμεσα συναρτώμενο με τους εμπλεκόμενους/νες σε αυτό, με τις εμπειρίες και τις στάσεις τους, όπως αναπτύχθηκε στις οικείες ενότητες της προκείμενης διατριβής. Αυτό σημαίνει ότι η εν λόγω εμπλοκή αποτελεί κοινωνική διεργασία, της οποίας η μορφή, το περιεχόμενο και η ποιότητα εξαρτώνται από την κοινωνική και πολιτισμική φυσιογνωμία του σχολείου και της

οικογένειας και ερμηνεύεται βάσει των αιτιών και των συσχετίσεων που τη χαρακτηρίζουν (Πανταζής, 2004· Ιωσηφίδης, 2003). Πρόκειται δηλαδή για φαινόμενο ιδιαίτερα σύνθετο, για τη μελέτη του οποίου είναι καταλληλότερη η περιγραφή και η κατανόηση εις βάθος απ' ό,τι η μέτρηση και η πρόβλεψη (Κεκές, 2004· Merriam & Kim, 2012). Σύμφωνα με τον Robson (2007), η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα ανάλυσης πολύπλοκων καταστάσεων με έμφαση στον τρόπο που τα υποκείμενα βιώνουν και παράγουν την κοινωνική πραγματικότητα, αποσκοπώντας να απαντήσει στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» συμβαίνει αυτό (Ιωσηφίδης, 2003), καταγράφοντας τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 2017). Επομένως, επειδή δεν εστιάζουμε τόσο στο γεγονός της εμπλοκής αλλά στο προσωπικό βίωμα του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015), η ποιοτική έρευνα κρίνεται καταλληλότερη. Αρχικά καθιστά ενεργό τον ρόλο του/της ερευνητή/τριας, χωρίς να του/της δίνει ένα αποστασιοποιημένο χαρακτήρα (Creswell, 2011). Κατά την καταγραφή των δεδομένων, ο/η ερευνητής/τρια, χειρίζεται τον εαυτό του/της ως μέρος του φαινομένου που μελετά, εφόσον συμμετέχει στην ανάδυση εννοιών και στην παραγωγή νοήματος. Και αντιστρόφως, αντιμετωπίζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως συν-ερευνητές/τριες, εφόσον η γνώση προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων (Yin, 1994). Ταυτόχρονα, δίνει τα περιθώρια για έναν ελαστικό σχεδιασμό, ο οποίος δεν χρειάζεται να είναι αυστηρά οριοθετημένος (Bell, 1997), ώστε να αποκτήσει κανείς όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το ζήτημα που τον ενδιαφέρει προσεγγίζοντας με ευαισθησία τα υποκείμενα της μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία ο αρχικός σχεδιασμός μπορεί και να διαφοροποιηθεί σε κάθε φάση της μελέτης από τον/την ερευνητή/τρια, όταν ο/η ίδιος/α το κρίνει αναγκαίο και που περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τον τόπο της έρευνας ή και τα ερευνητικά εργαλεία. Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, αναδύομενη και εξελισσόμενη που χρησιμοποιείται στις περισσότερες κοινωνικές ερευνητικές προσπάθειες (Cohen & Manion, 2000). Συγχρόνως, έχει μια ελεύθερη ροή, χωρίς να είναι κατευθυνόμενη κατά ένα μεγάλο βαθμό από τον/την ερευνητή/τρια, ενώ παράλληλα έχει χαρακτηριστεί ως φυσική μέθοδος, εφόσον ενθαρρύνει την αβίαστη έκφραση (Lincoln & Guba, 1985).

Λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της ερευνήτριας, το ερευνητικό πρόβλημα και το γενικότερο ερευνητικό συγκείμενο αποφασίστηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της επισκόπησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο της επισκόπησης (Cohen

& Manion, 2000), η μελέτη αυτή χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, την προκαταρκτική, συγκεκριμενοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας, η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και ο εντοπισμός των υποκειμένων που θα αποτελούσαν το δείγμα.

Στη δεύτερη φάση, την κύρια, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με τους στόχους της μελέτης και να ερωτηθούν αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Οι Προϊστάμενοι/μένες των νηπιαγωγείων λειτούργησαν ως θυροφύλακες για την εξασφάλιση πρόσβασης σε πιθανούς/νές συμμετέχοντες/ουσες και χώρους, αφού πρώτα προηγήθηκε τηλεφωνική επαφή της ερευνήτριας μαζί τους, για να εξηγήσει το αίτημά της και να σχεδιαστεί η επίσκεψη.

Στην τρίτη φάση, της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση, η επεξεργασία και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της διατριβής, αλλά και η διεξαγωγή της συζήτησης και των συμπερασμάτων, όπως προέκυψαν από την προκείμενη μελέτη.

Βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συνέντευξη μέσω της οποίας δίνονται στον/στην ερευνητή/τρια πολλές δυνατότητες διερεύνησης του θέματος που τον/την απασχολεί (Creswell, 2011). Η συνέντευξη συνίσταται στην επικοινωνία μεταξύ δύο ή και περισσότερων προσώπων, που κατευθύνεται από τον/την ερευνητή/τρια, με σκοπό την απόσπαση πληροφοριών σχετικών με το προς μελέτη θέμα μέσω της λεκτικής αλληλεπίδρασης (Cohen & Manion, 2000). Φτάνοντας σε σημεία που δύσκολα άλλα ερευνητικά εργαλεία μπορούν να προσεγγίσουν, επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να διερευνήσει σκέψεις, απόψεις, αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/ουσών ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000), κατανοώντας τον τρόπο που σκέφτονται για το θέμα που ερευνάται (Σαραφίδου, 2011). Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι ενισχύει τη δυνατότητα του/της ερωτώμενου/μενης να δώσει απαντήσεις με μεγαλύτερη πληρότητα και όχι βιαστικά και επιπόλαια, όπως είναι πιθανότερο να συμβεί στην περίπτωση του ερωτηματολογίου, εξαιτίας της ψυχοδυναμικής της ζωντανής επικοινωνίας (Κεκές, 2004· Παρασκευόπουλος, 1993).

4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η συνεργασία μεταξύ ερευνητών/τριών και ενηλίκων είναι απαραίτητη, διαπιστώνεται δυσκολία στην καταγραφή αξιοποιήσιμων πληροφοριών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η άμεση επικοινωνία ερευνητή/τριας και υποκειμένων με τη χρήση της συνέντευξης, θεωρείται σημαντική και αναγκαία για την επίλυση του παραπάνω προβλήματος. Η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, διασφαλίζει στον/την ερευνητή/τρια την εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων από ανθρώπους, που επί της ουσίας δεν γνωρίζονται μεταξύ τους (Rubin & Rubin, 2005), καθώς κατά τη διάρκειά της έχει την ευκαιρία να αποσαφηνίζει ερωτήσεις και ταυτόχρονα να παρατηρήσει τη μη λεκτική επικοινωνία των υποκειμένων (Phellas et al., 2012). Εκτός αυτού, η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο στηρίζεται στην ανοικτή επικοινωνία και δίνει τη δυνατότητα ανάμεσα στον/στην συνεντευκτή/κτρια και τον/την ερωτώμενο/η να αναπτύξουν μια αμεσότητα και οικειότητα, η οποία εξυπηρετεί τη βαθύτερη ερμηνεία και ανάλυση των βιωμάτων των υποκειμένων (Creswell, 2011).

Καθώς η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της εμπλοκής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία υπό την οπτική των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, η τεχνική της συνέντευξης αποτελεί το καταλληλότερο ερευνητικό μέσο. Ο καθένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες έχει τα δικά του/της βιώματα και τις δικές του/της απόψεις πάνω στο εξεταζόμενο θέμα (Ιωσηφίδης, 2003). Επομένως, μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, όπως αυτό της συνέντευξης, αναδύονται όλα εκείνα τα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν μια επίσης διευρυμένη έννοια, όπως αυτή της εμπλοκής (Ενότητα 2.1).

Αναφορικά με την τεχνική συλλογής δεδομένων, τα ζητούμενα και η στοχοθεσία της έρευνας υπαγόρευσαν την επιλογή της ημι-δομημένης ή της «ημι-κατευθυνόμενης» συνέντευξης ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), ως ημι-δομημένη συνέντευξη ορίζεται η συνέντευξη που στηρίζεται σε ένα κατάλογο θεμάτων και ερωτήσεων. Το πλεονέκτημα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι ότι αφενός το υλικό που προκύπτει είναι περισσότερο οργανωμένο και άρα γίνεται ευχερέστερη η επεξεργασία του. Αφετέρου παρέχει τη δυνατότητα τροποποίησης της διαδικασίας με την προσθήκη διευκρινιστικών ερωτήσεων (Robson, 2007). Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό για την προκείμενη μελέτη, επειδή τα ερωτήματα αναφέρονται σε ζητήματα της καθημερινής εργασίας και εμπειρίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή για ευαίσθητα θέματα που χρειάζονται λεπτούς χειρισμούς και διαφοροποίηση κατά περίπτωση, προκειμένου να διευκολυνθεί η έκφραση των απόψεων και των βιωμάτων της ομάδας-

στόχου. Επιπρόσθετα, η εμβάθυνση στη μελέτη τέτοιων κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζει τον αριθμό των προς ανάλυση δεδομένων, ενώ παρέχει τη δυνατότητα μιας διαλεκτικής αναζήτησης της αλήθειας μέσω της ανάλυσης του λόγου (Patton, 1990).

4.4.1 Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου

Συγκεκριμένα, έγιναν ατομικές, προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στη βάση ενός οδηγού συνέντευξης (ή αλλιώς πρωτόκολλο συνέντευξης) που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια και παρατίθεται στο Παράρτημα Δ της παρούσας διατριβής¹⁴. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια υπέβαλε τις ερωτήσεις προφορικά, τα υποκείμενα απαντούσαν επίσης προφορικά, ενώ οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνούνταν και ταυτόχρονα η ίδια κρατούσε πρόχειρες σημειώσεις, που τις επέτρεψαν να επαληθεύει την ακρίβεια των λόγων των συμμετεχόντων/ουσών. Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ως προς το είδος, για την εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονική εμπλοκή μεταναστών στην προσχολική εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή έγινε ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν ελεύθερα και αβίαστα, χωρίς να αισθάνονται ότι κατευθύνονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις από την ερευνήτρια (Burton, 2000). Ταυτόχρονα, παρουσίαζε ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις, αλλά και ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η (Creswell, 2011). Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να επιμείνει σε ένα θέμα θέτοντας ειδικότερες ερωτήσεις, παρέχοντας διευκρινήσεις ή υποβάλλοντας νέες ερωτήσεις ορμώμενη από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να φτάσει όσο το δυνατόν πιο κοντά στο νόημα και στην πραγματικότητα που εκπορεύεται από τις απόψεις τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Ο οδηγός συνέντευξης αρχικά περιλάμβανε τα εξής δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: φύλο και ηλικία. Ακολούθησαν ερωτήσεις με σκοπό τη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών στους παρακάτω τομείς: σχολείο που υπηρετούν, συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας, βασικό πτυχίο διορισμού, επιπρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού

¹⁴ Σε όλα τα πρωτόκολλα συνέντευξης προτάχθηκε συνοδευτικό κείμενο, στο οποίο τονίστηκε ο σκοπός της έρευνας, ο φορέας υλοποίησης της, ενώ υπογραμμίζόταν, η ανωνυμία και η εγγύηση εχεμύθειας από πλευράς της ερευνήτριας (Παράρτημα Α).

πτυχίου. Ακόμα καταγράφηκε η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν προς τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν δεκατρείς (13) και αφορούν την εμπειρία τους στο τρέχον έτος, χωρίς βέβαια να αποκλείονται αναφορές στο παρελθόν. Ως προς το περιεχόμενό τους, διακρίνονται σε εισαγωγικές ερωτήσεις (ερώτηση 1), προκειμένου η ερευνήτρια να καλλιεργήσει μια σχέση οικειότητας με τους/τις εκπαιδευτικούς, να σπάσει τον πάγο (Creswell, 2011) και να εισάγει τους/τις εκπαιδευτικούς στο κύριο θέμα της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003), ώστε να χαλαρώσουν και να εκφραστούν ελεύθερα. Ακολούθησαν ερωτήσεις γνώμης (ερωτήσεις 2-11), οι κεντρικές ερωτήσεις, με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Πέρα από τις ερωτήσεις γνώμης η ερευνήτρια, χρησιμοποίησε τις βολιδοσκοπήσεις για να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να ξεκαθαρίσουν αυτά που λένε, να ξεπεράσουν τις στιγμές αμηχανίας και να αναπτύξουν τις ιδέες τους (Creswell, 2011). Οι τελευταίες ερωτήσεις στον επίλογο του οδηγού (ερωτήσεις 12 και 13), οι συμπερασματικές, βοηθούν την ερευνήτρια να αποτιμήσει τον ρόλο τους, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να προσθέσουν οτιδήποτε επιθυμούν και θεωρούν σημαντικό. Η σύνταξη των ερωτήσεων στηρίχθηκε στη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της προκείμενης μελέτης (Ενότητα 4.2), και χωρίστηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες, η επιλογή των οποίων υπαγορεύτηκε από τα προς διερεύνηση πεδία:

Άξονας 1: Συνεργασία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και μεταναστών γονέων/κηδεμόνων

Άξονας 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή μεταναστών

Άξονας 3: Εμπόδια στην εμπλοκή

Άξονας 4: Τρόποι βελτίωσης της εμπλοκής

Η περιγραφή των αξόνων θα πραγματοποιηθεί στην ενότητα της θεματικής ανάλυσης (Ενότητα 4.7.2).

4.5 Θέση της Ερευνήτριας

Ο καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος της ερευνήτριας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς επηρεάζει τον σχεδιασμό της έρευνας, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων (Merriam & Kim, 2012) και συνδέεται άμεσα με το είδος της γνώσης που παράγεται από τη μελέτη (Μαντζούκας, 2003) και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της (Maxwell, 2005). Στην ποιοτική έρευνα διακρίνουμε συνήθως το ερμηνευτικό/σχετικιστικό αντιληπτικό περίγραμμα και το κριτικό αντιληπτικό περίγραμμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια εντάσσεται στο ερμηνευτικό αντιληπτικό περίγραμμα, το οποίο απορρίπτει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, εφόσον αυτή παράγεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών, φυλετικών παραγόντων και συνεπώς δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τον άνθρωπο, ο οποίος επιδιώκει συνήθως να εξυπηρετεί τα συμφέροντά του εκμεταλλευόμενος τους αδύνατους (Μαντζούκας, 2003). Εκείνο που επιδιώκεται, λοιπόν, είναι η σε βάθος κατανόηση του ερευνητικού φαινομένου και του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα, όπως το αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες (Μαντζούκας, 2007). Η θέση, επομένως, της ερευνήτριας στην ποιοτική επισκόπηση που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας μελέτης είναι εκείνη του/της διοργανωτή/τριας, διευκολυντή/ντριας και παρατηρητή/τριας, η οποία μελετά τις απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων, υιοθετώντας την εξωτερική μορφή θεσιακότητας (Herr & Anderson, 2005· Χαρίση, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, οι συνεντεύξεις πήραν τη μορφή μιας ανοιχτής συζήτησης, με κατά το δυνατόν ελάχιστες παρεμβολές της ερευνήτριας. Στο στάδιο του σχεδιασμού και κατά την επεξεργασία του περιεχομένου και της μορφής των ερωτήσεων, τηρήθηκαν αποστάσεις από τη γνώμη της ερευνήτριας για τα αντίστοιχα θέματα, ώστε η διατύπωσή τους να παραμείνει σε θετικό και ουδέτερο ύφος (Creswell, 2011). Κατά την φάση της διεξαγωγής, οι συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η ερευνήτρια βοήθησε τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους, φροντίζοντας να δείχνει διαρκώς ενδιαφέρον για όσα της κατέθεταν. Υπήρξε ελαστική όσον αφορά τον τόπο και τον χρόνο της συνέντευξης, ώστε να μη δημιουργήσει πίεση, άγχος ή αμηχανία. Διαβεβαίωσε την ανωνυμία της συνέντευξης και ενημέρωσε ότι η συνομιλία καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο, για να μη χαθούν χρήσιμες πληροφορίες. Η στάση της υπήρξε φιλική και ειλικρινής. Ο καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος της ερευνήτριας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς επηρεάζει τόσο τον σχεδιασμό όσο και την πορεία της έρευνας.

4.6 Το Δείγμα και τα Κριτήρια Επιλογής του

Η επιλογή των υποκειμένων στην ποιοτική έρευνα γίνεται με προσεκτική και στοχοθετημένη επιλογή περιπτώσεων (Σαραφίδου, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε ένα ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό δεν επιδιώκεται η γενίκευση των ευρημάτων σε κάποιον πληθυσμό, αλλά η βαθύτερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου, αντίστοιχα και η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέγεται δεν αποσκοπεί στην εξασφάλιση ενός ποσοτικά μεγάλου δείγματος που θα αποδεικνύει την εγκυρότητα της έρευνας (Μαντζούκας, 2007· Creswell, 2011). Το κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών σε οποιαδήποτε ποιοτική μελέτη είναι η εξασφάλιση ενός «πλούτου πληροφοριών» (Πανταζής, 2004). Στη σκόπιμη δειγματοληψία που χρησιμοποιείται στην ποιοτική δειγματοληψία ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει εκ προθέσεως άτομα ή τοποθεσίες, περιπτώσεις δηλαδή πλούσιες πληροφοριακά, προκειμένου να κατανοήσει το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2011). Στην παρούσα διατριβή η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sample), η οποία αποτελεί συνήθη μέθοδο σκόπιμης δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα (Σαραφίδου, 2011). Όπως αναφέρει ο Noy (2008), στη δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλλιώς στην αλυσιδωτή δειγματοληψία, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά πρόσβαση σε πληροφορίες διαμέσου άλλων πληροφορητών. Συγκεκριμένα, ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από το προς μελέτη πληθυσμό, τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αλλά και την κοινωνική δικτύωση, ώστε να τον/την φέρουν σε επαφή με το υπόλοιπο δείγμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μάλιστα, όπως επισημαίνει στην επιχειρηματολογία του (Noy, 2008), αυτός ο τρόπος δειγματοληψίας έχει αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμος, ιδιαίτερα σε μελέτες που αφορούν «κρυφούς πληθυσμούς», ο εντοπισμός των οποίων θεωρείται πιο δύσκολος. Επίσης, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας είναι αποτελεσματική και σε περιπτώσεις που ο/η ερευνητής/τρια δεν γνωρίζει ποια είναι τα κατάλληλα άτομα προς μελέτη ή δεν γνωρίζει καλά το θέμα ή σε περιπτώσεις πολυπλοκότητας των γεγονότων (Creswell, 2011).

Στην προκειμένη περίπτωση, η ερευνήτρια λόγω της ιδιότητάς της, νηπιαγωγός και η ίδια, ήρθε σε επαφή με μία εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης, που γνώριζε ότι είχε διδάξει σε νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας, στο οποίο φοιτούν παιδιά μεταναστών. Η προθυμία της να μετάσχει στην έρευνα και να συστήσει άλλους/λες εκπαιδευτικούς επέτρεψε την επικοινωνία με επιπλέον συναδέλφους/ισσές της. Τα άτομα αυτά με τη σειρά τους υπέδειξαν στην ερευνήτρια νέα άτομα και ούτω καθεξής, ώσπου να συγκεντρωθεί ένας

ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών που επιθυμούσε να λάβει μέρος στην έρευνα. Τα κριτήρια επιλογής τους ήταν α) να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, β) να έχουν εμπειρία στη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού και γ) η περιοχή του σχολείου. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε δέκα (10) συνεντεύξεις, για να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών, ο όγκος των ευρημάτων να επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση και κατανόησή τους (Μαντζούκας, 2003) και για να μην χαθούν εξατομικευμένα χαρακτηριστικά που θέλει να αναδείξει η ποιοτική έρευνα (Μαντζούκας, 2007). Τελικά, πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα (12) συνεντεύξεις, αφού δύο (2) εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν οικειοθελώς σε αυτή. Επιπλέον, η ερευνήτρια προσπάθησε ιδιαίτερα να προσεγγίσει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία που βρίσκονται τόσο στο κέντρο της Αθήνας, όσο και σε περιοχές γύρω από την Αθήνα, ώστε να αποκαλυφθούν και πιθανά προβλήματα που συνδέονται με την τοπική κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτό, το δείγμα της προκείμενης διατριβής αποτελείται από δώδεκα (12) ενεργούς Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 4-6 ετών σε δημόσια νηπιαγωγεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020. Η έρευνα περιορίστηκε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, αφενός γιατί η ερευνήτρια δραστηριοποιείται επαγγελματικά και ακαδημαϊκά στον χώρο αυτό και έχει επισημάνει το βιβλιογραφικό κενό που παρατηρείται ως προς τη γονική εμπλοκή μεταναστών στην προσχολική εκπαίδευση. Αφετέρου, με την επιλογή αποκλειστικά εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης εξασφαλίζεται ομοιογένεια αναγκών και ενδιαφερόντων και ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς (Χαρίση, 2017), που εξυπηρετεί τους σκοπούς της σκόπιμης δειγματοληψίας. Από τους δώδεκα (12) συμμετέχοντες/ουσες, οι έξι (6) υπηρετούσαν την τρέχουσα σχολική χρονιά σε σχολεία στο κέντρο της Αθήνας και οι υπόλοιποι έξι (6) σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής, εκ των οποίων η μία είχε εργαστεί την προηγούμενη σχολική χρονιά (2018-2019) σε δομή προσφύγων στον Ελαιώνα Αττικής.

Πίνακας 1. Γεωγραφική περιοχή σχολείου συμμετεχόντων/ουσών

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ
------------------	---------------	------------

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΟΥΣΕΣ	6	6
----------------------------	----------	----------

Επιπρόσθετα, από τους/τις δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δέκα (10) ήταν γυναίκες και οι δύο (2) άνδρες.

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων/ουσών

ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	2	10

Το αποτέλεσμα αυτό δεν εκπλήσσει, καθώς αυτή η αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση έναντι των ανδρών επιβεβαιώνεται τόσο από τα στατιστικά στοιχεία του υπουργείου παιδείας (Τρίγκα, 2006), όσο και από άλλες έρευνες (Σαΐτης, 2001· Καμπούρμαλη et al., 2010). Η ηλικία τους κυμαίνεται από 39 έως 57 έτη.

Σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία, η προϋπηρεσία των τριών (3) κυμαινόταν μεταξύ ενός (1) και δεκαπέντε (15) ετών, των οκτώ (8) μεταξύ δεκαέξι (16) και τριάντα τεσσάρων (34) ετών, ενώ μόνο μία (1) εκπαιδευτικός είχε τριάντα πέντε (35) έτη προϋπηρεσίας και μπορούσε να θεωρηθεί ιδιαίτερα έμπειρη.

Πίνακας 3. Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων/ουσών.

ΕΤΗ	1 -15	16-34	35 και άνω
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	3	8	1

Ως προς τις βασικές σπουδές, οι δέκα (10) είχαν αποφοιτήσει από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ, ενώ δύο (2) είχαν τελειώσει Σχολές Νηπιαγωγών και είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου.

Πίνακας 4. Βασικές σπουδές συμμετεχόντων/ουσών

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΕΙ	ΣΧΟΛΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	10	2

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, δύο (2) άτομα δεν έχουν καμία, τρία (3) άτομα έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, ενώ επτά (7) έχουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξειδίκευσης.

Πίνακας 5. Επιπλέον σπουδές συμμετεχόντων/ουσών

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΚΑΜΙΑ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΟΥΣ	2	3	7
ΕΣ			

Όσον αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας πέντε (5) δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ επτά (7) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η μία (1) εξ αυτών ως μάθημα στις μεταπτυχιακές σπουδές της, ενώ οι υπόλοιποι/ες έξι (6) έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Πίνακας 6. Επιμόρφωση συμμετεχόντων/ουσών σε ζητήματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	7	5

Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών θεωρήθηκε ικανοποιητικός, καθώς αφορά ποιοτική μελέτη μικρής κλίμακας και συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, στην οποία δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός ατόμων. Αν και το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, θεωρείται ότι συνεισφέρει στη γνώση για ένα τόσο σημαντικό και επίκαιρο ζήτημα όπως αυτό της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.7 Η Διεξαγωγή της Έρευνας

4.7.1 Η Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών στοιχείων διήρκεσε περίπου 40 ημέρες. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τελευταίο τρίμηνο του 2019, καθώς ξεκίνησε τέλος Οκτωβρίου και ολοκληρώθηκε αρχές Δεκεμβρίου. Βασική αρχή ήταν, πρώτον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών να είναι επιθυμητή από τους/τις ίδιους/ίδιες και έπειτα να μην προκαλεί αναστάτωση στο πρόγραμμά τους, αλλά να προσαρμόζεται σε αυτό.

Αρχικά, διενεργήθηκε μια (1) πιλοτική συνέντευξη σε ένα δοκιμαστικό στάδιο, προκειμένου να γίνει μια σαφής αξιολόγηση του ερευνητικού εργαλείου (πρωτόκολλο συνέντευξης) και να διορθωθούν πιθανές ασάφειες ή παραλείψεις. Συγχρόνως, για να υπολογιστεί ο χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε ότι κάθε συνέντευξη θα έχει διάρκεια περίπου σαράντα (40) λεπτά ανάλογα με τον/την συμμετέχοντα/ουσα. Η φάση προετοιμασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη. Εντοπίστηκαν οι σχεδιαστικές αδυναμίες του εργαλείου έρευνας, οπότε δύο ερωτήσεις έγιναν πιο ευκρινείς και ο οδηγός συνέντευξης έλαβε την τελική του μορφή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δοκιμάστηκε η επάρκεια του οδηγού. Επιπλέον, βοήθησε να καλλιεργηθεί η ικανότητα της ερευνήτριας να γίνει καλή ακροάτρια, με κατανόηση στην ενδεχόμενη αμηχανία και προσπάθεια αποφυγής των απαντήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης ακατάλληλου για πληροφοριακή νόθευση. Μέσα από την πιλοτική συνέντευξη καθορίστηκαν οι θεματικοί άξονες, οι οποίοι συνάδουν με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Οι άξονες αυτοί θα αποτελέσουν τη βάση, για να ερμηνευτούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Οι εμπειρίες που αποκόμισε η ερευνήτρια από την πρώτη φάση, την πιλοτική, και οι οδηγίες της επιβλέπουσας καθηγήτριας, της επέτρεψαν να προχωρήσει στη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Στην επόμενη φάση, ακολούθησαν προκαταρκτικές επαφές με τους/τις εκπαιδευτικούς, για να ενημερωθούν για το περιεχόμενο της έρευνας και να σχεδιαστούν οι συναντήσεις. Ενημερώθηκαν για τη διάρκεια της συνέντευξης και συμφώνησαν την ημέρα, την ώρα και τον χώρο διεξαγωγής της. Προηγουμένως, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους/τις Προϊσταμένους/μένες των νηπιαγωγείων, προκειμένου να αιτηθεί τη μεσολάβησή τους ως θυροφύλακες στην εξασφάλιση πρόσβασης σε άτομα και χώρους. Η διεξαγωγή της

έρευνας έτυχε αποδοχής στους/στις Προϊσταμένους/μένες, λόγω της επαγγελματικής ενασχόλησης της ερευνήτριας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο και δεν εμπεριείχε δυσκολίες.

Πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων δια ζώσης, η ερευνήτρια συστήθηκε στους/στις Προϊσταμένους/μένες και στους/στις εκπαιδευτικούς και παρουσίασε με απλά λόγια τον σκοπό και τη φύση της έρευνας. Τους τόνισε ότι καλούνται να εστιάσουν στην εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων. Παρείχε επιπλέον πληροφορίες σχετικά με το τι περιλαμβάνει η συμμετοχή στην έρευνα, τους έδωσε διευκρινίσεις σχετικά με την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, αλλά και τη δυνατότητα απόσυρσης της συμμετοχής. Ακόμα, τους ζήτησε άδεια για μαγνητοφώνηση της συνομιλίας τους και τους διαβεβαίωσε ότι τα ηχητικά αρχεία που θα προέκυπταν, δεν θα χρησιμοποιούνταν για άλλους λόγους πέραν της έρευνας. Στην πορεία, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, οι οποίες εστίαζαν στο περιεχόμενο της έννοιας «μετανάστες γονείς/κηδεμόνες». Έτσι συμφώνησαν ότι με τον όρο αυτό εννοούν όλες τις οικογένειες που με τη θέλησή τους ήρθαν στην Ελλάδα για μία καλύτερη μοίρα, των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν στο νηπιαγωγείο, χωρίς, όμως, να αναφέρονται στους πρόσφυγες, καθώς οι περισσότεροι/ες δήλωσαν πως δεν φοιτούν παιδιά προσφύγων στα νηπιαγωγεία που υπηρετούν. Εξαίρεση αποτέλεσε μία συμμετέχουσα που την προηγούμενη χρονιά είχε εργαστεί σε νηπιαγωγείο δομής προσφύγων, οπότε για την ίδια οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» λειτούργησαν συνώνυμα. Μετά την προφορική ενημέρωση, η ερευνήτρια απήλυθε προσωπική επιστολή με σκοπό την εξασφάλιση της εγγραφής συγκατάθεσης έπειτα από πληροφόρηση (Παράρτημα Γ) στους δώδεκα (12) συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς και στους/στις Προϊσταμένους/μένες για την παραχώρηση χώρων για την ερευνητική δραστηριότητα (Παράρτημα Β). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ανωτέρω διαδικασίες, δηλαδή η εξασφάλιση της ανωνυμίας, η λεπτομερής παρουσίαση της έρευνας, οι διευκρινίσεις και οι εγγυήσεις αποτελούν κύρια ηθικά θέματα στη διεξαγωγή ερευνών μέσω συνέντευξης (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσες των νηπιαγωγείων, στα οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες/ουσες, μετά τη λήξη του ωραρίου τους. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από είκοσι πέντε (25) έως σαράντα πέντε (45) λεπτά. Όπως τονίστηκε προηγουμένως (Ενότητα 4.4), επιλέχθηκαν οι ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες διαθέτουν κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις που εξυπηρετούν τους στόχους της παρούσας διατριβής, αλλά χαρακτηρίζονται από ευελιξία σχετικά με τη σειρά, την

προσθαφαίρεση ερωτήσεων και την ανάδυση θεμάτων ανάλογα με την εξέλιξή τους. Με τη συναίνεση τους ηχογραφήθηκαν επιτυχώς και οι δώδεκα (12) συνεντεύξεις, ενώ υπήρχε μέριμνα να κρατούνται απαραίτητες σημειώσεις σε όλες τις συναντήσεις. Έγινε προσπάθεια εκ μέρους της ερευνήτριας να ακούει περισσότερο, να θέτει τις ερωτήσεις με έναν ευθύ και σαφή τρόπο και να χρωματίζει τη φωνή της για τη διεξαγωγή μιας ενδιαφέρουσας συνέντευξης. Μέσω κατάλληλων ερωτήσεων επιχειρήθηκε να αποσαφηνιστούν και να αναπτυχθούν ευρύτερα οι ιδέες των συμμετεχόντων/ουσών. Σε αυτή τη διαδικασία, η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο της συντονίστριας των ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Σε κάθε περίπτωση, δόθηκε μεγάλη έμφαση, ώστε η διαδικασία να εμπίπτει στα πλαίσια του επαγγελματισμού, αποφεύγοντας οποιεσδήποτε ενέργειες θα προκαλούσαν το αντίθετο αποτέλεσμα. Η ευγένεια και ο σεβασμός απέναντι στον/στη συνομιλητή/τρια ήταν ουσιαστικής σημασίας.

Η προθυμία των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλη. Έδιναν απαντήσεις που αφορούσαν κυρίως την εμπειρία τους το τρέχον σχολικό έτος, χωρίς βέβαια να αποκλείονται αναφορές στο παρελθόν. Ιδιαίτερες δυσκολίες δεν σημειώθηκαν, καθώς οι συνάδελφοι/ισσες ήταν δεκτικοί/ές στο να επιτρέψουν τη μαγνητοφώνηση των απόψεών τους. Δεν εκδήλωσαν, δηλαδή, κάποιο δισταγμό ή φόβο μήπως «κάτι δε λένε καλά», κάτι που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991), εκτός μιας μεμονωμένης περίπτωσης που φάνηκε λίγο αμήχανη. Επιπλέον, τους διευκόλυνε ιδιαίτερα η δυνατότητα που είχαν να κάνουν μια ανοικτή συζήτηση με την ερευνήτρια, γιατί μπορούσαν έτσι να εκφράσουν την άποψή τους με έναν πιο ελεύθερο τρόπο, χωρίς να περιορίζονται να επιλέξουν συγκεκριμένες απαντήσεις μέσα από ένα ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αυτό που επηρέασε τη διάθεση συνεργασίας τους ήταν το επίκαιρο και πολύ ενδιαφέρον διερευνώμενο θέμα, καθώς και το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, με αποτέλεσμα να λειτουργήσει σε πολλές περιπτώσεις η «συναδελφική αλληλεγγύη». Αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες, επίσης, εκδήλωσαν ενδιαφέρον και για τα ευρήματα της έρευνας.

Η κατά πρόσωπο επαφή ήταν πολύ σημαντική, καθώς αναδύονταν πολλά στοιχεία για την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και υπήρχε η δυνατότητα παρατήρησης των μη λεκτικών πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2003). Το γεγονός αυτό προσέφερε ακόμα περισσότερα δεδομένα στην ερευνήτρια, τα οποία λειτούργησαν συμπληρωματικά και αναστοχαστικά (Χαρίση, 2017). Επίσης, υπήρχε ποικιλομορφία απαντήσεων, ένα στοιχείο πλουραλισμού,

καθώς ο/η καθένας/μία απαντά σύμφωνα με τη δική του/της αντιληπτική σφαίρα και τη δική του/της προσωπική εμπειρία.

Τέλος, όπως σε όλες τις μορφές συνεντεύξεων (Creswell, 2011) έτσι και σε αυτήν, μετά την ολοκλήρωσή της ακολούθησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης λέξη προς λέξη και ανάλυσης των δεδομένων.

4.7.2 Η Διαδικασία Επεξεργασίας των Δεδομένων

Αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, δηλαδή η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, προκειμένου να καταστεί δυνατή η επεξεργασία τους. Η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε με την επίγνωση των κινδύνων που προκύπτουν από παραλείψεις ή αξιολογικές αλλοιώσεις (Παρασκευόπουλος, 1993). Το απομαγνητοφωνημένο υλικό δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας, για να διαπιστωθεί η ακρίβεια των απαντήσεών τους στις συνεντεύξεις. Μετά την επικύρωση των δεδομένων της έρευνας, ακολούθησε το στάδιο της συστηματικά επαναλαμβανόμενης ακρόασης και ανάγνωσης του υλικού. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), ακολούθησε μία προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση κατά την οποία η ερευνήτρια απέκτησε μια γενική εικόνα και κατέγραψε κάποιες αρχικές σκέψεις.

Είναι προφανές ότι κάθε μορφή ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στην παρούσα μελέτη, η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των συνεντεύξεων που επιλέχθηκε ονομάζεται ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου αποκτά νόημα για τις κοινωνικές επιστήμες στις αρχές του 20ού αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ποσοτικών αναλύσεων των εφημερίδων. Στη συνέχεια, διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας την τηλεόραση, το ραδιόφωνο και τις διαφημίσεις (Robson, 2007). Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μετατρέπεται σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Παρότι η μέθοδος εφαρμόζεται, κυρίως, στην ανάλυση προφορικού και γραπτού λόγου στα πλαίσια των μέσων μαζικής επικοινωνίας, ωστόσο μπορεί να εφαρμοστεί και στην ανάλυση ποιοτικού υλικού από συνεντεύξεις (Creswell, 2011). Επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα διότι σκοπός της είναι να αναλυθούν οι απόψεις που έχουν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία κρίθηκε σημαντική, εφόσον αυτό συνιστούσε το βασικό μας στόχο και υπαγόρευε ο περιορισμός του μικρού

δείγματος. Η ανάλυση αυτού του λόγου απαιτεί τόσο την ενεργητική και μεθοδική ακρόασή του, όσο και την πρόσβαση στα αντιληπτικά φίλτρα του φορέα του (Patton, 1990).

Η ανάλυση περιεχομένου στην ουσία αποτελεί μία διαδικασία κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των δεδομένων (Robson, 2007). Το βασικό πλεονέκτημα είναι η ευελιξία, ενώ, σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006), αποτελεί τη μέθοδο που βοηθά τον/την ερευνητή/τρια να εντοπίσει και να περιγράψει επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, δηλαδή «θέματα». Στην παρούσα μελέτη γίνεται ανάλυση περιεχομένου που είναι σύμφωνη με την ποιοτική μέθοδο. Η ανάλυση του υλικού εξελίσσεται σε βήματα που καθορίζονται από κανόνες. Τα στάδια αυτά περιγράφονται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) ως εξοικείωση με τα δεδομένα και επιλογή της μονάδας καταγραφής και ανάλυσής τους. Περιλαμβάνουν την κωδικοποίηση, την αναζήτηση θεμάτων, την επανεξέταση θεμάτων, την ονομασία θεμάτων, τη συγγραφή των ευρημάτων και τη σύνδεσή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα, το απομαγνητοφωνημένο υλικό κατηγοριοποιήθηκε σε θεματικές ενότητες αρχικά και σε υποενότητες έπειτα και ταξινομήθηκαν οι νοηματικές φράσεις του κειμένου που αντιστοιχούσαν σε αυτές. Οι θεματικές ενότητες ομαδοποιήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια τα όμοια στοιχεία των επιμέρους συνεντεύξεων, ενοποιήθηκαν και εντάχθηκαν σε κεντρικές κατηγορίες που αποτέλεσαν το σταθερό πλαίσιο αναφοράς, προκειμένου να ερμηνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές τους και να συγκριθεί το υλικό με δεδομένα άλλων ερευνών. Για την ανάλυση του περιεχομένου το κείμενο εξετάζεται ως όλον και οι κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια (Creswell, 2011).

Οι κύριες κατηγορίες διαμορφώθηκαν βασισμένες στους κεντρικούς άξονες της διατριβής, όπως εκφράζονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα (Ενότητα 4.2), τροποποιήθηκαν και οριστικοποιήθηκαν μέσω της ανάλυσης και αναφέρονται:

α) στην ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους.

Οι ερωτήσεις σε αυτόν τον άξονα ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1) συνεργασία με γονείς/κηδεμόνες γενικά

- ποιότητα

2) συνεργασία με μετανάστες γονείς/κηδεμόνες ειδικά

- ποιότητα
- διαχείριση

3) υφή των σχέσεων μαζί τους

- τυπικότητα
- οικειότητα

4) θέματα συζητήσεων, τα οποία περιλαμβάνουν ζητήματα που απασχολούν τους γονείς/κηδεμόνες και ζητήματα που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς (βλέπε πρωτόκολλο συνέντευξης ερώτηση 1, 2 και 3)¹⁵.

β) στην έννοια της «γονικής εμπλοκής» των μεταναστών υπό την οπτική των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτήσεις στον άξονα αυτό ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1) οφέλη της εμπλοκής

- για τα παιδιά
- για τους γονείς/κηδεμόνες
- για τους/τις εκπαιδευτικούς

2) παιδαγωγικές πρακτικές

- Ενημέρωση
- Ενεργή δραστηριοποίηση
- Υποστήριξη-προτροπή

3) συχνότητα εμπλοκής

- Θεματολογία
- Προγραμματισμένες συναντήσεις
- Έκτακτα συμβάντα

¹⁵ Σε αυτή την κατηγορία περιλήφθηκαν τρεις ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία από τη συνεργασία τους με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες. Αποσκοπούν στη διερεύνηση του βαθμού των σχέσεων και της συνεργασίας που συνάπτουν με τις οικογένειες με μεταναστευτική εμπειρία.

4) τομείς εμπλοκής και μη εμπλοκής

- Διδασκαλία στην τάξη/Εκπαιδευτικό κομμάτι
- Παιδαγωγικές ενημερώσεις/συναντήσεις
- Διαχείριση τάξης/Λειτουργία/διοίκηση σχολείου
- Τεχνική υποστήριξη/εθελοντισμός

(βλέπε πρωτόκολλο συνέντευξης ερώτηση 4, 5, 6, 7 & 8)¹⁶.

γ) στα εμπόδια εμπλοκής

Οι ερωτήσεις σε αυτόν τον άξονα ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες και υποκατηγορίες:

- 1) ανταπόκριση μεταναστών γονέων/κηδεμόνων
- 2) δυσκολίες στην εμπλοκή
 - Κοινωνικές
 - Προσωπικές
 - Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών
 - Αναπαραστάσεις γηγενών γονέων/κηδεμόνων

(βλέπε πρωτόκολλο συνέντευξης ερώτηση 9, 10 & 11)¹⁷.

δ) στους τρόπους βελτίωσης της εμπλοκής

Οι ερωτήσεις σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνουν δύο υποκατηγορίες:

- 1) προοπτικές διεύρυνσης της εμπλοκής
- 2) προτάσεις για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα

¹⁶ Αυτή η κατηγορία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους 4 από τους 6 τύπους γονικής εμπλοκής της Epstein με αντίστοιχες ερωτήσεις (επικοινωνία, εθελοντισμός, διοίκηση σχολείου, συνεργασία σχολείου-οικογένειας- κοινότητας). Στόχος είναι να μελετηθούν οι διαφοροποιήσεις σε στάσεις και πρακτικές.

¹⁷ Σε αυτή την ενότητα μελετάται η ακριβής εικόνα των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση των οικογενειών και για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη σχολική καθημερινότητα.

- χρήση της ελληνικής γλώσσας
- επαφή με γηγενείς οικογένειες
- συνέπεια στη φοίτηση
- επαφή/συνεργασία με το σχολείο

(βλέπε πρωτόκολλο συνέντευξης ερώτηση 12)¹⁸. Οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που περιγράφηκαν παραπάνω παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Κεντρικές Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες

Βασικοί Άξονες	Κεντρικές Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μεταναστών γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ○ Συνεργασία με γονείς/κηδεμόνες (γενικά) <ul style="list-style-type: none"> ○ ποιότητα ○ Συνεργασία με μετανάστες γονείς/κηδεμόνες (ειδικά) <ul style="list-style-type: none"> ○ ποιότητα ○ διαχείριση ○ Σχέσεις με μετανάστες γονείς/κηδεμόνες <ul style="list-style-type: none"> ○ τυπικότητα ○ οικειότητα ○ Θέματα συζητήσεων <ul style="list-style-type: none"> ○ γονείς/κηδεμόνες ○ εκπαιδευτικοί
Γονική εμπλοκή μεταναστών	<ul style="list-style-type: none"> ○ Οφέλη <ul style="list-style-type: none"> ○ για παιδιά ○ για γονείς/κηδεμόνες

¹⁸ Σε αυτή την κατηγορία δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για το μέλλον της γονικής εμπλοκής και την εξέλιξη των μεταναστών μαθητών/τριών.

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ για εκπαιδευτικούς ◦ Παιδαγωγικές πρακτικές <ul style="list-style-type: none"> ◦ ενημέρωση ◦ ενεργή δραστηριοποίηση ◦ υποστήριξη/προτροπή ◦ Συχνότητα εμπλοκής <ul style="list-style-type: none"> ◦ θεματολογία ◦ προγραμματισμένες συναντήσεις ◦ έκτακτα συμβάντα ◦ Τομείς εμπλοκής/ μη εμπλοκής <ul style="list-style-type: none"> ◦ εκπαιδευτικό κομμάτι-παιδαγωγικές ενημερώσεις ◦ διαχείριση τάξης/λειτουργία/διοίκηση σχολείου ◦ τεχνική υποστήριξη-εθελοντισμός
Εμπόδια στην εμπλοκή	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ανταπόκριση μεταναστών ◦ Δυσκολίες <ul style="list-style-type: none"> ◦ κοινωνικές ◦ προσωπικές ◦ αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών ◦ Αναπαραστάσεις γηγενών γονέων/κηδεμόνων
Τρόποι βελτίωσης εμπλοκής	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Προοπτικές διεύρυνσης της εμπλοκής ◦ Προτάσεις για την προσαρμογή των μαθητών <ul style="list-style-type: none"> ◦ χρήση της ελληνικής γλώσσας

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ επαφή με Έλληνες γονείς/κηδεμόνες ◦ συνέπεια στη φοίτηση ◦ επαφή/συνεργασία με το σχολείο
--	---

Τέλος, οι κεντρικές θεματικές κατηγορίες συνδέθηκαν με την ευρύτερη βιβλιογραφία, ώστε να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναγνωριστεί η αξία των ευρημάτων της διατριβής στην κατανόηση του φαινομένου της γονικής εμπλοκής μεταναστών.

Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν μόνο όσα στοιχεία θεωρήθηκαν σημαντικά για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει να αναφέρονται οι απόψεις με όρους ποσοστών. Θα αναφερθεί, όμως, η επικρατούσα άποψη που εκφράστηκε από τους περισσότερους, καθώς και οι πιθανές αντίθετες απόψεις, εφόσον αντιπροσωπεύουν μερίδα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, έγινε χρήση εισαγωγικών στα λόγια των εκπαιδευτικών που παρατάθηκαν αυτούσια. Τα ονόματα των συμμετεχόντων/ουσών αντικαταστάθηκαν με κωδικούς, για την τήρηση της ανωνυμίας, αλλά και για λόγους ευκολίας. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε το γράμμα Ε για τις εκπαιδευτικούς και το γράμμα Εα για τους εκπαιδευτικούς, ο αύξων αριθμός 1 έως 10 για τις εκπαιδευτικούς και 1 έως 2 για τους εκπαιδευτικούς και τα γράμματα Κ για όσους/όσες εργάζονταν στο κέντρο της Αθήνας και Π για όσους/όσες εργάζονταν στην περιφέρεια της Αθήνας. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις και οι πρακτικές, καθώς και να αναδειχθούν τα ζητήματα που έχουν προκύψει στη νέα σχολική πραγματικότητα, έξω και πέρα από τα συγκεκριμένα πρόσωπα.

4.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία συνιστούν τις βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας σε κάθε έρευνα (Cohen & Manion, 2000). Η ποιοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε (Ενότητες 4.3 και 4.4), απορρίπτει την ιδέα μιας καθολικής αντικειμενικής αλήθειας. Εστιάζει στην ερμηνεία της πραγματικότητας μέσα από τις υποκειμενικές οπτικές, οι οποίες ωστόσο επηρεάζονται από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των

συμμετεχόντων/ουσών και συμβάλλουν ως κάποιο βαθμό σε προκατειλημμένες αντιλήψεις. Επομένως, αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας, χρησιμοποιώντας κριτήρια που διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα των ποσοτικών μελετών (Σαραφίδου, 2011).

Πιο αναλυτικά, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του περιεχομένου, του βάθους και του πλούτου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων/ουσών που επιλέγονται καθώς και μέσω της ανιδιοτέλειας της ερευνήτριας (Cohen & Manion, 2000). Οι Guba και Lincoln (1989) υποστηρίζουν ότι η έννοια της αυθεντικότητας πρέπει να αντικαταστήσει την έννοια της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα. Ο Maxwell (2005) αναφέρεται σε πέντε είδη εγκυρότητας στην ποιοτική μελέτη. Η περιγραφική εγκυρότητα, δηλαδή η τεκμηριωμένη ακρίβεια των περιγραφών των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών από τον/την ερευνητή/τρια. Η ερμηνευτική εγκυρότητα, δηλαδή η ανατροφοδότηση από μέρους των ερευνητικών υποκειμένων για την επικύρωση της ακρίβειας του νοήματος του υλικού από τον/την ερευνητή/τρια. Αυτή η μορφή χαρακτηρίζεται ως «έλεγχος μελών» από τον Creswell (2011). Η θεωρητική εγκυρότητα, δηλαδή η έκταση και το βάθος της ερμηνείας των φαινομένων. Η γενικευσιμότητα, δηλαδή η χρήση της υπάρχουσας θεωρίας σε αντίστοιχες καταστάσεις και η αξιολογική εγκυρότητα, που περιλαμβάνει την εφαρμογή ενός αξιολογικού πλαισίου με κριτική διάθεση και αναστοχασμό προς το υπό μελέτη φαινόμενο.

Από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την αφοσίωση στην πραγματικότητα και στην ιδιαιτερότητα του πλαισίου, στη λεπτομέρεια, στην ειλικρίνεια, στην αυθεντικότητα και στη μεστότητα περιεχομένου (Cohen & Manion, 2000), με σκοπό να επιτευχθεί η όσο το δυνατό μεγαλύτερη πειστικότητα των ευρημάτων (Lincoln & Guba, 1985).

Μια σημαντική πτυχή της αξιοπιστίας, σύμφωνα με τον Creswell (2011), είναι η φερεγγυότητα, την οποία εξασφαλίζουν οι ακόλουθες διαδικασίες. Πρώτον, η παρατεταμένη παραμονή του/της ερευνητή/τριας στο πεδίο, ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να ελεγχθεί ενδεχόμενη παραπληροφόρηση. Δεύτερον, η επίμονη παρατήρηση για τον εντοπισμό χαρακτηριστικών του υπό μελέτη θέματος. Τρίτον, η χρήση πολλαπλών πηγών και μεθόδων συλλογής δεδομένων, γνωστή ως τριγωνοποίηση, για την επιβεβαίωση της ακρίβειας των πληροφοριών από διαφορετικά άτομα, δεδομένα και διαδικασίες. Τέταρτον, η ανασκόπηση διαφορετικών πτυχών της έρευνας από κάποιον ανεξάρτητο ερευνητή/τρια ή από τον/την ίδιο/α τον/την ερευνητή/τρια σε μεταγενέστερο χρόνο, γνωστή ως εξωτερική

αξιολόγηση. Πέμπτον, ο έλεγχος των θεματικών κατηγοριών, των συμπερασμάτων και των ερμηνειών με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (έλεγχος μελών), ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν τις απόψεις τους και όχι τα πιθανά κίνητρα του/της ερευνητή/τριας (Lincoln & Guba, 1985).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω δεδομένα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας διατριβής και να εξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα, έγινε μια λεπτομερής, εις βάθος και ακριβής περιγραφή της συνολικής διαδικασίας της έρευνας (Ενότητα 4.7). Ως προς τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, τηρήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης για τη μεταγραφή των στόχων της μελέτης σε ερωτήσεις, συνιστώντας τον κορμό του οδηγού συνέντευξης. Επιπλέον, η ερευνήτρια φρόντισε για την επιλογή του κατάλληλου δείγματος, τη διαρκή παραμονή της στο ερευνητικό πεδίο, ώστε να γνωρίσει τον «κόσμο» των συμμετεχόντων/ουσών, να αναπτυχθούν σχέσεις οικειότητας και να εξασφαλιστεί η εχεμύθεια. Η αυτο-παρουσίαση της ερευνήτριας έγινε με ειλικρινή τρόπο. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές και ξεκάθαρες και η συλλογή δεδομένων να γίνει με τον ίδιο τρόπο για όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης σε ένα (1) άτομο αποτέλεσε βοηθητική εμπειρία και χρήσιμη για την τροποποίηση και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων ενισχύοντας την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Η ερευνήτρια κράτησε μια όσο το δυνατόν αντικειμενική στάση σε κάθε συνέντευξη, με αναγνώριση της υποκειμενικότητάς της, ώστε να επηρεάσει όσο το δυνατό λιγότερο με τα λόγια ή τη συμπεριφορά της τους/τις συνομιλητές/τριες, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο στην αξιοπιστία της έρευνας (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015). Παρέμεινε ευέλικτη και ανοικτή σε νέες ιδέες και αντιλήψεις. Παράλληλα, έγινε πλήρης απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων για την ακριβέστερη καταγραφή των συζητήσεων, ενώ συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη αρκετά αυτοτελή αποσπάσματα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η ακρίβεια και η περιεκτικότητα των δεδομένων. Οι απαντήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας επιβεβαιώθηκαν τηλεφωνικά ή γραπτά από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μην υπάρξει παρανόηση των λεχθέντων (Bell, 1997· Συμεού, 2006). Ο έλεγχος, ωστόσο, των μελών υπήρξε συνεχής, δυναμικός και ενσωματωμένος καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, με την ερευνήτρια άλλοτε να ζητά από τους/τις εμπλεκόμενους/μενες να διευκρινίζουν τις απόψεις που κατέθεταν και άλλοτε να επαναδιατυπώνει η ίδια τις απαντήσεις τους, ώστε να επικυρώνεται

άμεσα η ακρίβειά τους. Ολοκληρώνοντας, έγινε σύγκριση του υλικού των συνεντεύξεων με τα δεδομένα συναφών ερευνών στη διεθνή και ελληνική/κυπριακή βιβλιογραφία. Τέλος, ένα βασικό στοιχείο για την ποιότητα της διατριβής είναι η τήρηση εκ μέρους της ερευνήτριας ερευνητικού ημερολογίου ενός αρχείου, δηλαδή, που περιλαμβάνει συνοπτικά σημειώσεις για τα στάδια μελέτης, τα σημεία-κλειδιά, τις εντυπώσεις-παρατηρήσεις, τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων, την αλληλογραφία με τους/τις εκπαιδευτικούς και την ανατροφοδοτική αλληλογραφία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Το αρχείο αυτό παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις σκέψεις και τις ερμηνείες της ερευνήτριας, συμβάλλοντας στον αναστοχασμό και την αυτοκριτική ενδοσκόπηση, ώστε να αποδομήσει την επιρροή της στη μελέτη (Ozano & Khatri, 2018) και να πετύχει τη συνάφεια των αποτελεσμάτων της έρευνας με την ομάδα των εκπαιδευτικών (Χαρίση, 2017).

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνοντας, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένοι από τους περιορισμούς της παρούσας διατριβής ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας σημαντικός περιορισμός υπήρξε η ιδιότητα της ερευνήτριας. Η εργασία της ως εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης πιθανώς να επηρέασε τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών προσαρμόζοντας τις τοποθετήσεις τους περισσότερο σε αυτό που θεωρείται αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα στην οποία ανήκουν, δίνοντας ανειλικρινείς απαντήσεις. Ταυτόχρονα, η αναγνώριση της υποκειμενικότητας από την ίδια την ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε στοιχείο εποικοδομητικού αναστοχασμού που λειτούργησε θετικά στην αποφυγή ουσιοκρατικών χαρακτηρισμών, γενικεύσεων ή συμπερασμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοπιστία της διατριβής θα ενισχυόταν με τη διεξαγωγή μικτής έρευνας, η οποία θα στηριζόταν στον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων.

Επιπρόσθετοι περιοριστικοί παράγοντες αποτελούν το μέγεθος του δείγματος, η περιοχή διεξαγωγής της ερευνητικής αυτής προσπάθειας και η απουσία επαναληψιμότητας της μελέτης. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ήταν περιορισμένος, μόλις δώδεκα (12) και προερχόταν από μία μόνο γεωγραφική περιοχή της χώρας, την Αττική, περιοχή προσιτή στην ερευνήτρια. Συνεπώς, τα ευρήματα περιορίζονται μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης αστικής περιοχής, χωρίς τη δυνατότητα γενίκευσης στο σύνολο του πληθυσμού. Η επανάληψη της έρευνας και από άλλον/η ερευνητή/τρια πιθανόν να ερμήνευε τα ευρήματα του/της πρώτου/της υπό μια νέα οπτική. Τέλος, η σύνταξη του

οδηγού συνέντευξης, ο οποίος δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, πιθανώς επηρεάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της.

4.9 Ηθικά Ζητήματα

Η συγκέντρωση δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα πρέπει να στηρίζεται στην ηθική και στον σεβασμό λόγω του ευέλικτου και ανοικτού χαρακτήρα της, με τον/την ερευνητή/τρια να βρίσκεται συνεχώς μπροστά σε νέα ηθικά διλήμματα και προκλήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και να επαγρυπνεί για τη διασφάλιση υψηλών ηθικών προτύπων κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές στη μελέτη του/της (Συμεού, 2006). Σε κάθε έρευνα μπορεί να προκύψουν δεοντολογικά προβλήματα που φέρνουν τον/την ερευνητή/τρια σε δύσκολη θέση. Για την επίλυση των ηθικών ζητημάτων οι μελετητές αντλούν καθοδήγηση μέσα από καταλόγους ηθικών πρακτικών (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια στην παρούσα διατριβή, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000) και Creswell (2011), στηρίχθηκε στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την παρουσίαση της μελέτης στα ακόλουθα πρότυπα:

- **Σεβασμός για τα άτομα και τους χώρους έρευνας.** Η ερευνήτρια φρόντισε να εξασφαλίσει προφορική και γραπτή άδεια πρόσβασης σε άτομα και χώρους πριν ξεκινήσει τη συγκέντρωση δεδομένων. Φρόντισε, επίσης, να μην ενοχλήσει με την παρουσία της, μιας και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων/ουσών.
- **Ειλικρίνεια και υπευθυνότητα.** Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/τις θυροφύλακες και τους/τις εκπαιδευτικούς για τη φύση της μελέτης, τον σκοπό, τη χρησιμότητα των ευρημάτων, με στόχο να κερδίσει την υποστήριξη των συμμετεχόντων/ουσών σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Οι ίδιοι/ίδιες όφειλαν να γνωρίζουν εξαρχής σε ποια έρευνα καλούνται να πάρουν μέρος και με ποιο σκοπό (Creswell, 2011).
- **Εθελοντική συμμετοχή και συγκατάθεση έπειτα από ενημέρωση.** Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν ελεύθερα αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενημερώθηκαν για τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή, καθώς και για τη δυνατότητα απόσυρσης οπότε το θελήσουν. Η ερευνήτρια τους διευκρίνισε την απουσία χρηματικών κινήτρων, για να μην υπονομευθεί η ελεύθερη εμπλοκή τους. Ταυτόχρονα,

τους τόνισε ότι η ενδεχόμενη άρνησή τους δεν θα επιφέρει συνέπειες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έπειτα, ζητήθηκε και δόθηκε η γραπτή συγκατάθεσή τους (Παραρτήματα Α, Β και Γ). Οι εμπλεκόμενοι/μενες είχαν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της έρευνας.

- **Εμπιστευτικότητα και σεβασμός στην ιδιωτική ζωή.** Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια διαβεβαίωσε το απόρρητο των απόψεών τους και τόνισε ότι οι εμπιστευτικές και ευαίσθητες πληροφορίες δεν θα ανακοινωθούν σε άλλους/άλλες συμμετέχοντες/ουσες ή σε άτομα εκτός έρευνας. Ανέλαβε την ευθύνη για τη διαχείριση και την αποθήκευση των δεδομένων της μελέτης. Επίσης, διατήρησε την ανωνυμία τους στη διαδικασία ανάλυσης και αναφοράς των δεδομένων, χωρίς να αναφερθεί ποτέ σε ονόματα εκπαιδευτικών ούτε των σχολείων που υπηρετούν, αποδίδοντας τους ψευδώνυμα. Τέλος, τήρησε μια αντικειμενική στάση χωρίς να μοιραστεί τις απόψεις και τις εμπειρίες της με τους/τις εκπαιδευτικούς, διευκρινίζοντας τον ρόλο της ως ερευνήτρια-διευκολύντρια. Σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ήταν φιλική και ευγενική, με σκοπό να μην τους φέρει σε δύσκολη θέση και εξέφρασε την ευχαρίστησή της για τη συμμετοχή τους στη μελέτη.
- **Ενημέρωση έπειτα από την έρευνα.** Η ερευνήτρια για να βελτιώσει την ποιότητα της μελέτης ενημέρωσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για την ερμηνεία των ευρημάτων, ώστε να διορθωθούν παρερμηνείες και παρανοήσεις που μπορεί να παραποιήσουν τα αποτελέσματα.
- **Λογοκλοπή.** Επιπλέον, αναγνωρίζει όλες τις πηγές που χρησιμοποίησε τόσο με παραπομπές μέσα στο κείμενο, όσο και με την πλήρη καταγραφή τους στην ενότητα «Βιβλιογραφία».
- **Σεβασμός στους κανονισμούς.** Η ερευνήτρια ενημερώθηκε εγκαίρως για τους κανόνες δεοντολογίας στην επιστημονική έρευνα και διασφάλισε την εφαρμογή και την τήρησή τους.

Αφού παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο η Μεθοδολογία της έρευνας, ακολουθεί στο επόμενο η περιγραφή των αποτελεσμάτων της διατριβής ομαδοποιημένα ανά θεματικό άξονα.

Κεφάλαιο 5

Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, πραγματοποιείται αρχικά η σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας κατ' αντιστοιχία με τους κεντρικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, όπως προέκυψαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων. Επιπλέον, τα ευρήματα για καθένα από τους τέσσερις θεματικούς άξονες έχουν δομηθεί σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλογα με τα επιμέρους θέματα, όπως αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην προκείμενη μελέτη (Ενότητα 4.7.2).

Στα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις σημειώνεται σε παρένθεση ο κωδικός του/της εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης με την επισήμανση που αναλύθηκε στην ενότητα 4.7.2¹⁹ της παρούσας εργασίας. Από όλες τις συνεντεύξεις παρουσιάζονται τα κοινά στοιχεία και οι διαφορές τους κατηγοριοποιημένα ανά θεματικό άξονα.

Ταυτόχρονα με την περιγραφή, παρατίθεται και η ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της διατριβής σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερμηνεία στηρίζεται:

α) στην αποτίμηση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών στις συνεντεύξεις σε συνδυασμό με την αντίληψη της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή των σχετικών συζητήσεων και

¹⁹ Με εισαγωγικά και πλάγια γραφή υποδεικνύεται η μεταφορά των αυτούσιων προφορικών λόγων των συμμετεχόντων/ουσών και σε παρένθεση υποδεικνύεται ο/η ομιλητής/τρια.

β) στη σύγκριση των ανωτέρω ερευνητικών δεδομένων με τα δεδομένα άλλων ερευνών, όπως περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της προκείμενης διατριβής.

Η δόμηση των τεσσάρων επόμενων ενότητων (5.1-5.4), στις οποίες περιγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της διατριβής, αντιστοιχεί στους συγκεκριμένους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που περιλαμβάνουν. Η σύνοψη των ευρημάτων απασχολεί την τελευταία ενότητα (5.5) του παρόντος κεφαλαίου.

5.1 Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας Μεταναστών

Στον άξονα αυτό μελετάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς κρίνουν οι συμμετέχοντες/ουσες τη σχέση τους με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους;

Σχετικά με την αποτίμηση των σχέσεων εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών αναδύθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες που περιλαμβάνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με (α) τη συνεργασία τους με τους γονείς/κηδεμόνες γενικά, (β) τη συνεργασία τους με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες ειδικά, (γ) την ποιότητα των σχέσεων μαζί τους και (δ) το περιεχόμενο των μεταξύ τους συζητήσεων. Σε επιμέρους υποθέματα της τελευταίας κατηγορίας συγκροτήθηκαν οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με ζητήματα που απασχολούν τους γονείς/κηδεμόνες και ζητήματα που απασχολούν τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι/ες από το επίπεδο της συνεργασίας τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους ανεξάρτητα από τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου τους. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν, εν πολλοίς, στην προσπάθεια που οι ίδιοι/ίδιες καταβάλλουν για την εδραίωση σχέσεων αποδοχής, εμπιστοσύνης, συνέπειας, επικοινωνίας και στο θετικό κλίμα που επιχειρούν να δημιουργήσουν σε αυτή την ιδιαίτερη εκπαιδευτική δομή από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα, μεριμνούν για ένα σχολείο «ανοικτό» στην κοινότητα, το οποίο αντιμετωπίζει τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν σε κάθε επαφή με τους γονείς/κηδεμόνες. Ειδικότερα και ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Λοιπόν η εμπειρία μου σε σχέση με τη συνεργασία μου με τους εκάστοτε γονείς, αυτά τα 18 χρόνια που εργάζομαι μπορώ να πω ότι είναι εξελικτικά όλο και καλύτερη. Μάλλον αυτό έχει να κάνει στον τρόπο με τον οποίο χειρίζομαι το θέμα. Βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την οποία επιδιώκω μην πω και από την ώρα των εγγραφών, μιας και είμαι υπεύθυνη των εγγραφών του σχολείου». (Ε8Κ)

«Σε γενικές γραμμές είναι θετική και κυλάει καλά. [...] Όταν είσαι ξεκάθαρος και είσαι λίγο ανοιχτός και ταυτόχρονα οριοθετημένος και συνεπής σε αυτό που πρέπει να κάνεις, νομίζω ότι τα πράγματα θα κυλήσουν καλά. Πάντα, όμως, υπάρχουν και ιδιαίτερες περιπτώσεις γονέων που χρειάζονται άλλη διευθέτηση, αλλά σε γενικές γραμμές, δεν έχω αντιμετωπίσει φοβερά προβλήματα». (E10K)

«Γενικά με τους γονείς έχω πολύ καλή συνεργασία. Είμαι και εγώ αρκετά κοντά τους, δηλαδή αρκετά δοτική και δεν είμαι απόμακρη, γιατί με ενδιαφέρει πάρα πολύ». (E11P)

Μια πιθανή ερμηνεία του φαινομένου αυτού είναι ότι τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο είναι μικρής ηλικίας, επομένως οι γονείς ή άλλα συγγενικά πρόσωπα τα συνοδεύουν καθημερινά στο σχολείο. Έτσι, προκύπτουν περισσότερες ευκαιρίες για διαζώσης καθημερινή επαφή και συνεργασία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και σε μελέτες του Συμεου (2001) και του Γεωργίου (2005), με τους/τις εκπαιδευτικούς χαμηλότερων βαθμίδων να έχουν συχνότερες επαφές με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους.

Μια εκπαιδευτικός, συγκεκριμένα, αναγνωρίζει τη μεγάλη αξία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κυρίως για το παιδί και την ψυχική του υγεία, ειδικά στην αρχή της μαθητικής του ζωής, γι' αυτό επιδιώκει την προώθηση της επικοινωνίας, αλλά και την ενίσχυσή της σε μεγάλο βαθμό:

«Γενικώς, είναι πολύ καλή η συνεργασία μου, γιατί από την αρχή της χρονιάς επιδιώκω να ανοίγω όλες τις πόρτες και τους διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς. Είναι από τα πρώτα πράγματα που μιλώ μαζί τους, ότι αν δεν συνεργαστούμε, δεν θα κυλήσει καλά η χρονιά για τα παιδιά». (E2Π)

Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα της Σακελλαρίου (2006), με τους/τις εκπαιδευτικούς, επίσης, να επιδιώκουν και να ενισχύουν τη συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες, την οποία χαρακτηρίζουν ικανοποιητική. Συγχρόνως, αποτελέσματα έρευνας της Σαμαρά (2010) σε εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό γόνιμη και αρεστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία συμβάλλει σε μια ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού, και ευνοεί τόσο την ομαλή ένταξή του στα προσχολικά προγράμματα όσο και την αποδοχή του σχολείου ως θεσμού (Δαφέρμου et al., 2007). Ωστόσο, το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες των Μπρούζου (1998), Γεωργίου (2000) και Rentzou (2004), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται συνεργάσιμοι/ες και επικοινωνιακοί/ές, παρά μόνο στις περιπτώσεις που αναζητούν πληροφορίες για τους μαθητές/τριές τους.

Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους/ες ερωτώμενους/ες , μία εκπαιδευτικός του δείγματος εκτιμά ότι η συνεργασία της με τους γονείς/κηδεμόνες δυσκολεύει με την πάροδο των ετών, για λόγους που σχετίζονται καθαρά με τις ίδιες τις οικογένειες. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Δύσκολη. Κάθε χρόνο και λίγο χειρότερα. [...] Υπάρχει μια νοοτροπία ότι πια οι γονείς τα ξέρουν όλα, επειδή είναι στην πλειοψηφία τους μορφωμένοι και ενημερωμένοι για πάρα πολλά [...] και έχουν την εντύπωση ότι αυτοί γνωρίζουν πολύ καλύτερα τι είναι καλό για το παιδί τους ακόμα και σε μαθησιακό επίπεδο, [...] υποβαθμίζοντας το ρόλο μας στα μάτια των παιδιών τους. Θεωρώ ότι είναι ικανοποιητικός ο βαθμός συνεργασίας, εάν έχω ομαλή συνεργασία με τους γονείς κατά τα 2/3 της ομάδας μου». (Ε6Π)

Δεν έλειψε, ωστόσο, και η άποψη εκπαιδευτικού που σχετίζει την ποιότητα συνεργασίας με τον τύπο του γονέα:

«Κοίταξε να δεις, η συνεργασία με τους γονείς ποικίλλει. Δηλαδή υπάρχουν γονείς και γονείς. Θα μπορούσα να τους βάλω σε μια κλίμακα. Υπάρχουν γονείς που είναι «αδιάφοροι», δηλαδή δεν έχουν έρθει ποτέ. [...] Υπάρχουν γονείς, οι οποίοι θα σε ενοχλήσουν για το παραμικρό [...] και θα έλεγα ότι η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων είναι άνθρωποι οι οποίοι θα έρθουν στο σχολείο για την ενημέρωση προόδου των παιδιών τους και για να ρωτήσουν αν έχει γίνει κάτι σημαντικό, το οποίο θα πρέπει να το μάθουν». (Εα2Κ)

Η διαφορετική στάση των γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους που προβάλλει ο εκπαιδευτικός στα λεγόμενά του, περιγράφεται και σε άλλες έρευνες (Φτιάκα, 2004), ενώ αποδίδεται κυρίως σε κοινωνικομορφωτικούς και εθνοπολιτισμικούς παράγοντες. Κατά συνέπεια και ανάλογα με το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να χωριστούν στις ακόλουθες τρεις ομάδες, όπως επισημαίνει η Φτιάκα (2004): α) συμμετοχικοί, και περιλαμβάνει όσους/ες είναι κοντά στα παιδιά τους και ανταποκρίνονται ενεργά στις προσκλήσεις του σχολείου, β) αφανείς, και αφορά όσους/ες βρίσκονται στο περιθώριο για κάποιο λόγο, παρά τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν και γ) δυσαρεστημένοι, και περιλαμβάνει όσους/ες έχουν πάντα κάτι να επισημάνουν ότι δεν γίνεται σωστά από τη σχολική μονάδα, δημιουργώντας μια συγκρουσιακή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό.

Ζητώντας από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να περιγράψουν τη συνεργασία τους και με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες, στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν τόσο στην ποιότητα της συνεργασίας τους όσο και στον τρόπο προσέγγισης και συμπεριφοράς τους, εκφράζοντας περισσότερο θετικές στάσεις. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία και με τους γονείς/κηδεμόνες των μεταναστών

μαθητών/τριών τους, χωρίς διάκριση, σε μια προσπάθεια στήριξης των παιδιών αυτών, η οποία αναμένεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική και ενισχυτική. Εδώ διαπιστώνεται ταύτιση με την έρευνα των Lastikka και Lipponen (2015), που υποστηρίζουν ότι η γονική εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών επιδρά θετικά και χωρίς αποκλεισμούς στην εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Το ίδιο είναι αρκετά καλή, όπως φέρομαι στους Έλληνες γονείς έτσι φέρομαι και στους μετανάστες γονείς. Δεν τους διακρίνω σε τίποτα και το γνωρίζουν όλοι. Στα τόσα χρόνια που εργάζομαι πάντα στην τάξη μου υπήρχαν όχι μόνο Έλληνες αλλά και πάρα πολλά ξένα παιδιά. Οπότε για να υπάρχει μία υγιής σχέση και για να λειτουργήσουμε αρμονικά θα πρέπει να έχουμε και μια καλή συνεργασία και με τους γονείς των παιδιών αυτών». (E7K)

«Είναι ακριβώς η ίδια. Εγώ κάθε χρονιά αντιμετωπίζω όλους τους γονείς ακριβώς το ίδιο. Κάθε γονέας φέρνει το παιδάκι του με τη δική του αφετηρία το καθένα και γι' αυτό θα προσπαθήσουμε να είμαστε καλά. Δεν κάνω καμία διάκριση. Το μόνο που διαφοροποιείται είναι ότι στο μυαλό μου μέσα ξέρω την αφετηρία και από τι περιβάλλον προέρχονται τα παιδιά που σημαίνει ότι μάλλον πρέπει να προσπαθήσω λίγο παραπάνω. Τόσα χρόνια οι μόνοι που δεν με έχουν προβληματίσει είναι οι μετανάστες γονείς. [...] Θέλω να πιστεύω ότι προέρχονται από μία χώρα που έχει καλύτερες αξίες από τη δική μας». (E2Π)

Στα λεγόμενά τους προβάλλουν ως αναγκαία και σε συνάφεια με τον επαγγελματισμό τους, την επιδίωξη ισότιμης συμμετοχής των μεταναστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υιοθετώντας, ωστόσο, εξισωτικές πεποιθήσεις και πρακτικές. Πιο αναλυτικά, ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες δεν φαίνεται να αγνοούν τις διαφορετικές εμπειρίες και καταβολές που φέρουν οι οικογένειες των μαθητών/τριών τους, εστιάζουν στην ίση αντιμετώπιση γηγενών και μεταναστών, ως οικογενειών με τις ίδιες και όχι διαφορετικές ανάγκες. Η υιοθέτηση εξισωτικών πεποιθήσεων σχετικά με την εμπλοκή οικογενειών μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ομοιόμορφη μεταχείριση, αφενός φανερώνει ευγενή πρόθεση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία, αφετέρου όμως δεν συνιστά την ιδανική πρακτική για τους μετανάστες (Hachfeld et.al., 2015). Ο εξισωτισμός γνωστός στη βιβλιογραφία ως “colorblindness” υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αγνοούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους και των οικογενειών τους και να επικεντρώνονται στις ομοιότητες, με το σκεπτικό ότι έτσι περιορίζονται τα αρνητικά στερεότυπα. Η αποσιώπηση, όμως, των διαφορών, των ανισοτήτων σε αγαθά και σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες ορισμένων πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων και η υιοθέτηση όμοιας μεταχείρισης στην ουσία συντηρεί και διαιωνίζει την αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων σύμφωνα με τον Bourdieu (οπ. αναφ. στη Φραγκουδάκη, 2001). Η πεποίθηση

ότι όλες οι οικογένειες πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, επικυρώνει την ανισότητα μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου ετερογενούς κοινωνικού περιβάλλοντος και αποτυγχάνει στην παροχή ίσων ευκαιριών (Banks, 2008). Συνεπώς, δεν λειτουργεί προς όφελος των μεταναστών (Park & Judd, 2005).

Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έχουν μια ουσιοκρατική αντίληψη γύρω από την έννοια της κουλτούρας και του πολιτισμού. Περιγράφουν τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους συγκρίνοντάς την με τη συνεργασία με τις οικογένειες των γηγενών μαθητών/τριών τους. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνονται τις δύο αυτές ομάδες ως ανεξάρτητες, διακριτές, ενιαίες και στατικές οντότητες, χωρίς αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Δραγώνα, 2007β). Άρα, ενώ εκφράζονται θετικά, στην ουσία προκύπτει ένας έντονος διαχωρισμός σε θέματα αξιών και συμπεριφορών που είναι γενικευμένος.

Παραδέχονται, επιπλέον, ότι πολλές φορές η συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους είναι σε καλύτερα επίπεδα συγκριτικά με των Ελλήνων. Ως κύρια αιτία του φαινομένου αυτού, οι εκπαιδευτικοί της προκείμενης μελέτης προβάλλουν την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των μεταναστών προς τον/την εκπαιδευτικό και την αξία που αναγνωρίζουν στον θεσμό της εκπαίδευσης:

«Θα έλεγα ότι μερικές φορές είναι και καλύτερη από τους Έλληνες, γιατί σέβονται πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς. Έχουν μάθει τα παιδιά τους έτσι ώστε να μας προσέχουν και να μας σέβονται και να μας έχουν πάρα πολύ ψηλά, κάτι που δε συμβαίνει στους Έλληνες τελευταία και η δασκάλα είναι πάνω απ' όλα "ό,τι πει η δασκάλα"». (E1Π)

«[...] έχω να πω ότι μερικές φορές ήταν και πολύ καλύτερη η συνεργασία.[...] Αυτοί οι γονείς μου θυμίζουν τους δικούς μου γονείς που ό,τι ζητούσε το σχολείο ήταν σεβαστό και δεν υπήρχε περίπτωση να πουν κάτι αρνητικό στον δάσκαλο. Αυτό είχε μια θετική λειτουργία στα παιδιά, γιατί μάθαιναν να σέβονται και αυτά το σχολείο σαν θεσμό». (E3Π)

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Hoover-Demsey και των συνεργατών του (2005), στην οποία φάνηκε ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας εμπιστεύονται τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ως το πιο κατάλληλο πρόσωπο στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Αντίθετα, σε έρευνα των Πανταζή (2006), Γιαγκουνίδη και των συνεργατών/τριών του (2006), η συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών αντιμετωπίζεται επιφυλακτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς να τη χαρακτηρίζουν ως επιβάρυνση και όχι ως αναγκαία και σημαντική.

Μια ακόμα αιτία θετικότερων σχέσεων των συμμετεχόντων/ουσών με τις οικογένειες μεταναστών πηγάζει από την αίσθηση ελεύθερης έκφρασης στις επαφές τους χωρίς τον φόβο αξιολόγησης και κριτικής του παιδαγωγικού τους έργου (Συμεού, 2003· Theodorou, 2007).

«Λοιπόν, με τις οικογένειες των μεταναστών μπορώ να πω ότι είναι και καλύτερη η συνεργασία μου. Πιστεύω ότι εκτιμούν περισσότερο πράγματα από τη δουλειά μας. Δεν έχουν πολλές απαιτήσεις. Νιώθω πιο άνετα. Είναι γεγονός αυτό. Δεν βρίσκουν κάτι να μου πουν ότι έκανα στραβό». (Ε9Κ)

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια πίεση ψυχολογική, η οποία προκαλεί αβεβαιότητα και προκύπτει από το άγχος ότι «ελέγχεται» η δουλειά τους από τις οικογένειες των μαθητών/τριών της τάξης τους (Χριστίδου-Λιοναράκη, 2001). Οι μετανάστες, όμως, θεωρώντας το σχολείο ως το μέσο κοινωνικής ανέλιξης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής των παιδιών τους και αγνοώντας τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, δείχνουν συναίνεση και εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες/ούσες δεν έχουν λόγο να φοβούνται ότι θα αξιολογηθεί το έργο τους. Αυτό το αίσθημα ελευθερίας που εκφράζουν, εντούτοις, περιγράφει έναν ιδιόμορφο σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, που τελικά περισσότερο δηλώνει υποτίμηση του πολιτισμικού προφίλ των μεταναστών οικογενειών, παρά αποδοχή (Χριστίδου-Λιονταράκη, 2001).

Από την άλλη πλευρά, μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών του δείγματος κάνει λόγο και για τη δυσκολία στην επικοινωνία που συναντά στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν σχέσεις συνεργασίας με τις οικογένειες μεταναστών, αλλά και για τους τρόπους που διαχειρίζονται ανάλογες περιπτώσεις. Αναγνωρίζουν μάλιστα, ότι αρκετές φορές η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της μεταξύ τους συνεργασίας (Χατζηδάκη, 2006), καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για επικοινωνία στη γλώσσα τους, καταλήγουν όμως να ισχυρίζονται ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών κυμαίνεται σε καλύτερα επίπεδα συγκριτικά με των γηγενών οικογενειών, εύρημα με το οποίο συμφωνεί η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών. Ακολουθούν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

«Κοίτα, εγώ από την ώρα που διορίστηκα, έχω 18 χρόνια, είχα πάντα πολλούς μετανάστες γονείς. Σε γενικές γραμμές η συνεργασία μου είναι περίπου ίδια με τους Έλληνες. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζω συνήθως με τους μετανάστες είναι όταν δεν μιλάνε καλά τα ελληνικά και δεν υπάρχουν μεταφραστές. Συνήθως όταν δεν έχουμε κάποιον μεταφραστή, τότε προκύπτουν διάφορα πρακτικά ζητήματα, αλλά βρίσκουμε έναν τρόπο να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Όμως, δεν παύει η γλώσσα να είναι ένα πρόβλημα σημαντικό που πρέπει να επιλυθεί, για να

έχουμε μια καλύτερη συνεργασία. Καμιά φορά και τα πολιτισμικά, [...] να μην πεις κάτι που τους προσβάλλει, να σκεφτείς ότι πρέπει να συμπεριληφθούν όλοι, μην κάνεις κάτι που θεωρήσουν αυτοί ότι είναι εκτός της δικής τους κουλτούρας. Τέτοια ζητήματα. Αυτό, όμως, αν δεις από πού είναι στην αρχή και λίγο προσπαθήσεις να μάθεις κομμάτια της κουλτούρας τους και διαβάσεις κάτι γι' αυτό, εκεί κάπως τα πράγματα ...» (E10K)

«Τη δυσκολεύει λίγο η γλώσσα σε πρώτο επίπεδο. Πέρυσι είχα ένα παιδάκι από την Κίνα. Ήρθε μήνα Νοέμβριο, τέτοια εποχή. [...] Δεν μπορούσαμε να ανταλλάξουμε ούτε καλημέρα εγώ κινέζικα δεν ξέρω, οι άνθρωποι δεν ήξεραν ελληνικά, βρήκαν βέβαια μια φίλη-διαμεσολαβητή και από εκεί ξεκίνησε η επικοινωνία μας. Για να το φτάσεις και σε συνεργασία αυτό, πήρε πολύ περισσότερο χρόνο. [...] Εάν υπάρχει θέμα που δεν μπορείς να μιλήσεις καν με τους ανθρώπους, τί συνεργασία θα ξεκινήσεις να έχεις; Πρέπει να μεταφράζεις ανακοινώσεις, να βρεις κάποιον ομοεθνή...» (E8K)

«Η συνεργασία ήταν πιο αθόρυβη την περσινή χρονιά. Δούλεψα μέσα σε δομή προσφύγων. Δεν υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας, πέρα από ελάχιστους που γνώριζαν κάποια αγγλικά. Ήταν δεκτικοί, περισσότερο από τους Έλληνες, γιατί είναι έξω από την κοινωνία, είναι σε φάση που προσπαθούν να ενσωματωθούν, αισθάνονται ξένοι και άρα “θέλω να είμαι λίγο πιο ήπιων τόνων, για να μπορέσω να γίνω πιο αποδεκτός”. Ωστόσο, είχαμε θέμα επικοινωνίας». (E5Π)

Επιπρόσθετα, υπήρχε και εκπαιδευτικός που χαρακτήρισε τη συνεργασία της με τις οικογένειες των μεταναστών πιο αδύναμη-ουδέτερη, επικαλούμενη λόγους που αφορούσαν κυρίως τη συμπεριφορά των οικογενειών προς το σχολείο. Ενδεικτικά, αναφέρει:

«Θεωρώ ότι είναι λιγότερο έντονη η συνεργασία μεταξύ μας. Διακρίνω σε πολλές περιπτώσεις οικογενειών μεταναστών που έχουμε τα παιδιά τους στο σχολείο μία ουδετερότητα-αδιαφορία-άγνοια; Αυτά». (E4Π)

Κατά την επέκταση της συζήτησης στο επίπεδο των σχέσεων τους με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών εμφανίζονται μοιρασμένες. Διερευνώντας την ποιοτική διάσταση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας μεταναστών, διαπιστώνεται πως ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην ανάπτυξη διακριτών επαγγελματικών σχέσεων, αποφεύγοντας τις στενότερες μεταξύ τους επαφές, για να μην αλλοιωθεί η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Αυτό πιθανό να συνδέεται με τον φόβο μήπως επηρεαστεί η αμεροληψία και η ακεραιότητα στις κρίσεις τους (Σαϊτής, 2008· Xu & Gulosino, 2006). Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Επιλέγω πάντα οι σχέσεις μου με τους γονείς να είναι σε επαγγελματικό επίπεδο, γιατί θεωρώ πως έτσι πρέπει να είναι. Γιατί αλλιώς επηρεάζεται και η δική μου διδακτική καθημερινότητα». (E5Π)

«Οι σχέσεις μου με τις οικογένειες αυτές είναι καθαρά σε θέματα εντός σχολείου, που αφορούν τη φοίτηση των τέκνων τους, που αφορά δράσεις του σχολείου, στις οποίες μπορούν να εμπλακούν, [...], σε θέματα λειτουργικά του σχολείου, στην τήρηση του κανονισμού του σχολείου». (E4Π)

«Δεν έχουμε προχωρήσει σε πιο ιδιαίτερες σχέσεις από τις τυπικές που ορίζει το σχολείο. Δεν το κάνω αυτό ούτε και με τους γηγενείς γονείς. Φροντίζω να υπάρχουν κάποια όρια. Κρατάω τις αποστάσεις εν ολίγοις. Αισθάνομαι ότι έτσι λειτουργώ καλύτερα». (E9Κ)

Στο σημείο αυτό υπάρχει σύγκλιση με ευρήματα του Angelides (2004), που επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τελικά στην πράξη προτιμούν τις προκαθορισμένες τυπικές σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους, όσο και αν θεωρούν ότι η πολύπλευρη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας λειτουργεί αποτελεσματικά για το παιδί. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Angelides και των συνεργατών του (2006) δύο χρόνια αργότερα, που δείχνει ότι οι σχέσεις γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών παραμένουν τυπικές. Φαίνεται, λοιπόν, πως ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών, ορισμένοι επιθυμούν οι ρόλοι να είναι διακριτοί και οι σχέσεις σαφώς προσδιορισμένες σε ένα πλαίσιο τυπικότητας με τους γονείς/κηδεμόνες να λειτουργούν περισσότερο σε ρόλο υποστηρικτικό και όχι συν-διαμορφωτικό.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «δεκτικοί και αποφασιστικοί» στη δημιουργία στενότερων επαφών με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, διευρύνοντας το πλαίσιο των σχέσεων σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο, κάνοντας λόγο για τις επαφές που ως άτομα διατηρούν μεταξύ τους. Αυτό παρατηρείται σε περιπτώσεις οικογενειών που εμπιστεύονται στον/στην εκπαιδευτικό τα προβλήματά τους και οι ίδιοι/ες ανταποκρίνονται θετικά στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις δυσκολίες και τις ανάγκες των μεταναστών οικογενειών, να σταθούν δίπλα τους και να τους βοηθήσουν με κάποιο τρόπο:

«Στο νηπιαγωγείο δεν μπορούμε να μένουμε μόνο στα τυπικά, έτσι και αλλιώς. Υπάρχουν περιπτώσεις που υπήρχε βοήθεια οικονομική, βοήθεια στην επαφή τους με άλλες δημόσιες υπηρεσίες [...] συμπληρώνοντας έντυπα για λογαριασμό τους, παρέχοντας οικονομική βοήθεια ή παραπέμποντας σε αντίστοιχες υπηρεσίες όπου κρίνεται απαραίτητο. Άρα, λοιπόν, δεν είναι μόνο ψυχρά τυπική, υπηρεσιακή στο σχολείο, αλλά είναι γενικότερη η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία που έχουμε». (EaIK)

«Όταν βλέπουν ότι αυτά που λέω τα εννοώ κιόλας, ότι θέλω να συνεργαστούμε, ότι είναι για το καλό των παιδιών τους, τότε ανοίγονται πάρα πολύ και με εμπιστεύονται σε σημείο στενής οικειότητας. Δηλαδή, να μου λένε και προσωπικά τους πράγματα». (Ε2Π)

«Αυτό που θυμάμαι ας πούμε από μια μαμά αλλοδαπή που είχα την κόρη της στο σχολείο και είχε και ένα μικρότερο παιδάκι, το οποίο είχε πρόβλημα, είχε μια αναπηρία τέλος πάντων, είναι ότι μου εμπιστεύτηκε τους προβληματισμούς της, τις ανησυχίες της, κάναμε κουβέντα και τη βοήθησα με το να την κατευθύνω, [...] να την ακούσω, που θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Επίσης, μου μίλησε σχετικά με τη μοναξιά της εδώ [...]. Μου είπε πόσο σημαντικό είναι γι' αυτήν να βγαίνει και αν θα μπορούσα να οργανώσω κάτι στο σχολείο, [...]. Ναι, έχει φτάσει με αρκετούς από τους γονείς γενικότερα, αλλά και με τους αλλοδαπούς ειδικά σε ένα επίπεδο πιο προσωπικό». (Ε3Π)

Οι παραπάνω περιπτώσεις σκιαγραφούν μια ευαισθητοποίηση και μια διάθεση για δημιουργία αμφίδρομων στενότερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταναστών οικογενειών, που ενδυναμώνει την επικοινωνιακή διάσταση του επαγγέλματός τους. Επιπλέον, ενισχύει την προσαρμογή των μεταναστών οικογενειών στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με τις διαπιστώσεις της Rentzou (2011), όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και προβληματισμό το ζήτημα της επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες. Η πιθανή ερμηνεία αυτής της αλλαγής στην παρούσα διατριβή ίσως βρίσκεται στον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που ως επαγγελματίες αφουγκράζονται τις ανάγκες της εκπαιδευτικής αυτής δομής, συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα μιας ουσιαστικότερης και βαθύτερης αλληλεπίδρασης και την επιδιώκουν. Στο ίδιο, άλλωστε, συμπέρασμα καταλήγουν οι Μιχαλέλη και Πασχαλίδου (2008), Πετροπούλου και Στεφανίδου, (2005), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας εξασφαλίζει τη συμμετοχή της δεύτερης στα σχολικά δρώμενα.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης θεωρούν πως η δημιουργία πιο διευρυμένων σχέσεων πέραν των τυπικών που ορίζει ο σχολικός θεσμός αποδίδεται στη δική τους προσπάθεια να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Στο πλαίσιο αυτό, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στις αφορμές με τις οποίες εκκινούσε συζητήσεις στον χώρο του νηπιαγωγείου με τους μετανάστες-πρόσφυγες γονείς, με σκοπό να νιώσουν αποδοχή και ασφάλεια:

«Τα τελευταία χρόνια που έχουμε πολιτικούς πρόσφυγες έχουμε έρθει πιο κοντά με γονείς οι οποίοι είναι πρόσφυγες, γιατί έχουν άλλου τύπου ανάγκες. [...] συζητήσαμε αν έχουν θέματα επιβίωσης ή οτιδήποτε που από το σχολείο μας μπορεί να παρέχουμε συσσίτια, αν χρειάζονται κάτι τέτοιο, δεν χρειαζόντουσαν ευτυχώς, για ρούχα, παιχνίδια, τηλέφωνα, για το αν θέλουν να βρεθούν και με άλλους γονείς να παίζουν τα παιδιά τους, για να κοινωνικοποιηθούν. [...] συνήθως με γονείς που είναι από ευάλωτες ομάδες ή πολύ “φρέσκοι” εδώ πέρα, προσπαθούμε πιο πολύ, όχι να τους καθοδηγήσουμε, αλλά να τους δώσουμε λύσεις σε αυτά που ίσως να θεωρούμε εμείς ή αυτά που μας λένε ότι είναι τα προβλήματά τους ή τα θέλω τους. Θα είναι καλύτερο και για το παιδί εν τέλει όλα αυτά. Δηλαδή, να αισθανθούν οι γονείς ότι έχουν μια θετική αντιμετώπιση και ότι μπορούν να βρουν και κάποιες λύσεις σε όλα αυτά που ζητάνε».
(E10K)

Κοινό σημείο σε όλες τις συνεντεύξεις αποτέλεσε το περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μεταναστών οικογενειών. Οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες, τα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς/κηδεμόνες, και τα ζητήματα που απασχολούν τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες επισκέπτονται το σχολείο και ζητούν πληροφορίες για τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, ακολουθούν θεσμοθετημένο τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες, αλλά και άτυπες συναντήσεις. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τα θέματα που τους ενδιαφέρουν για τα παιδιά τους συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς/κηδεμόνες. Ως κύριο αντικείμενο των επαφών που ενδιαφέρει τους γονείς/κηδεμόνες, υπό την οπτική των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, είναι η επίδοση των παιδιών τους και η χρήση των ελληνικών και δευτερευόντως τα προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικοποίησης και γενικά οι σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά-μέλη της σχολικής κοινότητας. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα:

«Ενδιαφέρονται παρά πολύ για την πρόοδο τους και συχνά έρχονται στις συγκεντρώσεις που κάνουμε αλλά και στην καθημερινή επαφή, γιατί ενδιαφέρονται να μάθουν πώς πηγαίνει το παιδί τους». (E1Π)

«Τους ενδιαφέρει πολύ να μάθει το παιδί τους να γράφει και να διαβάζει. Είναι το μεγάλο άγχος τους. Με ρωτούν και για τη συμπεριφορά τους, αλλά κυρίως για την επίδοσή τους και για το αν θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν». (E9K)

«Η πλειοψηφία των γονέων ρωτά πώς τα πηγαίνει το παιδί τους, αν καταλαβαίνει ελληνικά, αν θα πάει καλά στο Δημοτικό. Έχουν μεγάλη αγωνία με αυτό. Πρώτα έρχεται το μαθησιακό, δηλαδή, και μετά το συμπεριφορικό για τους περισσότερους ξένους γονείς».(Ε6Π)

Πρόκειται για αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς η αλληλεπίδραση και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας σχετίζεται στην ουσία με το παιδί (Γεωργίου, 2000· Σακελλαρίου, 2008) και τη βέλτιστη ανάπτυξή του. Οι οικογένειες μεταναστών επιθυμούν τα παιδιά τους να εξασφαλίσουν μια καλή σχολική και μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εύλογο, δεδομένου ότι οι γονείς των μη προνομιούχων ομάδων γνωρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους αποτελεί το εισιτήριο της κοινωνικής τους ανόδου (Χριστίδου-Λιοναράκη, 2001). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με μελέτη του Vincent (2001), που επισημαίνει ότι οι γονείς/κηδεμόνες χαμηλότερων στρωμάτων ή διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης ενδιαφέρονται περισσότερο για τις μαθησιακές επιδόσεις, τις ανάγκες ή τις δυσκολίες των παιδιών τους στα πλαίσια τυπικών σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Μικρότερο ποσοστό των γονέων/κηδεμόνων αυτής της κατηγορίας δείχνει ενδιαφέρον για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Μόνο μια εκπαιδευτικός, που είχε εργαστεί σε δομή προσφύγων, υποστήριξε ότι το ενδιαφέρον των οικογενειών εστιαζόταν αποκλειστικά στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς αυτή διαφοροποιούνταν εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών ζωής τους:

«Όσο ήταν εφικτή η επικοινωνία μας, για την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτό τους ενδιέφερε περισσότερο, για τη συμπεριφορά τους. Ήταν παιδάκια που είχαν βιώσει ιδιαίτερες συνθήκες ζωής. Οπότε εκεί υπήρχε θέμα. Ήταν η συμπεριφορά αυτή που τους ενδιέφερε περισσότερο, όχι η μαθησιακή επίδοση». (Ε5Π)

Δεν έλειψε, ωστόσο, και η άποψη ότι το αντικείμενο των επαφών ποικίλλει ανάλογα με τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, τη χώρα προέλευσης, το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο και την αυτο-εικόνα της ίδιας της οικογένειας, αλλά και τη μεταναστευτική της εμπειρία:

«Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το από πού προέρχονται, ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο τους. Ας πούμε γονείς που είναι σε ανώτερο επίπεδο μόρφωσης έχουν ρωτήσει μέχρι και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τι κάνουμε, τι παίρνουν τα παιδιά και πώς μπορούν να τα βοηθήσουν. Γονείς που προέρχονται από εντελώς εμπόλεμες ζώνες, έχουν άλλα προβλήματα διαβίωσης, οπότε θέλουν να δουν ότι το παιδί τους είναι ok εδώ, αν συμπεριφέρεται σωστά, αν

εμείς θέλουμε κάτι από αυτούς. Αυτοί έρχονται με πιο πολλές ενοχές, πιο μαζεμένοι σε σχέση με τους άλλους». (Ε10Κ)

«Αυτό ποικίλλει ανάλογα με τον χρόνο που βρίσκονται στην Ελλάδα. Αν έχουν έρθει μόλις από τη χώρα τους αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και ζητάνε πληροφορίες ακόμα και για το πού είναι το σουπερμάρκετ της περιοχής, το ιατρείο ή άλλοι χώροι που τους ενδιαφέρουν, πού θα βγάλουν τη ληξιαρχική πράξη. Αυτοί που έρχονται από Αλβανία, επειδή υπάρχει μεγάλο μέρος εδώ από Αλβανία, έχουν μεταξύ τους τη βοήθεια αυτή. Από άλλες χώρες μεμονωμένες όπως π.χ. από Κίνα, Μαρόκο, Τουρκία, Συρία εκεί ψάχνουν οπωσδήποτε κάποιον που να μπορεί να τους βοηθήσει.

ΕΡ: Τι σε ρωτάνε συγκριτικά με το παιδί;

ΑΠ: Και εκεί δεν υπάρχει ενιαία απάντηση. Υπάρχει μια μερίδα που ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τη μόρφωση, το επίπεδο το γνωστικό του παιδιού. Υπάρχουν και άλλοι που απλά τους ενδιαφέρει να μείνει κάπου το παιδί με ασφάλεια, όταν αυτοί ψάχνουν το μεροκάματο, την επιβίωση». (Εα1Κ)

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αναδύεται μια πραγματικότητα ορατή σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής (που αφορά σε μετανάστες πρώτης, δεύτερης ή και τρίτης γενιάς), η μεταναστευτική εμπειρία και οι συνθήκες ζωής των μεταναστών οικογενειών καθορίζουν αφενός το αντικείμενο των επαφών τους με το σχολείο, και αφετέρου τη στάση τους προς αυτό. Συνεπώς, σε περιπτώσεις νεοεισερχόμενων οικογενειών η επικοινωνία έχει καθαρά και μόνο ενημερωτικό χαρακτήρα, γεγονός που βρίσκεται σε συνάφεια με τη μελέτη των Κοντοπούλου-Τζιβινίκου (2004). Επιπλέον, οικογένειες από την Αλβανία έχουν προσδοκίες από το σχολείο για τα παιδιά τους και θέλουν να τους προσφέρουν καλές ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης, ενώ οι οικογένειες από άλλες χώρες (Συρία, Μαρόκο, Αφγανιστάν) έχοντας ανασφάλεια γλωσσική και κοινωνική και με αρνητικές εμπειρίες διαβίωσης περιορίζουν σημαντικά την επαφή με τον/την εκπαιδευτικό. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξαν οι έρευνες των Σταυροπούλου (2012), Θεοδώρου (2016) και Κολέτσου (2018).

Επιπλέον, και η γλώσσα φαίνεται να επηρεάζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας σύμφωνα με τα λεγόμενα μιας εκπαιδευτικού:

«Τι ρωτάνε; Πολύ βασικά πράγματα. Πολύ λιγότερο από τους υπόλοιπους γονείς οπωσδήποτε. Εκτός κι αν κατέχουν τη γλώσσα και μπορούμε να επικοινωνήσουμε. Το τι ώρα ερχόμαστε σχολείο, τι ώρα φεύγουμε, αν αύριο θα λειτουργήσει το σχολείο. Θεωρώ πιο πολύ στα βασικά θέματα που αφορούν το ωράριο λειτουργίας». (Ε8Π)

Εξαίρεση αποτελούν τα λόγια ενός εκπαιδευτικού που σε αντίθεση με τους/τις υπόλοιπους/ες ισχυρίζεται ότι οι μετανάστες δείχνουν μια ουδετερότητα και απροθυμία να επικοινωνήσουν με τη σχολική μονάδα με εξαίρεση επείγουσες περιπτώσεις ή λειτουργικά θέματα:

«Δουλεύω με παιδιά από Αλβανία. Οι γονείς των παιδιών αυτών δεν θα έρθουν να σε ρωτήσουν για τίποτα. Δεν θα σου κάνουν καμία ερώτηση, μόνο εάν γίνει κάτι πολύ σοβαρό [...]. Σου λέω αν δεν τους φωνάξουμε εμείς, οι ίδιοι σπανίως θα έρθουν, και αν ρωτήσουν κάποια πράγματα, θα ρωτήσουν λεπτομέρειες. Θα σε ρωτήσουν τότε κλείνουμε για τα Χριστούγεννα, τότε έχουμε αργίες, πόσο κοστίζει το θέατρο που θα πάμε. Τέτοια θέματα. Για τα παιδιά τους, όμως, και την πρόοδό τους στο λέω για πολλοστή φορά αν δεν τους πεις “έλα να μιλήσουμε” δεν θα έρθουν από μόνοι τους». (Εα2Κ)

Αναφορικά με το αντικείμενο των επαφών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τις οικογένειες μεταναστών, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ιδιαίτερα χρήσιμη την ανταλλαγή πληροφοριών και την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, για να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί. Γι' αυτό, επιδιώκουν να δημιουργήσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι οποίες θα ενδυναμώνονται και καθ' όλη τη διάρκειά της. Θεωρούν ότι η επαφή σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στη σωστή αντιμετώπιση του παιδιού από μέρους τους. Επομένως, ενθαρρύνουν συναντήσεις και συζητήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες:

«Καταρχήν, από την αρχή της χρονιάς εγώ παίρνω την πρωτοβουλία να προσεγγίσω τους γονείς και να τους εξηγήσω ότι πάντα θα μιλάμε για τα παιδιά τους. Το καλό να γίνει καλύτερο». (Ε2Π)

«Δεδομένου ότι από την αρχή τους δείχνω ότι ενδιαφέρομαι να συνεργαστούμε για να βοηθηθούμε και να βοηθήσουμε το παιδί, το εισπράττον». (Ε1Π)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που σχετίζονται με τα θέματα των συζητήσεων των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους. Στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται οι συζητήσεις τους να επικεντρώνονται στην αρχή της χρονιάς σε ευαίσθητες πληροφορίες που αφορούν λεπτές πτυχές της οικογενειακής ζωής, σοβαρά προβλήματα υγείας και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ανταλλαγή αυτών των πληροφοριών τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τους/τις μαθητές/τριές τους, να τους αξιολογήσουν δικαιότερα και να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που τους ταλανίζουν:

«Το πρώτο πράγμα που τους ρωτώ είναι αν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι τους και στην καθημερινότητα, για να δω σε τι επίπεδο μπορώ εγώ να επικοινωνήσω με τα παιδιά τους. Αυτό είναι το πρώτο μέλημα ενός εκπαιδευτικού θεωρώ, να διερευνήσει κατά πόσο μέσα στην οικογένεια χρησιμοποιείται πέραν της μητρικής γλώσσας και η ελληνική, που είναι η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούμε και στο σχολείο». (E4Π)

«[...] στην αρχή της σχολικής χρονιάς περισσότερο θέλω να μάθω στοιχεία για την οικογένεια των παιδιών, για τον χώρο που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και έχουν τα πρώτα τους βιώματα. Τους ρωτάω αν υπάρχει κάποιο θέμα μέσα στην οικογένεια, αν είναι παντρεμένοι οι γονείς, αν έχουν χωρίσει, αν ζουν και οι δύο γονείς, αν ζουν με παππούδες/γιαγιάδες, [...] αν τα παιδιά έχουν κάποιο σοβαρό θέμα αλλεργίας, αν παρακολουθούν μαθήματα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας. Ξεκινάμε από αυτά». (E7K)

«Με ενδιαφέρει να γνωρίζω πώς ζουν αυτά τα παιδιά. Συνήθως βέβαια, οι Αλβανοί που ξέρω τα τελευταία χρόνια είναι πολλά χρόνια εδώ, έχουν μερικοί και σπίτια αγοράσει. Οπότε γνωρίζω την κατάσταση. Έχουν περάσει και τα αδελφάκια τους από εδώ». (E1Π)

«Από την αρχή της χρονιάς δίνουμε ένα ερωτηματολόγιο όπου μας λένε πολύ βασικά πράγματα για τις συνήθειες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, τι του αρέσει, πώς θα χαρακτήριζαν το παιδί τους με τρία επίθετα, για τις αλλεργίες τους, για τυχόν προβλήματα υγείας που πρέπει να ξέρουμε. Έχουμε ένα δισέλιδο και τους το δίνουμε. Και αυτό υπάρχει και στα αγγλικά και στα αλβανικά το έχουμε φτιάξει. Σε αυτές τις τρεις γλώσσες (εννοείται τα ελληνικά²⁰) και αυτές είναι οι γραπτές πληροφορίες που έρχονται σε μας. Και μετά προφορικά όσα λένε». (E10K)

«Μου λένε πράγματα, γιατί ρωτάω εγώ. Έπρεπε, λοιπόν, να μάθω για την οικογένεια, για να ξέρω πώς ένα παιδάκι μπορεί να βγάλει επιθετικότητα, πώς μπορεί να βγάλει αρνητισμό ή οτιδήποτε άλλο. Η βασική ήταν για την οικογένεια, στο πλαίσιο όμως που και ο ίδιος ο γονιός θέλει. Γιατί και οι ίδιοι γονείς-πρόσφυγες είναι άνθρωποι που έχουν βιώσει άσχημα. Το γεγονός ότι έχασα ένα σύντροφο, έχασα τη γυναίκα μου, η γυναίκα μου είναι σε άλλη χώρα με το ένα παιδί, περιμένουμε επανένωση. Είναι δύσκολο». (E5K)

Το αμέσως επόμενο θέμα συζήτησης είναι τα ενδιαφέροντα και οι οικογενειακές συνήθειες των μεταναστών μαθητών/τριών. Είναι σημαντικό οι συζητήσεις να περιλαμβάνουν και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση «αυθεντικών σχέσεων» μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας μεταναστών, οι οποίες ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, την ισότητα ευκαιριών, την αποτελεσματική διδασκαλία και τον σεβασμό της κουλτούρας του οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να

²⁰ Τα λόγια στην παρένθεση διευκολύνουν την κατανόηση του κειμένου από την ερευνήτρια και δεν αντιστοιχούν σε αυτολεξεί λόγο των συμμετεχόντων/ουσών.

αποτρέπεται ενδεχόμενη σύγχυση, σε πλαίσιο διακριτικότητας και σεβασμού (Casas & Furlong, 1994). Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Προσπαθώ να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση, όσο διακριτικά γίνεται να πάρω πολλές πληροφορίες: τι τους ενδιαφέρει, τι θέλουν, τι δεν θέλουν. Παράδειγμα, μπορεί να μην θέλουν, λόγω θρησκευματος, προσευχή, γιορτές ή τις δραστηριότητες που κάνουμε. Προσπαθώ αυτές τις πληροφορίες από την πρώτη συνάντηση να τις συγκεντρώσω, ώστε να κινηθώ διακριτικά και να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση. [...] Γενικά θέλω να αντλώ πληροφορίες ώστε ανάλογα να προσαρμόσω τη δική μου στάση, των συναδέλφων, των συμμαθητών των παιδιών, ώστε να βοηθήσουμε όσο γίνεται καλύτερα». (Eα1K)

«Σίγουρα θα ρωτήσω για τα πολιτισμικά στοιχεία όπως είναι η θρησκεία [...] και πόσο οι ίδιοι γονείς θέλουν να συμμετέχουν σε πράγματα του σχολείου, που μπορεί να έχουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Και σίγουρα τι πολιτισμό κουβαλάει, έτσι; Μου έχει τύχει πολλές φορές σε όλα αυτά τα χρόνια να μιλήσω με μουσουλμάνους, με καθολικούς, με άθεους. Πρέπει να τα γνωρίζουμε και να τα σεβόμαστε και ανάλογα να προσαρμόζουμε το μάθημά μας [...] 'Ναι, αυτός δεν είναι ορθόδοξος, είναι κάτι άλλο και οφείλω να το σεβαστώ'». (E2Π)

Μια άλλη εκπαιδευτικός αντλεί από τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες των παιδιών, αξιοποιώντας τα δημιουργικά στην τάξη:

«Τους ρωτάω για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Ό,τι δηλαδή ρωτάω τους Έλληνες γονείς, ίσως κάτι παραπάνω για τη χώρα και τις συνήθειές τους, που θα με βοηθήσει και εμένα μετά στη δουλειά μου. Και αν είναι κάτι πολύ ιδιαίτερο που δεν το έχουμε εμείς, τους προτείνω να έρθουν να το κάνουμε παρέα, να συνεργαστούμε, εάν αυτό είναι εφικτό». (E9K)

Η έμφαση που δίνουν σε συζητήσεις σχετικά με την οικογενειακή ζωή, τα θέματα υγείας, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις συνήθειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ευαισθητοποιούνται ως προς τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους, επιβεβαιώνοντας έρευνα του Thao (2009). Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί α) κατανοούν καλύτερα μορφές συμπεριφοράς των παιδιών, εφόσον τις συνδέουν με την ιδιαίτερη οικογενειακή τους κουλτούρα και β) διαμορφώνουν την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα, ώστε οι μετανάστες μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της ταυτότητάς τους και να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τα αντίστοιχα στοιχεία γηγενών οικογενειών, προκειμένου οι οικογένειές τους να ενταχθούν αποτελεσματικά στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα

(ΕΑΔΑΠ, 2004· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005), από τη μια πλευρά οι γονείς/κηδεμόνες ως γνώστες των παιδιών τους μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να πάρουν αλληλεπιδρώντας με το διαφορετικό «άλλο» και αυτή η γνώση μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη κοινών στοιχείων που συνδέουν το σχολείο με το σπίτι. Άλλωστε, το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την παραδοχή του Ματσαγούρα (2000), ότι η καλή γνώση του παιδιού συνιστά εφόδιο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού για την ενδυνάμωση της ψυχολογικής και κοινωνικής ανάπτυξής του.

Στη διάρκεια της χρονιάς, οι συζητήσεις επικεντρώνονται σε θέματα γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, εξατομικευμένης παρέμβασης, όπου κρίνεται αναγκαίο, αλλά και ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων για τους στόχους του σχολείου:

«Από κει και πέρα οι συναντήσεις έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα των παιδιών περισσότερο [...] πράγμα που δείχνει ότι έχουν μια αγωνία ως προς αυτό το κομμάτι, εγώ προσπαθώ να τους δείξω ότι το σημαντικό σε αυτή την ηλικία, γιατί μιλάμε για παιδιά 4-5 χρόνων, το σημαντικό είναι να χτίσουν μια υγιή προσωπικότητα, ένα σωστό χαρακτήρα, να είναι δυνατά, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αργότερα των μαθημάτων, αλλά και της κοινωνίας στην οποία ζούμε γενικά [...] να έχουμε μια κοινή πορεία». (E7K)

«Κυρίως αφορούν σε θέματα μαθησιακά, κυρίως τη γλώσσα, αν εντοπίζουμε κάτι και μετά με ενσωμάτωση κοινωνική. Με την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Συνήθως τέτοια συζητάμε». (E6Π)

«Τους λέμε για τα βασικά του Αναλυτικού Προγράμματος, τι μαθαίνουμε. Στις ατομικές συναντήσεις τους λέμε πώς βλέπουμε το παιδί τους, τους δίνουμε συμβουλές για το τι μπορούν να κάνουν στο σπίτι, αν θέλουν να βοηθήσουν κάπως. Πολλά από αυτά πρέπει να πάνε σε ΚΕΣΥ²¹, λέμε πού μπορούν να απευθυνθούν, αν θέλουν να κάνουν κάτι τέτοιο. Αυτά συνήθως». (E10K)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, θεωρούν ότι η σημασία της επικοινωνίας τους με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους είναι πάρα πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, αντίστοιχα με

²¹ Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης πρώην ΚΕΔΔΥ. Πρόκειται για νέα δομή υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου με διευρυμένες δυνατότητες μέσω μιας διεπιστημονικής μονάδας, που δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο να διαγιγνώσκει και μόνο την αναπηρία ή τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Ένας εκπαιδευτικός-υπεύθυνος από κάθε σχολική μονάδα είναι ο σύνδεσμος επικοινωνίας.

τους/τις εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών/τριών της (2009). Φαίνεται πως η ηλικία και η διδακτική εμπειρία επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν μια ουσιαστική συνεργατική σχέση από την αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη μελέτη (Ενότητα 4.6), καταλήγοντας σε αντίστοιχα συμπεράσματα με την έρευνα των Συμεού (2008) και Μπρούζου (2002). Αυτό που θεωρείται σημαντικό, είναι η προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευτικών για μια πολυδιάστατη επικοινωνία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, η οποία δεν εξαντλείται στα «τυποποιημένα» θέματα (Μπόνια et al., 2008), κρίνοντας από το αντικείμενο και το περιεχόμενό της, εμφανίζοντας το σχολείο και την οικογένεια ως στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους σφαίρες (Theodorou, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης αναζητούν από τους γονείς/κηδεμόνες ευρύτερες πληροφορίες για τους/τις μαθητές/τριές τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συζητήσουν κι άλλα προβλήματα που πιθανόν τους απασχολούν. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες του Δοδοντσάκη (2001), όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μικρή βαρύτητα σε γενικότερα θέματα που αφορούν τους γονείς (προσωπικά, οικογενειακά, θέματα ένταξης για τους μετανάστες) και του Συμεού (2003), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να συμβουλεύονται το οικογενειακό περιβάλλον για θέματα διαχείρισης του παιδιού.

Ωστόσο, σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης παρέχουν πληροφορίες για τη δομή και τις πρακτικές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που υποβοηθά την ένταξη σε αυτό τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των οικογενειών τους. Η άγνοια του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής δυσκολεύει την επικοινωνία και τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στα σχολικά δρώμενα (Pentini, 2000· Thao, 2009). Επομένως, θα ήταν επιθυμητή η αύξηση της συχνότητας των ανάλογων συζητήσεων με τις οικογένειες των μεταναστών, καθώς κρίνονται ωφέλιμες για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και όχι μόνο να χρησιμοποιούνται ευκαιριακά ως πρακτική ενδυνάμωσης της εμπλοκής τους, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

5.2 Έννοια Γονικής Εμπλοκής

Στον άξονα αυτό διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη γονική εμπλοκή των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 2) Με ποιο τρόπο επιχειρούν την εμπλοκή τους στην καθημερινότητα του ελληνικού νηπιαγωγείου;

Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες τη γονική εμπλοκή των μεταναστών στη σχολική πράξη αναδύθηκαν κατά την ανάλυση δύο βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν (α) στη σημασία που αποδίδουν στην έννοια γονική εμπλοκή και (β) στα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά, οι γονείς/κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί υπερασπίστηκαν έντονα την αξία της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Θεωρούν πως είναι ωφέλιμο και απαραίτητο να δραστηριοποιούνται και να συμμετέχουν αντίστοιχα με δυναμικό τρόπο:

«Θεωρώ ότι όπως και με τους Έλληνες γονείς έτσι και με τους ξένους είναι πάρα πολύ καθοριστική και σημαντική και την επιδιώκω πάντα». (E7K)

«Με την ερώτηση σου λίγο αρχίζω να το σκέφτομαι. Δεν το ξεχωρίζω από την εμπλοκή του γονέα γενικώς [...] τη θεωρώ σημαντική, γιατί αν φέρω εμένα στη θέση τους, θα 'θελα οπωσδήποτε να δικτυωθώ καλύτερα με τον χώρο που ζει το παιδί μου ένα ολόκληρο πρωινό και πάει στο σχολείο του. Τη θεωρώ με αυτή την έννοια πολύ σημαντικότερη». (E8K)

«Θέλω να είναι ουσιαστική. Να είναι παρόντες, αυτό, δηλαδή, ουσιαστικά». (E6Π)

«Ενεργή συμμετοχή φαντάζομαι. Να έρθουμε στην τάξη να κάνουμε κάτι παρέα». (E9K)

Ορισμένοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονται την εμπλοκή ως βασική ευθύνη της οικογένειας:

«Υποχρέωση του γονέα, γιατί φέρνει το παιδί του στο σχολείο και πρέπει το καλό να γίνει καλύτερο. Είναι υποχρέωσή του όπως και οι άλλοι γονείς. Έχει έρθει σε μια καινούργια χώρα και πρέπει να ακολουθήσει τους κανόνες που ακολουθούν όλοι. Αν δεν μπορεί, θα προσπαθήσω να τον εξοικειώσω με όλο αυτό το ξένο που δεν γνωρίζει και να ακούσω και τη δική του πλευρά και εκεί μάλλον που συμφωνούμε εκεί και θα καταλήξουμε». (E2Π)

«Το να έρχονται στις συγκεντρώσεις και στις ενημερώσεις το θεωρώ όχι απλά από τα σημαντικά, το θεωρώ και απαραίτητο και υποχρέωσή τους. Δηλαδή, αν κάποιος γονιός δεν το κάνει στο δικό μου το μυαλό εγώ τον θεωρώ αδιάφορο αυτόν τον γονέα». (Eα2K)

Δεν έλειψε, ωστόσο, και η άποψη ότι όσο σημαντική και αν είναι η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών, στην πραγματικότητα δεν είναι πάντα δεδομένη. Η κύρια αιτία

φάνηκε να συνδέεται τόσο με την έλλειψη χρόνου από πλευράς των γονέων/κηδεμόνων όσο και με τη δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, τις περισσότερες φορές καταλήγει να είναι ένα διαρκές ζητούμενο. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα:

«Για μένα είναι αυτό που θα ήθελα, ώστε να μπορέσω να βοηθήσω τα παιδιά να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο σχολείο. Όσο συνεργαζόμασταν με τις οικογένειές τους, ήταν ευκολότερα διαχειρίσιμα στο να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία». (E5Π)

«Είναι ζητούμενο. Είναι απαραίτητη θεωρώ, δεν είναι όμως πάντα δεδομένη. Και δεν είναι δεδομένη, γιατί λόγω έλλειψης χρόνου, πολλοί από αυτούς δουλεύουν πολύ πριν την έναρξη και πολύ μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, οπότε είναι δύσκολο να το πετύχουμε [...] και να κάνουμε ένα μείγμα, εφόσον οι μαθητές μας είναι ένα μείγμα πολλών εθνικοτήτων, κρατών. Αντίστοιχα, πρέπει να υπάρχει ένα μείγμα στη δική μας προσέγγιση σε θέματα εκπαιδευτικά. Άρα, λοιπόν, το επιδιώκουμε, άλλοτε το πετυχαίνουμε, άλλοτε όχι». (Eα1Κ)

«Στην καθημερινότητα είναι λίγο δύσκολο να πω, γιατί η αλήθεια είναι ότι ίσως είναι ιδανικό να το πετυχαίναμε αυτό, αλλά προφανώς στα ελληνικά σχολεία, δεν είναι κάτι που δουλεύει τόσο πολύ για να το πετύχουμε». (E3Π)

Στο πλαίσιο αυτό, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής των μεταναστών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Πώς την αντιλαμβάνομαι: πρώτον, να δείχνουν ενδιαφέρον για τις μαθησιακές επιδόσεις των τέκνων τους, των παιδιών τους και εννοείται και για θέματα κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Δεύτερον, να σέβονται τη λειτουργία του σχολείου και το νομικό πλαίσιο που τη διέπει. Τρίτον, να δείχνουν καλή προαίρεση και αν είναι δυνατό και στον βαθμό που μπορεί ο καθένας, να συμμετέχει στις δράσεις του σχολείου, που αυτές οι δράσεις έχουν ως στόχο να φέρουν πιο κοντά όλες τις οικογένειες των μαθητών που εμπλέκονται σε ένα σχολείο». (E4Π)

«Θέλω να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου. Θέλω να συμμετέχουν αν κάτι ζητάμε να γίνει στο σπίτι να γίνει. Αν συστήσω μια παρέμβαση, δηλαδή εξατομικευμένα κάποια βοήθεια αν έχουν θέματα με τη γλώσσα, θα 'θελα να συνεργαστούμε ως προς αυτό». (E6Π)

Από την έρευνα προκύπτει, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος, έχουν θετική στάση απέναντι στη γονική εμπλοκή των μεταναστών. Από τα λεγόμενά τους φαίνεται να εκτιμούν, να εμπιστεύονται και να αποδέχονται τη γονική συμμετοχή των μεταναστών στη σχολική ζωή των παιδιών τους, καθιστώντας τους γονείς/κηδεμόνες ως σημαντικούς συνεργάτες-υποστηρικτές. Αυτή η εμπιστοσύνη και αναγνώριση που εκφράζουν οι συμμετέχοντες/ουσες προς τις οικογένειες από διαφορετικά

πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο και μια βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας καλοπροαίρετης και γόνιμης συνεργασίας μεταξύ τους. Αντίστοιχα ευρήματα διαπιστώνονται και στην έρευνα της Theodorou (2007) με τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίζουν τη γονική εμπλοκή ως ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια τους. Μια πιθανή ερμηνεία αυτού είναι ότι τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας, επομένως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη την ανάγκη να βλέπουν τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους να εισέρχονται στο σχολείο να συνεργάζονται και να τους/τις υποστηρίζουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή είναι μια ένδειξη πως οι εκπαιδευτικοί έμμεσα παραδέχονται ότι η οικογένεια του/της κάθε μαθητή/τριας ανεξαρτήτως εθνικότητας εμπλέκεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στη μάθηση των παιδιών της και είναι υπεύθυνη για την εξέλιξή του/της, τόσο για την πρόοδό του/της όσο και για τα πάσης φύσεως προβλήματά του/της. Για τον λόγο αυτό θεωρούν σημαντική, απαραίτητη και χαρακτηρίζουν ως υποχρέωση της οικογένειας των μεταναστών μαθητών/τριών την εμπλοκή τους στη σχολική καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Η αντίθετη στάση εκ μέρους της οικογένειας μπορεί να παρερμηνευθεί και να τους αποδοθεί έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανικανότητα. Το εύρημα αυτό συμπληρώνει τη μελέτη του Izzo και των συνεργατών του (1999), οι οποίοι διαπιστώνουν πως η γονική εμπλοκή μεταβάλλεται και συγκεκριμένα μειώνεται, στον χρόνο, η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο. Αναλόγως, είναι σύμφωνο με τα ευρήματα και άλλων ερευνών. Για παράδειγμα, η έρευνα της Freeman (2011) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, αποκάλυψε την προσπάθεια που οι ίδιοι/ες καταβάλλουν, προκειμένου να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν μια σχέση συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών, αλλά και την ετοιμότητά τους να την εξελίξουν με διάφορους τρόπους, επειδή αντιλαμβάνονται τους γονείς/κηδεμόνες ως σημαντικούς συνεργάτες στο παιδαγωγικό τους έργο. Αντίστοιχα και στην έρευνα του Lawson (2003), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους, μπορούν να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους και να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά, αρκεί κάποιος/α να τους δείξει τον τρόπο.

Συνεχίζοντας στον θεματικό άξονα της έννοιας και της σημασίας της γονικής εμπλοκής μεταναστών, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν ότι η γονική συμμετοχή μεταναστών προσδίδει πολλά οφέλη τόσο στους/στις ίδιους/ες όσο και στους γονείς/κηδεμόνες, αλλά και στο παιδί. Μάλιστα, φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα

οφέλη της συμμετοχής που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Όλη η τάξη, όλα τα παιδιά ωφελούνται γιατί και τα υπόλοιπα μαθαίνουν κάτι καινούριο, αλλά και το ίδιο το παιδί. Θα νιώσει “κάπως” που θα είναι στο σχολείο ο μπαμπάς και η μαμά, ότι είναι αποδεκτό στην ομάδα και αυτό και η οικογένειά του. Αποδοχή και περηφάνια». (E9K)

«Το παιδί, το παιδί επειδή για μένα όλα κινούνται γύρω από το παιδί, είναι ο πρώτος δέκτης και μάλιστα επειδή τα παιδάκια από ξένες χώρες κουβαλάνε έναν φόβο, είτε γιατί από τους γονείς φοβούνται, είτε γιατί έχουν έρθει από άλλο περιβάλλον. Οπότε εάν δουν ότι ο μπαμπάς και η μαμά νιώθουν άνετα, θα το μεταφέρουν στο παιδί, και το παιδί θα το μεταφέρει όλο αυτό σε εμάς και στα υπόλοιπα παιδιά». (E2Π)

«Τα ξένα παιδιά μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία καλύτερα». (E5Π)

«Πρώτα απ’ όλα κερδίζουν τα παιδιά τους. Πρώτα τα δικά τους παιδιά και μετά τα υπόλοιπα της ομάδας. Αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν πιο ασφαλή μέσα σε ένα περίγυρο που ίσως τους ξενίζει και τα άλλα παιδιά αποδέχονται περισσότερο τη διαφορετικότητα». (E6Π)

«Αρχικά το παιδί, που θα νιώσει ασφάλεια και ηρεμία σε ένα καινούριο περιβάλλον που θα του επιτρέψει να έχει ένα μεγαλύτερο κίνητρο να προχωρήσει, στο να μάθει πράγματα και να σου δείξει πράγματα». (E7K)

«Πιστεύω, αυτό που η παιδαγωγική επιστήμη έχει καταλήξει, ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, ισορροπούν καλύτερα ψυχολογικά, όταν νιώθουν ότι οι γονείς τους είναι μέτοχοι σε αυτό που κάνουν στο σχολείο. Και αυτό το βλέπω και στην πράξη». (E3Π)

Σε άμεση συνάρτηση με τα οφέλη του παιδιού βρίσκονται και τα οφέλη της οικογένειάς του. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν:

«Οι γονείς κερδίζουν στα κοινά, γιατί ενσωματώνονται, κάνουν φιλίες, κάνει καλό στα παιδιά τους και προφανώς το κέρδος είναι και από τις δύο πλευρές». (E1Π)

«[...] τα παιδιά θα βοηθήσουν τις οικογένειές τους, τους γονείς τους κατά κύριο λόγο να αντιληφθούν καλύτερα κάποια πράγματα, και πώς λειτουργούν τα ελληνικά σχολεία. Για παράδειγμα, ας πούμε ένας γονιός μπορεί να μην ξέρει την ελληνική γλώσσα, να τη διαβάζει και να τη γράφει. Όταν όμως το παιδί του ξεκινάει νηπιαγωγείο και πορεύεται στο δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και ξεκινάει να γράφει κοντά του θα μάθει και ο ξένος γονιός. Οπότε το όφελος είναι διπλό θεωρώ». (E4Π)

«Κερδίζουν οι γονείς οι ίδιοι, γιατί ξέρουν πού είναι το παιδί τους, τι ζητάμε, τι θέλουν αυτοί από εμάς και οποιεσδήποτε παρεξηγήσεις μπορεί να λύνονται εν τη γενέσει τους τέλος πάντων». (E10K)

«[...] βλέποντας το τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο, είναι πιο ήρεμος ότι το παιδί του είναι σίγουρα ασφαλές [...] εισπράττει αγάπη και εξελίσσεται μαθησιακά. Η βασική ευθύνη είναι αυτή, να νιώσει ο γονιός ότι “κάτι καλό γίνεται, άρα λοιπόν πρέπει και εγώ να συμβάλλω για να το κάνω ακόμα καλύτερο”». (Eα1K)

Στον λόγο του συμμετέχοντος αναδύεται η ευθύνη του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής που θα επιτρέψει στον γονέα/κηδεμόνα να αισθανθεί σίγουρος/η, να αντιληφθεί ότι ο στόχος είναι κοινός και να υποστηρίξει τον/την εκπαιδευτικό, λειτουργώντας αλληλένδετα μαζί του/της για το καλό του παιδιού.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα οφέλη για το σχολείο και τους/τις ίδιους/ες:

«Ο εκπαιδευτικός κερδίζει σε εμπειρίες και μπαίνει σε διαδικασίες να σκεφτεί, και από παιδαγωγική πλευρά και από ψυχολογική, θέματα αντιμετώπισης αυτών των παιδιών». (E5Π)

«Βοηθάει εμάς να γίνουμε ακόμα καλύτεροι στη δουλειά μας, γιατί το κάθε παιδί έχει τα δικά του βιώματα, τη δική του προσωπικότητα. Πρέπει να τα ενώσουμε όλα αυτά, για να έχουμε μια αρμονική και ωραία, δημιουργική χρονιά». (E7K)

Ωστόσο, ορισμένοι/ες φάνηκαν επιφυλακτικοί/ες ως προς το “κέρδος” που έχουν οι ίδιοι/ες από την υπόθεση της γονικής εμπλοκής μεταναστών. Ενδεικτικά, επισημαίνουν:

«Εμένα είναι κάτι αναγκαστικό αυτό. Έτσι και αλλιώς πρέπει να δεχτώ τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Δεν έχω περιθώριο να διαλέξω». (E1Π)

«Ο εκπαιδευτικός κάνει αυτό που πρέπει να κάνει και θεωρώ πως πρέπει να βλέπει ισότιμα όλους τους μαθητές που έχει μπροστά του. Το αν ωφελείται ή όχι είναι υπόθεση του καθενός πώς ο ίδιος έχει αντιληφθεί σαν άνθρωπος και επεξεργαστεί τη διαφορετικότητα [...] Είναι ένα αποτύπωμα της κοινωνίας το σχολείο. Δεν θα μπορούσε να συμβεί κάτι διαφορετικό». (E4K)

Ανακεφαλαιώνοντας, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν σημαντική τη γονική εμπλοκή των μεταναστών στη σχολική ζωή. Ανεξάρτητα από τα εκάστοτε αντικειμενικά και υποκειμενικά προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν, ομόφωνα δηλώνουν ότι βοηθά κατά κύριο λόγο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην ψυχική του ισορροπία, στην καλλιέργεια αισθήματος αναγνώρισης και αποδοχής, στην αυτοπεποίθηση και την κοινωνικοποίησή του. Δευτερευόντως, ασκεί επίδραση στη σχολική επιτυχία των

μαθητών/τριών, την αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων και τα βοηθά να αγαπήσουν το σχολείο. Παράλληλα, η ενίσχυση της γονικής εμπλοκής των μεταναστών βοηθά και τις οικογένειες να αισθανθούν βεβαιότητα, ασφάλεια, χαρά, καθώς το παιδί τους βρίσκεται σε ένα υγιές περιβάλλον που το αναγνωρίζει και προσπαθεί να δείχνει ενδιαφέρον να το εξελίξει μαθησιακά και κοινωνικά. Κατ' επέκταση, νιώθουν εμπιστοσύνη προς το άτομο που αφήνουν το παιδί τους. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Baker (2005), η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στις σχολικές δράσεις των παιδιών τους πέρα από τα θετικά που συνεπάγεται στην επίδοση των παιδιών (Stanton-Salazar, 1997), ενισχύει καθοριστικά και την αυτοπεποίθηση των ίδιων των γονέων/κηδεμόνων.

Επιπλέον, δήλωσαν, αν και σε μικρότερο βαθμό, ότι αυτή η εμπλοκή είναι και για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς πηγή ικανοποίησης και χαράς, διεύρυνσης των οριζόντων τους, αλλά και δείκτης επιβεβαίωσης, εφόσον τους παρέχεται η ευκαιρία να υποστηρίξουν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών. Εισπράττουν την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη, που αποτελούν χρήσιμα στοιχεία για την ανατροφοδότησή τους, καθώς τους επιτρέπουν να ανα-στοχάζονται και να αυτο-διορθώνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Σε ορισμένες περιστάσεις παραδέχονται βέβαια ότι δεν έχουν και άλλη επιλογή λόγω «επαγγελματικής δέσμευσης». Παρόμοιες ενδείξεις επεσήμαναν και άλλοι ερευνητές, που διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται κυρίως τα οφέλη της γονικής εμπλοκής που αφορούν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Γεωργίου, 2000· Δοδοντσάκης, 2000· Πνευματικός et al., 2008). Παρόλα αυτά, έρευνες των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009), Σταμάτη και Κρασοπούλου (2012) και Γκότση (2018) σχετικά με τα οφέλη της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, επισημαίνουν το τριπλό κέρδος που αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (σχολείο, οικογένεια, παιδί). Φαίνεται, λοιπόν, πως η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών επηρεάζει συνολικά τη μαθησιακή διαδικασία, προωθώντας τη συλλογικότητα, τον σεβασμό, τη σχολική επιτυχία και την ισότητα των ευκαιριών.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης επιδιώκουν να εμπλέξουν τις οικογένειες μεταναστών στη σχολική ζωή των παιδιών τους, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Κατά την ανάλυση αναδύθηκαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν α) στις πρακτικές που εφαρμόζουν, β) στη συχνότητα που επιδιώκουν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών, γ) στους τομείς που επιζητούν την εμπλοκή και δ) στους πιθανούς τομείς που δεν αποζητούν την εμπλοκή τους. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν

αρκετά μεγάλη σημασία σε πολλαπλές παιδαγωγικές στρατηγικές-πρακτικές ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής που αναπτύσσει το σχολείο και οι ίδιοι/ες, οι οποίες συνοψίζονται στις ακόλουθες υποκατηγορίες: ενημέρωση, ενεργή δραστηριοποίηση και υποστήριξη-προτροπή.

Αναλυτικότερα, όλοι/ες επιλέγουν ως πιο σημαντικές την ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενεργή δραστηριοποίηση μέσω πρόσκλησης των οικογενειών σε δράσεις με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου μπορεί να είναι άγνωστη στις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, γι' αυτό επιδιώκουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς να τους εισάγουν σταδιακά και ομαλά, αρχικά επιχειρώντας τη γνωριμία μεταξύ των γονέων/κηδεμόνων του σχολείου, ώστε να αισθανθούν άνετα και οικεία. Κατόπιν, εξηγώντας και επιχειρώντας να τους πείσουν για τον σημαντικό ρόλο που έχει η παρουσία τους στο σχολείο στη βελτίωση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και των σχέσεων οικογένειας-σχολείου:

«Το πρώτο που κάνουμε είναι μια συνάντηση πριν από την έναρξη του σχολείου, πριν τον αγιασμό. Η προσπάθεια είναι να φέρουμε τους γονείς σε επαφή μεταξύ τους. Δηλαδή, να τους δώσουμε ένα στήριγμα από τη γειτονιά τους. [...] τους δίνουμε χρόνο και κατάλληλες προϋποθέσεις, ένα καφεδάκι, διάθεση για ανάμειξη και τα άλλα τα βρίσκουν μεταξύ τους». (Ea1K)

«Στην αρχή της χρονιάς έχουμε μια συνάντηση, την οποία θεωρώ θεμελιώδη. Εκεί, λοιπόν, τους εξηγούμε [...] ότι μέσα από αυτές τις συναντήσεις δεν είναι το θέμα μόνο να σας ενημερώνουμε, αλλά να βελτιώσουμε το παιδί σε όλα τα επίπεδα, για να είναι όσο το δυνατό πιο έτοιμο να πάει στην Α' δημοτικού». (Ea2K)

Η ενημέρωση των μεταναστών οικογενειών για τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υποβοηθά τόσο την ένταξη των παιδιών τους σε αυτό όσο και των ίδιων στην κοινωνία υποδοχής, καθώς διατηρούν αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προέλευσής τους (Pentini, 2005). Άλλωστε, και ο Thao (2009) σε έρευνά του επιβεβαιώνει τη στενή σύνδεση ανάμεσα στη διάθεση των μεταναστών οικογενειών για εμπλοκή και την πληροφόρηση σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, όπως επισημαίνει και η Epstein (2001), οι οικογένειες μεταναστών έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από αυτή την βοήθεια, προκειμένου να γνωριστούν και να εξοικειωθούν πιο άνετα μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο, που δεν τους είναι τόσο οικείο.

Ταυτόχρονα, ενθαρρύνουν τη γνωριμία με τις οικογένειες των Ελλήνων/ίδων, πιθανόν υποκινούμενοι/ες από την πραγματικότητα, δηλαδή τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση των παιδιών τους με παιδιά γηγενών οικογενειών. Άλλωστε, και σε μελέτη της Σακελλαρίου (2008) επιβεβαιώνεται ότι οι Ελληνίδες μητέρες παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούν το νηπιαγωγείο ένα πρόσφορο έδαφος για επαφές μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών οικογενειών. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη στάση τους απέναντι στη γονική εμπλοκή μεταναστών, εφόσον θεωρούν, όπως προαναφέρθηκε, τους γονείς/κηδεμόνες ως σημαντικούς συνεργάτες.

Στο πλαίσιο αυτό και στην προσπάθειά τους να πετύχουν τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό που επιχειρούν και με τις ελληνικές οικογένειες, ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία στο κέντρο της Αθήνας, όπου συγκεντρώνεται μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών/τριών, αξιοποιούν κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές, δημιουργούν κοινωνικά δίκτυα, προκειμένου να ξεπεράσουν ζητήματα επικοινωνίας και κατανόησης και να πετύχουν τη συμμετοχή των οικογενειών τους στα σχολικά δρώμενα. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα:

«Στη συνέχεια και μέσω διαδικτύου, δηλαδή έχουμε σελίδα στο Facebook και ιστολόγιο με ανακοινώσεις, πολλές φορές σε διαφορετικές γλώσσες και στα αλβανικά και στα ελληνικά και στα αγγλικά, άρα είναι εύκολο μετά να το δουν και να τους περάσουμε το μήνυμα». (Εα1Κ)

«Πρώτα απ' όλα θεωρώ ότι η γλώσσα είναι πάρα πολύ σημαντικό. Δηλαδή, όταν βλέπω ότι έχουμε γονείς που δεν μιλούν τα ελληνικά, προσπαθούμε να έχουμε φυλλάδια στα αγγλικά και στα αλβανικά. Υπάρχει δυσκολία με τους Αφγανούς, γιατί δεν υπάρχουν έντυπα κατάλληλα για το νηπιαγωγείο. Και θεωρώ ότι προσπαθούμε να νιώσουν άνετα, να νιώσουν ότι ανεξάρτητα από τη γλώσσα τους, εμείς θα είμαστε εκεί, όχι μόνο για το σχολείο, αλλά και για να βελτιώσουμε την καθημερινότητά τους με τον τρόπο που μπορούμε». (Ε10Κ)

Στο θέμα ενθάρρυνσης της εμπλοκής, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η σχολική κοινότητα οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένη, διαλεκτική και ευέλικτη ως προς τον χώρο και κυρίως τον χρόνο των επαφών σχολείου-οικογένειας, όταν οι οικογένειες αυτές εργάζονται πολλές ώρες. Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν οι Μπούζος (2002) και Patrikakou (2008), οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες φέρουν την κύρια ευθύνη εύρεσης τρόπων συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες:

«Για αυτή την περίπτωση προγραμματίζουμε συναντήσεις σε ώρες αργά το απόγευμα ή και Σάββατα κάποιες φορές παλιότερα, ώστε να μπορούν να έρχονται κι αυτοί και να συζητάμε

πράγματα. Θεωρώ είναι χρήσιμο να μεταφέρουν τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τις ανάγκες τους». (Ea1K)

«Έχουμε ορίσει μια μέρα για να έχουμε όλοι μας ως ορόσημο, αλλά υπάρχει ευελιξία αν χρειαστεί, αν εμείς δούμε, αν εσείς δείτε, αν αλλάξει οτιδήποτε». (Ea2K)

Εξίσου σημαντική με τις βασικές πρακτικές ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν και την πρόσκληση μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική κοινότητα και τη συμμετοχή τους, αφενός σε δράσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου σε εκδηλώσεις εντός σχολείου:

«Βάσει του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου που προβλέπει δράσεις και τη γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ενίοτε προσκαλώ και ζητώ την επίσκεψη ξένων γονέων στο νηπιαγωγείο, όταν οργανώνουμε προγράμματα σε διάφορες θεματικές ενότητες. Αυτό είναι δεδομένο». (E4Π)

«Θα τον καλέσω για μια δραστηριότητα. Παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς τα παιδιά μιλάνε για τον εαυτό τους. Ζητώ από τους γονείς, όποιος επιθυμεί και θέλει, να έρθει να μας μιλήσει για το παιδί του». (E9K)

Συνεχίζοντας η ίδια εκπαιδευτικός τη σκέψη της, επισημαίνει την ανάγκη για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις οικογένειες, ώστε να μην υπάρχει μεροληψία:

«[...] εννοείται ότι όλοι θα έχουν εμπλοκή. Όχι μόνο οι μετανάστες. Όλο και κάποιος λόγος υπάρχει και για τους γηγενείς γονείς να έρθουν. Αλλιώς θα υπάρχει άλλη μια διάκριση και μπορεί να στραφεί εναντίον αυτών των γονιών “Να, αυτός πήγε, εμείς γιατί δεν πάμε;» (E9K)

«Όταν οργανώνω ένα bazaar, μια γιορτή τους προσκαλώ με διάφορους τρόπους. Ας πούμε να αναλάβουν τα σκηνικά, τα σκηνικά αντικείμενα. Τα παιδιά, λοιπόν, αυτά που βλέπουν τους γονείς τους να έρχονται στο σχολείο και να δουλεύουν, βλέπεις ότι το εισπράττουν αυτό. Το βλέπεις στο πρόσωπό τους, στην έκφρασή τους, στην άνεση που αποκτούν μετά». (E3Π)

«Να σου φέρω δύο παραδείγματα. Το ένα παιδί μουσουλμάνος, που είχε το Ραμαζάνι, κάλεσα τη μαμά του να μιλήσει για το Ραμαζάνι και για το τι κάνουν και να μας εξηγήσει γιατί φοράει μαντήλα στο κεφάλι της, ενώ οι άλλες μαμάδες δεν φορούν. Το ίδιο είχα κάνει και σε ένα παιδάκι που ήταν καθολικό και ήταν η περίοδος του Πάσχα, όπου ο μπαμπάς έφερε αυτό το δείγμα της Θείας Κοινωνίας, το «τσιπάκι» που είναι διαφορετικό. Ναι, επιδιώκω να μαθαίνουν και εγώ και η τάξη μου με αυτόν τον τρόπο πια για το τι συμβαίνει στον κόσμο. Δεν είμαστε μόνοι μας στον κόσμο». (E2Π)

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός με αφορμή περιστάσεις και γεγονότα της καθημερινότητας των οικογενειών με μεταναστευτική εμπειρία, επιχειρεί τη σύνδεση του

σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον και το άνοιγμά του στις συνήθειες και στα βιώματα των μεταναστών μαθητών/τριών.

Τέλος, μια άλλη πρακτική που δήλωσαν είναι η ενδυνάμωση, η υποστήριξη και η προτροπή των μεταναστών οικογενειών να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις που οργανώνονται από τους άλλους γονείς/κηδεμόνες. Η παρουσία τους στις συναντήσεις του ΣΓΚ, η υποψηφιότητά τους στο Διοικητικό Συμβούλιο του ΣΓΚ, όπως και η οργάνωση των κοινωνικών εκδηλώσεων, αποτελούν πτυχές της σχολικής ζωής που επιβεβαιώνουν τους ενδιασμούς και τη διστακτικότητα των μεταναστών οικογενειών να εισέλθουν, και ταυτόχρονα πτυχές που επιθυμούν να ενισχύσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των οικογενειών της σχολικής κοινότητας, ώστε να νιώσουν χρήσιμοι και δημιουργικοί:

«Το πιο σύνθετο είναι να ζητώ και να διεκδικώ με αποφασιστικό τρόπο τη συμμετοχή των γονέων στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αν όχι να γίνουν μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, τουλάχιστον να βοηθούν και να συνδράμουν και να μπαίνουν και οι ίδιοι μέσα στο σχολείο συμμετέχοντας σε κοινές δράσεις. Γιατί θεωρώ ότι όλοι είναι ισότιμοι μέσα στο σχολείο, να ακούγονται όλες οι φωνές και το διαφορετικό και το άγνωστο είναι πάντα μια πρόκληση. Επίσης, θεωρώ ότι όλοι πρέπει να μάθουμε να συνυπάρχουμε ο ένας με τον άλλο και θέλω να δεθούν συναισθηματικά, κοινωνικά όλες οι εθνικότητες που ενδεχομένως υπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη». (Ε4Π)

«Φέτος επειδή ακούμπησα λίγο την ημέρα που κάναμε τον σύλλογο στους παλιούς καθόταν δίπλα μου η μητέρα από την Αλβανία, που την ήξερα από την προηγούμενη χρονιά, και της λέω “Όταν έρθει η ώρα δηλώστε και εσείς”. Η μητέρα μπήκε στον σύλλογο και μου είπε ότι “το έκανα γιατί με ενθαρρύνετε”. Μετά από λίγες μέρες μου έκανε ένα πισωγύρισμα και μου είπε “Ξέρετε, εγώ θα παραιτηθώ, γιατί νιώθω κάπως διαφορετικά” [...] δεν νιώθω πολύ καλά, γιατί δεν ξέρω αν μπορώ να προσφέρω τόσα όσα και οι άλλοι. Και της λέω “μην νιώθετε έτσι, γιατί ακόμα δεν ξέρετε τι θα προσφέρουν και οι άλλοι και δεν ξέρετε πώς ο καθένας μπορεί να προσφέρει και να βοηθήσει στο σχολείο”». (Ε1Π)

«Επιδιώκω μάλιστα επειδή έχουμε σύλλογο οργανωμένο να δείχνουν επίσης και οι υπόλοιποι γονείς το ίδιο ενδιαφέρον, για να εμπλακούν και οι ξένοι γονείς στις όποιες εκδηλώσεις του, σε ένα αποκριάτικο πάρτι, σε κάτι οτιδήποτε [...] και φέτος που έχουμε τρεις οικογένειες μεταναστών, επεδίωξα μεταξύ των γονέων που θέσανε υποψηφιότητα για το Διοικητικό Συμβούλιο του συλλόγου οπωσδήποτε ο ένας απ’ αυτούς δεν έχει σημασία ποιας εθνικότητας, καταγωγής είναι, να μπει οπωσδήποτε μέσα και να μην εξαιρεθεί ή επιχειρηθεί να μείνει στην

άκρη [...], για να είναι ισορροπημένοι, γιατί αυτό θεωρώ ότι λειτουργεί καλά στην ψυχολογία του παιδιού». (E8K)

Αξίζει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι ανάλογες αναφορές σχετικά με την προτροπή των μεταναστών οικογενειών να εμπλακούν ενεργά στο ΣΓΚ δεν παρατηρήθηκαν από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι ότι τα νηπιαγωγεία σε αυτό τον τομέα δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από το δημοτικό σχολείο, κυρίως για όσα σχολεία συστεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα. Ως εκ τούτου, στα περισσότερα ελληνικά νηπιαγωγεία, όπως προέκυψε από τη μελέτη, δεν υπάρχει θεσμοθετημένος, αυτόνομος ΣΓΚ, όπου οι γονείς/κηδεμόνες να εμπλέκονται με έναν οργανωμένο, συνεχή και έγκυρο τρόπο στον σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Επομένως, το νηπιαγωγείο φαίνεται ότι περιορίζεται σε μία μονόδρομη συνεργασία με τον ΣΓΚ του δημοτικού, παρά τη θετική διάθεση από πλευράς του εκπαιδευτικού δυναμικού για τη συγκρότηση ανεξάρτητων ΣΓΚ στην ιδιαίτερη αυτή εκπαιδευτική δομή:

«Το νηπιαγωγείο δεν έχει σύλλογο μόνο το δημοτικό. Έχουμε συνεργασία βέβαια με αυτούς, άτυπη όμως. Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει και ανάλογο ενδιαφέρον να ιδρυθεί, με τη λογική ότι είναι μια χρονιά και φεύγουμε. Θα βοηθούσε πιστεύω, αν υπήρχε, αλλά δεν υπάρχει». (Ea1K)

Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες επεσήμαναν την ενίσχυση της επαφής των γονέων/κηδεμόνων της τάξης, με σκοπό να πετύχουν την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των γηγενών να δεχθούν ευκολότερα τις οικογένειες των μεταναστών, να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και κατανόηση. Αυτό συνήθως συμβαίνει στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν από προηγούμενα αδέλφια ορισμένες οικογένειες και πάντα στα συγκεκριμένα πλαίσια που ορίζει ο επαγγελματικός τους ρόλος. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα:

«Αν δοθεί κάποια αφορμή ή πέσει κάτι στην αντίληψή μου και επειδή μπορεί να έχω και τα μεγαλύτερα αδέλφια τις προηγούμενες χρονιές μπορεί να πω “ξέρεις ο/η τάδε νιώθει κάπως άβολα, τώρα έχουν έρθει. Μπορείτε να τους πλησιάσετε και να πιείτε ένα καφέ μαζί ή αν χρειάζονται κάποια διευκόλυνση, γιατί δεν ξέρουν πού να βρουν φούρνο στη γειτονιά” ώστε να ενθαρρύνω την παραμικρή διευκόλυνση μεταξύ τους». (E8K)

«[...] θα συστήσω τις οικογένειες που μπορεί τα παιδιά τους να κάνουν παρέα και να συνυπάρχουν όμορφα. Θα αποτελέσω τη γέφυρα επικοινωνίας. Μέχρι εκεί. Παραπέρα δεν επιδιώκω κάτι, γιατί θεωρώ ότι κάθε άνθρωπος από μόνος του θα αναζητήσει αυτό που έχει ανάγκη». (E4Π)

Ανακεφαλαιώνοντας, η συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών και η τακτική επικοινωνία με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών προωθεί τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών και καθιστά τους γονείς/κηδεμόνες σημαντικούς συνεργάτες. Από την άλλη, η πρόσκληση για συμμετοχή των οικογενειών των μεταναστών στις σχολικές δράσεις είναι ένας τρόπος να εμπλακούν οι γονείς/κηδεμόνες και σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου, οργανωμένες άλλοτε από τον/την εκπαιδευτικό και άλλοτε από τους ίδιους τους γονείς/κηδεμόνες. Φαίνεται, δηλαδή, πως οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δεν αντιμετωπίζουν τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους μόνο ως αποδέκτες της ενημέρωσης και των οδηγιών τους, επιδιώκοντας μία σχέση απλά πληροφοριακού χαρακτήρα και μονόδρομης κατεύθυνσης. Αντιθέτως, δείχνουν να επιλέγουν έναν συνεργατικό ρόλο που αφήνει περιθώρια ενεργοποίησης των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων, διαψεύδοντας αποτελέσματα πολλών ερευνών για παθητικούς τύπους γονικής εμπλοκής (Μάνεσης, 2008· Συμεού, 2002· Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991· Χατζηδάκη, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνουν τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους για συμμετοχή σε δράσεις που οι ίδιοι/ες μπορούν άμεσα να ελέγξουν, αλλά και για συμμετοχή σε εκδηλώσεις με όλους τους γονείς/κηδεμόνες, στις οποίες οι ίδιοι/ες δεν μετέχουν, όπως είναι ο ΣΓΚ, στοιχείο που δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία (Γιαγκουνίδης et al., 2006). Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών θεωρούν πως είναι ωφέλιμο να δραστηριοποιούνται ως μέλη του γονείς/κηδεμόνες που ανήκουν σε διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της προκείμενης μελέτης φαίνεται να κινητοποιούνται, με δεδομένο ότι αναγνωρίζουν τα οφέλη της γονικής εμπλοκής μεταναστών, προς την κατεύθυνση πιο ενεργών πρακτικών ενδυνάμωσης των γονέων/κηδεμόνων. Όπως και στην έρευνα του De Gaetano (2007) έτσι και στην παρούσα μελέτη, επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις πρακτικές που προωθούν την εμπλοκή στο σχολείο, έναντι εκείνων των πρακτικών που προωθούν την εμπλοκή στο σπίτι, η οποία δεν είναι άμεσα ορατή. Αυτό επιβεβαιώνει το συμπέρασμα ότι “το σχολείο εκτιμά την εμπλοκή που μπορεί να δει” (Taliaferro et al., 2009: 280). Επιπλέον, βρίσκεται σε συμφωνία με το πρόγραμμα και τη φιλοσοφία της προσχολικής αγωγής, ως εκπαιδευτικής δομής, όπου απουσιάζει η ανάθεση κατ’ οίκον εργασιών.

Εξάιρεση αποτελεί μόνο η εκπαιδευτικός που εργάστηκε σε δομή προσφύγων, η οποία εκδήλωσε την απογοήτευσή της στην προσπάθεια ενίσχυσης της εμπλοκής των προσφύγων στη σχολική πράξη:

«Αυτό ήταν εξαιρετικά δύσκολο. Μιλάμε για πρόσφυγες, για γονείς που είχαν γράψει τα παιδιά τους μόνο και μόνο για να παραμείνουν στην Ελλάδα. Μιλάμε για δύσκολες καταστάσεις που σημαίνει ότι υπήρχαν γονείς που απλά έφεραν τα παιδιά τους, όταν δεν ήθελαν να βγούνε ας πούμε βόλτα το πρωί [...] δεν γίνονταν συγκεντρώσεις, γιατί για να γίνει συγκέντρωση, δεδομένου ότι η γλώσσα ήταν κουρδική ή αραβική ή οτιδήποτε, δεν υπήρχαν μεταφραστές διαθέσιμοι ανά πάσα στιγμή. Μόνο ατομικές συγκεντρώσεις κάναμε σε όσους γνώριζαν λίγα αγγλικά [...]. Όταν πηγαίναμε εκπαιδευτικές επισκέψεις τους καλούσα και η πλειοψηφία ήταν πρόθυμη. Ενδιαφέρονταν να έρθουν, και μόνο που ενδιαφέρονταν να έρθουν, είναι πολύ σημαντικό». (E5Π)

Ως προς τη συχνότητα της εμπλοκής, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δίνουν συστηματικά την ευκαιρία στις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους να συμμετέχουν στη σχολική καθημερινότητα. Αναλυτικά, η συστηματικότητα της εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών δεν ξεχωρίζει από τον βαθμό και τη συχνότητα εμπλοκής των γηγενών οικογενειών:

«Κοίταξε, δεν διαφοροποιείται από το τι ζητάω και από τους άλλους γονείς. Δηλαδή, αν ζητήσω μια προσωπική ενημέρωση και συνάντηση, τη ζητάω από όλους και για όλα τα παιδιά. Εάν χρειαστώ κάποια βοήθεια που ο μπαμπάς ή η μαμά ειδικεύεται πάνω σε αυτό, τους φωνάζω και λέω “έλα εδώ, να βάλεις ένα χεράκι”». (E2Π)

Σύμφωνα με τη μαρτυρία του συνόλου των συμμετεχόντων/ουσών στην παρούσα μελέτη, η συχνότητα καθορίζεται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη θεματολογία και το είδος των συναντήσεων, προγραμματισμένες ή έκτακτες, ανάγοντας αρκετές φορές τη συμμετοχή ανάλογα με τις ανάγκες σε καθημερινή πρακτική, η πρωτοβουλία της οποίας ανήκει κατά κύριο λόγο στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, τις προγραμματισμένες συναντήσεις τις διακρίνουν σε ατομικές που πραγματοποιούνται μια φορά το μήνα και ομαδικές ενημερωτικές συγκεντρώσεις στο τέλος κάθε τριμήνου, για ανταλλαγή πληροφοριών σε ζητήματα μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών. Ένας παράγοντας καθοριστικός για την επίτευξη συχνής επαφής, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας και οι γονείς/κηδεμόνες τα συνοδεύουν καθημερινά στο σχολείο, εφόσον δεν μπορούν αυτόνομα να μεταβούν σε αυτό. Επομένως, μπορεί να βλέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς καθημερινά. Χαρακτηριστικά, δηλώνουν:

«Έχουμε ανά μήνα μια ενημερωτική συνάντηση γονέων, ανάλογα με τα project και πιο εστιασμένες δράσεις να καλέσουμε τη μαμά για παράδειγμα από τη Ρωσία να μας μαγειρέψει ένα παραδοσιακό φαγητό ή τη μαμά από το Μαρόκο, την Κίνα και καθημερινά αν προκύπτει κάποιο θέμα είμαστε στη διάθεσή τους». (Eα1Κ)

«Εεε, δεν μπορώ να δώσω ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, δηλαδή κάθε μέρα ή κάθε εβδομάδα. Αυτό ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες κάθε φορά της τάξης [...] είναι ανάλογα με το τι θέμα διαπραγματεύεσαι ή αν προκύψει κάποιο πρόβλημα [...], ή αν θέλουν και οι ίδιοι κάτι να μου συζητήσουν [...] ή κάτι τους προβληματίσει ή ευχαριστήσει, πάντα έρχονται και το συζητάμε είτε είναι θετικό, είτε είναι αρνητικό». (Ε7Κ)

«Τις συναντήσεις όσο πιο συχνά γίνεται. Αυτά που λέμε είναι “δώστε μας ένα περιθώριο να περάσουν οι μήνες της προσαρμογής, για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα και να δούμε το παιδί πώς δουλεύει, πώς συνεργάζεται, τις συναναστροφές του με τα άλλα παιδιά και από Νοέμβρη ξεκινάμε συναντήσεις μηνιαίες τακτικές”». (Εα2Κ)

Μια άλλη εκπαιδευτικός χαρακτηρίζει την προσπάθεια εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στη σχολική κοινότητα ως παραδοσιακή:

«Κατά βάση, η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στο σχολείο μας έχει γίνει σχεδόν τυπική θα το πω και παραδοσιακή. Να σκεφτείς ότι μέχρι τώρα έχουμε κάνει τρεις συναντήσεις από την αρχή του χρόνου με τους γονείς. Έχουμε τα “βήματα για τη ζωή²²” όπου μπαίνουν οι γονείς συστηματικά όλη τη χρονιά για τις παρουσιάσεις των παιδιών τους. Τώρα φέτος σκεφτόμαστε βάσει του προγράμματος να κάνουμε κάποιες δράσεις, όπως να ζωγραφίσουμε πίνακες στους τοίχους του σχολείου εξωτερικά. Παλαιότερα, κάναμε διακόσμηση των χώρων του διαδρόμου με τους γονείς, επιδαπέδια παιχνίδια στην αυλή, κήπους, λαχανόκηπους, ανθόκηπους, δηλαδή πάντα κάθε χρόνο επιδιώκουμε να συμπεριλάβουμε στο πρόγραμμά μας κάτι που να ευνοεί τη συχνή εμπλοκή τους και ιδιαίτερα των αλλοδαπών οικογενειών, για να δουν ότι το σχολείο μας είναι ανοιχτό και φιλόξενο και σε αυτούς». (Ε3Π)

Αντίστοιχα, και σε αυτή την ερώτηση φάνηκε η διάθεση προσαρμοστικότητας, διαλλακτικότητας και ευελιξίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διευκολυνθούν οι οικογένειες μεταναστών, όταν αντιμετωπίζουν διάφορους χρονικούς περιορισμούς:

«...για καθημερινά πράγματα, για έκτακτα συμβάντα, ανά πάσα στιγμή, οποιαδήποτε ώρα και μέρα, σε σταθερές μηνιαίες συναντήσεις και όποιες άλλες φορές το ζητήσει ο γονιός να έχει μια ατομική συνάντηση εκτός διδακτικού ωραρίου, εκτός χρόνου σχολείου, το οποίο είναι μετά στη διάθεσή τους για όσες φορές το χρειαστούν αυτό». (Ε8Κ)

²² Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο, με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, ως επίσημο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

« Βεβαίως πάντα σε συνεννόηση με τους γονείς, αν δεν μπορεί να γίνει τη συγκεκριμένη ώρα και μέρα, πάντα θα υπάρχει συνεργασία και θα κανονίσουμε ένα άλλο ραντεβού». (Ε6Π)

Ενώ φαίνεται οι συμμετέχοντες/ουσες να παροτρύνουν τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους να εμπλέκονται τακτικά ή έκτακτα στη σχολική ζωή, και να ενθαρρύνουν συναντήσεις και συζητήσεις μαζί τους ορίζοντας ημέρα για τις προγραμματισμένες συναντήσεις, μια σημαντική διάσταση που απορρέει από τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι ότι, το πρόγραμμα των επισκέψεων τηρείται περισσότερο από τους πατέρες και όχι από τις μητέρες ακόμα και όταν αυτές δεν εργάζονται, ένδειξη που δεν ευθυγραμμίζεται με ευρήματα των Phtiaka (1998) και Symeou (2001). Κύρια αιτία προτάσσουν την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία δυσκολεύει την επικοινωνία. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται, κυρίως, στα σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας, ενδεχομένως επειδή η παρουσία των νεοεισερχομένων μεταναστών μαθητών/τριών είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με την παρουσία τους στα σχολεία που λειτουργούν στην περιφέρεια της Αθήνας, τα οποία υποδέχονται κυρίως μετανάστες δεύτερης/τρίτης γενεάς. Επιπλέον, επειδή σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος, στα σχολεία του κέντρου της Αθήνας η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία με τις οικογένειες μεταναστών. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Τι συμβαίνει; Οι μητέρες επειδή δεν εργάζονται οι περισσότερες μένουν σπίτι και δεν έχουν την ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα. Ο πατέρας της οικογένειας είναι αυτός που μιλάει τα ελληνικά, γιατί εργάζεται και πρέπει να συνεννοηθεί με τον χώρο εργασίας του. Γι' αυτό και οι περισσότερες συνεννοήσεις που κάνουμε τελικά δεν γίνονται με τη μητέρα του παιδιού. Η μητέρα είναι αυτή που διεκπεραιώνει το τυπικό μέρος της υπόθεσης, να πάρει και να φέρει το παιδί της. Για τα ουσιαστικά θέματα [...] μιλάμε στην πραγματικότητα με τον πατέρα του παιδιού». (Εα2Κ)

«Τα τελευταία χρόνια συμβαίνει αυτό. Δεν ξέρω γιατί. Είναι οι μαμάδες μέσα στο σπίτι και δεν βγαίνουν έξω; Είναι πολύ μέσα στην κοινότητα τη δική τους, οπότε δεν μαθαίνουν ελληνικά; Οι μπαμπάδες δουλεύουν, οπότε αναγκάζονται να μιλήσουν; Κάποιοι από αυτούς είχαν τις γυναίκες τους και το παιδί τους πίσω στη χώρα τους και όταν φτάνει σε ηλικία νηπιαγωγείου, τότε έρχονται εδώ πέρα, οπότε ούτε τα παιδιά ξέρουν ελληνικά, και αυτό είναι αναμενόμενο, αλλά και η μαμά δεν μπορεί να έχει καμία επικοινωνία στα ελληνικά». (Ε10Κ)

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής συνδέεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της γονικής εμπλοκής μεταναστών. Άρα, όσο πιο θετικά αντιμετωπίζουν τη γονική εμπλοκή μεταναστών, τόσο πιο συχνά υιοθετούν πρακτικές

ενδυνάμωσής της. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Becker και Epstein (1982) για τη συχνότητα και το εύρος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, η συχνότητα εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών συνδέεται στενά με το πρόγραμμα σπουδών και το είδος των επαφών με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ δεν διαφοροποιείται χρονικά από τη συχνότητα εμπλοκής των ελληνικών οικογενειών στα σχολικά δρώμενα, προσφέροντας τη δυνατότητα για δια ζώσης καθημερινή επικοινωνία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της προκείμενης μελέτης παρουσιάζονται “ανοικτοί” σε θέματα συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών στην παιδαγωγική διαδικασία σε τακτά χρονικά διαστήματα, πόρισμα που έρχεται σε αντίθεση με τη μελέτη του Συμεού (2003), που έδειξε ότι οι επαφές και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι ευκαιριακές και πρόσκαιρες. Κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν, εφόσον οι οικογένειες αυτές έχουν ανάγκη περισσότερο την υποστήριξη και την ενδυνάμωση από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Σύμφωνα με την Epstein (1995, 2001), όταν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν τη χρησιμότητα των στρατηγικών εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πρακτική, τότε θα τις εφαρμόσουν τακτικά και συστηματικά. Στην αντίθετη περίπτωση, θα τις απορρίψουν.

Επιπρόσθετα, η συχνότητα εμπλοκής των μεταναστών συνδέεται με τον βαθμό χρήσης των πρακτικών ενθάρρυνσης από τους/τις εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι οικογένειες δεν αποφασίζουν εύκολα να εμπλακούν, είτε επειδή δε γνωρίζουν τον τρόπο, είτε επειδή προσλαμβάνουν τον αρνητισμό των φορέων της εκπαίδευσης σε μια ανάλογη ενέργεια (Michael et al., 2007), οι τακτικές προσκλήσεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στην ανάγκη των οικογενειών να βοηθήσουν με τον κατάλληλο τρόπο τα παιδιά τους και να αισθανθούν χρήσιμοι και παραγωγικοί στην παιδαγωγική διαδικασία (Hoover Dempsey et al., 2005). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε καθημερινό επίπεδο, συμπέρασμα με το οποίο συμφωνεί και παλαιότερη έρευνα της Λαλούμη-Βιδάλη (2008), αναδεικνύοντας τη σημασία της συχνότητας εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών στον περιορισμό της υπο-εκπροσώπησης τους στην ευρύτερη σχολική ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών τους (Sosa, 1997).

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που έγιναν προς τους/τις εκπαιδευτικούς, αφορούσαν σε ποιους τομείς επιθυμούν και σε ποιους δεν επιθυμούν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών. Φαίνεται πως οι συμμετέχοντες/ούσες αποκαλύπτουν μέσω των δηλώσεών τους την προτίμησή τους σε συγκεκριμένες διαστάσεις της σχολικής ζωής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, προκύπτουν τέσσερις υποκατηγορίες που θα παρουσιαστούν αναλυτικά

παρακάτω: παιδαγωγικές συναντήσεις, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τεχνική υποστήριξη-εθελοντισμός, τρόπος λειτουργίας/διοίκησης σχολείου.

Οι “παιδαγωγικές συναντήσεις” αναφέρονται ως ο τομέας με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, αλλά και αποδοχή στους/στις εκπαιδευτικούς. Η παρουσία των μεταναστών οικογενειών στις ενημερωτικές συγκεντρώσεις του σχολείου θεωρήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ούσες καθοριστική για την ποιότητα και τη διασφάλιση της γνωριμίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Σχετικά με το σχολικό πλαίσιο, ενώ υποστηρίζουν ότι είναι “ανοιχτό” και ευέλικτο σε κάθε επαφή με όλες οι οικογένειες, ωστόσο ακολουθούν και θεσμοθετημένο τρόπο επικοινωνίας μαζί τους. Αναφέρθηκαν στην ύπαρξη προκαθορισμένων συναντήσεων τόσο ατομικών στην αρχή ή στο τέλος κάθε μήνα όσο και ομαδικών στο τέλος του τριμήνου με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών για την επίδοση, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να επιλέγουν ένα μόνο είδος, αλλά επιθυμούν την παρουσία των μεταναστών και στις δύο περιπτώσεις, κατά τις οποίες γίνεται ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα:

«Θέλω να έρχονται στις συναντήσεις μας. Και στις ομαδικές γιατί γνωρίζουν το πρόγραμμά μας, βλέπουν την πρόοδο των παιδιών τους και στις ατομικές που είναι πιο ιδιαίτερες και πιο προσωπικές. Μαθαίνω και εγώ από αυτούς για το παιδί στοιχεία σημαντικά για τον χαρακτήρα και τα ενδιαφέροντά του». (Ε1Π)

Σχετικά μια εκπαιδευτικός επεσήμανε:

«Στις συναντήσεις μας ζητώ να έρχονται πάντα να ενημερωθούν για την πρόοδο, τη συμπεριφορά, το πώς λειτουργούμε στο σχολείο. Φυσικά, όμως, και όταν διαπιστώσουν μια αλλαγή συμπεριφοράς στο παιδί τους. Επειδή οι γονείς ξέρουν το παιδί τους καλύτερα από τον καθένα και το βλέπουν περισσότερες ώρες την ημέρα σίγουρα θα δουν τη διαφορά είτε θετική είτε αρνητική. Επομένως, τους το λέω, τους το τονίζω από την αρχή, πως θέλω να έρχονται να συζητάμε τα πάντα. Μάλιστα κανονίζουμε συνήθως στο τέλος του μήνα, κάθε Παρασκευή μεσημέρι, όποιος γονέας έχει κάποιο θέμα ή θέλει να συζητήσουμε κάτι συγκεκριμένο που τον προβληματίζει, θα είμαι εκεί». (Ε7Κ)

Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν επίσης και οι Ματσαγγούρας και Πούλου (2009), στην έρευνα των οποίων οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες προτάθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, ως βασικότερος τρόπος ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους, εξαιτίας των πολλών πλεονεκτημάτων που προσφέρουν. Επίσης, στην έρευνα του Angelides και των συνεργατών του (2006), η επικοινωνία αναφέρεται ως πρωταρχικός γονικός τύπος

από τους/τις εκπαιδευτικούς. Συμπληρώνοντας, επιπλέον, και μια προηγούμενη έρευνα της Λαλούμη-Βιδάλη (2008), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να επιδιώκουν οι συναντήσεις να γίνονται και σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, που ενισχύει την αλληλεπίδραση των οικογενειών, αλλά και τη γνωριμία με τους στόχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δομής και του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόζει. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι προγραμματισμένες συναντήσεις ενδυναμώνουν τον διάλογο και προσφέρουν την ευκαιρία σε όλες τις οικογένειες να ακουστεί η φωνή τους, γεγονός που υποστηρίζεται και στην έρευνα του Angelides και των συνεργατών του (2006).

Αντίστοιχα, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος (11 στους 12 εκπαιδευτικούς) δήλωσε θετική και στη συνεργατική διδασκαλία για την υλοποίηση σχολικών δράσεων. Έτσι, αναφέρθηκαν σε περιστάσεις της καθημερινότητας που αποτελούν την αφορμή να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία οικογένειες μεταναστών, όπως να ζητούν την προσκόμιση υλικού από τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες για τη διδασκαλία ή και την ενεργό εμπλοκή τους στη διδακτική πράξη, γεγονός που δείχνει τη διάθεση του δείγματος για πιο δραστήρια, βιωματική και συστηματική εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών σε δράσεις εντός σχολείου που σχετίζονται περισσότερο και αμεσότερα με την ενεργό συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«Οπωσδήποτε θα τους αξιοποιήσω αν η θεματική το επιτρέπει. Πέρσι θυμάμαι είχαμε ένα κοριτσάκι από την Κίνα. Μιλώντας για τους αριθμούς είχαμε την ευκαιρία να γράψουμε τους αριθμούς και στα κινέζικα, που έχουν διαφορετική γραφή και να δουν αν τα σύμβολα που χρησιμοποιούμε για τη γραφή τους είναι ίδια ή δεν είναι. Και αυτό είναι ένα πολύ καλό ερέθισμα, για να νιώσουν και οι ίδιοι πολύ καλύτερα μέσα στο χώρο που τους φαίνεται λίγο χαοτικός ενδεχομένως. Η εμπλοκή αυτή φάνηκε να τους δίνει αξία. Η συγκεκριμένη μαμά, δηλαδή, ήρθε και μας αφιέρωσε από τον χρόνο της μία ώρα, για να ζήσει μαζί μας και να μας μάθει εκείνη με το κοριτσάκι της πώς προφέρονται, πώς γράφονται οι αριθμοί στη γλώσσα της». (Ε8Κ)

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι βασική προϋπόθεση είναι και η διάθεση του γονέα/κηδεμόνα:

«Πάντα, πάντα οργανώνω δραστηριότητες μαζί με τους γονείς και εφόσον οι γονείς το θέλουν. Δεν μπορώ να απαιτήσω πράγματα, όταν ο άλλος δεν θέλει. Αλλά όταν ξέρω ότι 'είμαστε εδώ', ξέρω πού θα απευθυνθώ και πώς. Μου έχει τύχει μαμά μετανάστρια από τη Ρωσία που ήταν μουσικός και ήρθε και μας έπαιζε μουσική. [...] Άλλες πάλι φορές ρωτάω τις μαμάδες πράγματα πολύ καθημερινά, "τι τρώτε, α, ωραία ελάτε να το φτιάξουμε

μαζί”. [...] Με ενδιαφέρει να το μάθω, γιατί αν το παιδί ξαφνικά μας βλέπει σαν εξωγήινους που κάνουμε κάτι διαφορετικό από το περιβάλλον του, πολύ απλά θα κλειστεί και δεν θα μας ανοίξει ποτέ την καρδιά του για τίποτα». (E2Π)

«Η πλάκα ήταν με μία πίτσα που είχαμε φτιάξει. Είχα πάει εγώ στην Ιταλία, τους έλεγα για την πίτσα, φτιάξαμε πίτσα, κάποιοι Τούρκοι που είχαν κάτι αντίστοιχο σαν πείνιρλί και είχε έρθει μια μαμά από την Τουρκία και μας είχε φτιάξει κάτι σαν πείνιρλί από ζύμη και τυρί και μετά λέγαμε για την Κίνα που είχαν φτιάξει κι αυτοί πάστα και πίτσα. Και λέγαμε για το πόσο ίδια μπορούμε να φτιάξουμε κάποια πράγματα και όταν το έμαθε μια γιαγιά που ήταν από την Κίμωλο, ήρθε και μας έφτιαξε μια ψευτοπίτσα παραδοσιακή. Οπότε μέσα από τέτοια project προσπαθούμε να ερχόμαστε πιο κοντά και όταν μπορούν και θέλουν, να εμπλέκονται». (E10K)

«Στο θέμα ο εαυτός μου, η οικογένειά μου, αυτό που δουλεύει καλά σε εμάς και το κάνουμε πάρα πολλά χρόνια είναι αυτό το αστεράκι της τάξης, όπου πάντα έρχονται οι γονείς και παρουσιάζουν οι ίδιοι το παιδί τους ουσιαστικά σε συνεργασία. Μετά κάποιες δράσεις στα πλαίσια της φιλαναγνωσίας όπου η γιαγιά, ο παππούς, κάποιος από τους γονείς θα μας διαβάσουν ένα παραμύθι παραδοσιακό ή θα μας το διηγηθούν». (E6Π)

«Υπάρχει μια συνήθεια να καλούμε γονείς, άλλος να μας διαβάσει κάτι, άλλος να μας πει για τη δουλειά του. Οπότε μέσα σε αυτό το πλαίσιο και αν βγαίνει από μία θεματική ενότητα, ευχαρίστως φτάνει να ξέρω ότι κάπου είναι ειδικός». (E1Π)

«Δηλαδή να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό ενδεχομένως ή οτιδήποτε άλλο, μπορεί να είναι ‘οι ιδιαίτερες πατρίδες μας’ και να μιλήσει ο καθένας για την πατρίδα του, οπότε με τον τρόπο αυτό θα εμπλακεί πιο ουσιαστικά ο γονέας. Φυσικά, μπορεί να ζητείται με την αφορμή κάθε θέματος που διαπραγματευόμαστε στην τάξη υλικό από τους γονείς, άρα να έρθει υλικό και από το ξένο παιδάκι και από την οικογένειά του είτε με την παρουσία τους τη φυσική μέσα στον χώρο του σχολείου και γενικά με όποιον τρόπο εμπλέκεται και ο κάθε Έλληνας γονιός». (E3Π)

Μόνο ένας από τους δώδεκα (12) συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάστηκε αρνητικός σε αυτό. Συγκεκριμένα δήλωσε:

«Στις δραστηριότητες που κάνουμε στο σχολείο, οι γονείς δεν επεμβαίνουν. Δράσεις, δηλαδή, του να φέρουμε τους γονείς μέσα στα σχολεία δεν έχουμε. Η όποια άλλη είδους εμπλοκή του γονέα στο σχολείο είναι για μένα κατά βάση αρνητική. Δηλαδή, ο γονιός που πάει να ανακατευτεί με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, αυτός είναι ένας αρνητικός τρόπος [...] από την αρχή της χρονιάς αν δε βάλεις όρια στο γονιό θα θεωρήσει το σχολείο τσιφλίκι του. Εάν τους δώσεις το περιθώριο θα εμπλακούν όπου μπορείς να φανταστείς, σε θέματα

λειτουργίας, σε παιδαγωγικά. Τους δείχνεις και τους δίνεις να καταλάβουν ότι όλη η συνεργασία που θα έχουμε θα είναι απλά στο πλαίσιο της συνεργασίας για το παιδί. Μέχρι εκεί. Τίποτα παραπάνω». (Εα2Κ)

Στο παράδειγμα αυτό, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ξεκάθαρα δηλώνει ότι η υποστήριξη της σχολικής πορείας και προόδου των παιδιών είναι δική του δουλειά, γιατί κάθε εμπλοκή του γονέα/κηδεμόνα γενικά, είτε γηγενή είτε μετανάστη, είναι επιζήμια για την εξέλιξη των παιδιών και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Άρα, το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός κρατά σε μια σχετική απόσταση από τα δρώμενα της τάξης τις οικογένειες μεταναστών σχετίζεται με τη θεώρηση που έχει για τη συμμετοχή γενικά των γονέων/κηδεμόνων στη διδακτική διαδικασία και όχι με την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί φάνηκαν θετικοί στο να συμμετέχουν οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις εκτός διδακτικού ωραρίου. Πρόκειται για δραστηριότητες που βασίζονται στην εθελοντική συμμετοχή, προγραμματίζονται και οργανώνονται είτε από τους/τις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς είτε από τους υπόλοιπους γονείς/κηδεμόνες. Πιο αναλυτικά, επιθυμούν την ενεργό παρουσία των οικογενειών αυτών σε απογευματινά εργαστήρια (λόγου χάρη ένα χριστουγεννιάτικο bazaar), σε απογευματινές δραστηριότητες οργανωμένες από τον ΣΓΚ, σε σχολικά πάρτι/γιορτές ακόμα και σε προσκλήσεις εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στον χώρο του σχολείου. Φαίνεται ότι οι περιπτώσεις των σχολικών γιορτών/δραστηριοτήτων αποτελούν πεδίο συνάντησης σχολείου-οικογένειας, επί του οποίου καλλιεργούνται συνεργατικές σχέσεις. Γι' αυτό, ανήκει στα θέματα ως προς τα οποία οι συμμετέχοντες/ούσες θεωρούν χρήσιμη την εμπλοκή. Σε αυτή τη δυνατότητα οφείλονται οι προτάσεις τους σχετικά με τους τρόπους συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών, προκειμένου να αισθανθούν χρήσιμοι και παραγωγικοί:

«Κατά καιρούς εκτός ωραρίου σχολικού στα πλαίσια μιας σχολικής γιορτής και συνήθως τα Χριστούγεννα γίνεται ένα εργαστήριο και προσκαλούμε όλους τους γονείς να φτιάξουμε όλοι μαζί στολίδια, να κάνουμε μια ομαδική κατασκευή ο καθένας με τον τρόπο του, όσο ξέρει». (Ε9Κ)

«Στις απογευματινές δραστηριότητες που κάνουμε κάποια μαθήματα χορού και σκάκι που οργανώνονται από τον ΣΓΚ δεν αποκλείεται κανένας. Επίσης όταν καλούμε έναν ψυχολόγο ή όταν κανονίζουμε για ένα πάρτι προφανώς και θέλουμε τη συμμετοχή τους, για να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους και να ψυχαγωγηθούν». (Ε1Π)

«Πέρσι είχαμε (οι εκπαιδευτικοί²³) κάνει ένα σεμινάριο πρώτων βοηθειών για τους γονείς. Η δράση αφορούσε το πώς οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να προσφέρουν πρώτες βοήθειες στα παιδιά τους. Τους είχαμε καλέσει (τους μετανάστες²⁴). Ανταποκρίθηκαν οι μισοί». (Εα2Κ)

Σε δράσεις εκτός σχολείου, ωστόσο, οι συμμετέχοντες/ουσες φάνηκαν διχασμένοι. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως επιθυμούν τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων ως συνοδών στις εκδρομές:

«[...] στο να μας συνοδεύσουν σε κάποια εκπαιδευτική επίσκεψη». (Ε8Κ)

«Επιθυμώ και προβλέπω τη συμμετοχή τους σε δράσεις εκτός σχολείου ως συνοδοί». (Ε4Π)

Άλλοι, όμως, δεν επιθυμούν να εμπλέξουν καμία οικογένεια των μαθητών/τριών τους σε δράσεις που αποβλέπουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, καθώς με βάση την εμπειρία τους προκύπτουν θέματα πρακτικής φύσεως:

«Δεν έχω μπλέξει ποτέ καμία οικογένεια, κανέναν γονέα στις επισκέψεις μας εκτός σχολείου. Είμαι λίγο συγκεντρωτική σε αυτό, [...] γιατί είναι κομμάτι της δουλειάς μου. Και έχω διαπιστώσει ότι τα παιδιά είναι περισσότερο δεκτικά, όταν είμαστε μόνοι μας». (Ε2Π)

«Συνήθως δεν δεχόμαστε να μας συνοδεύουν σε εκδρομές. Έχουμε διαπιστώσει ότι δεν λειτουργεί πολύ εύρυθμα. Δηλαδή, ο γονιός θα συνοδεύει το δικό του, τα άλλα θα θέλουν το δικό τους γονιό, δεν μπορούν να έρθουν όλοι. Το δοκιμάσαμε παλιότερα, δε λειτούργησε σωστά, οπότε σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις μπορεί να χρειαστεί. Δηλαδή, αν κάποιο παιδί έχει κάποιες ειδικές ανάγκες [...]». (Εα1Κ)

«Συνήθως, οι περισσότεροι εργάζονται, δεν μπορούν να συμμετέχουν. Τώρα αν στηριχτούμε σε όσους δεν δουλεύουν, αμέσως δημιουργείται διάκριση. Αυτό είναι κάτι που θέλουμε να αποφύγουμε». (Ε6Π)

Μια τελευταία πτυχή εθελοντικής εργασίας που φάνηκε να επιθυμούν αρκετοί εκπαιδευτικοί, είναι η τεχνική υποστήριξη των μεταναστών οικογενειών σε επισκευαστικές εργασίες που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Ενδεικτικά, δηλώνουν:

«Για παράδειγμα, λέω σε όλους τους γονείς [...] ότι, αν κάποιος για παράδειγμα είναι ελαιοχρωματιστής, υδραυλικός, ηλεκτρολόγος και μπορεί να μας βοηθήσει να φτιάξουμε αυτό το κομμάτι του σχολείου το κτιριακό, είναι ευπρόσδεκτος. Δηλαδή, έρχονται κι από μόνοι τους και το ζητάνε». (Ε7Κ)

²³ Διευκρίνιση της ερευνήτριας που αποσκοπεί στην κατανόηση του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών.

²⁴ Όπως αναφέρθηκε παραπάνω

«Μου έχει συμβεί να καλέσω γονέα αλλοδαπό μαραγκό να μας φτιάξει βιβλιοθήκη στο σχολείο και δεν βλέπω τον λόγο να μην το κάνω». (Ε3Π)

«Υπάρχουν γονείς ξένων μαθητών που με το που θα υπάρξει κάποιο τεχνικής φύσεως ζήτημα στο σχολείο, παράδειγμα να σπάσουν οι βρύσες ή κάτι έκτακτο να συμβεί, αμέσως με το που ζητήσω συνδρομή, προθυμοποιούνται και βοηθούν και να 'ναι καλά». (Ε4Π)

Εξετάζοντας, λοιπόν, την έννοια της γονικής εμπλοκής μεταναστών και συγκρίνοντάς την με τους τύπους εμπλοκής της Epstein (1995, 2001), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Ωστόσο, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό, στη διάσταση της φυσικής παρουσίας της οικογένειας στη σχολική μονάδα με τη συμμετοχή της σε προγραμματισμένες και μη συγκεντρώσεις γονέων/κηδεμόνων και την εμπλοκή της σε σχολικές δραστηριότητες οργανωμένες, όμως, κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η έμφαση αυτή στους συγκεκριμένους τύπους, έχει εντοπιστεί και σε ανάλογες έρευνες στο παρελθόν που αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γεωργίου, 2000· Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2005· Γκότση, 2018). Ανάλογο εύρημα αναφέρεται και στη μελέτη του Lawson (2003), όπου οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να χρησιμοποιούν πρακτικές εμπλοκής στο σχολείο, που καθιστούν τις οικογένειες αποτελεσματικούς βοηθούς στην προσπάθειά τους να πετύχουν στη διδασκαλία των μαθητών/τριών τους.

Ο Cummins (2003), προσδιορίζει τη σχέση σχολείου-οικογένειας μεταναστών πάνω στο συνεχές «συνεργατικότητας-αποκλεισμού». Όσοι/ες εκπαιδευτικοί έμπρακτα επιχειρούν να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους τοποθετούνται στο ένα άκρο της συνεργατικότητας. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί προτάσσουν «ελλείμματα» στους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες, εξαιτίας του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, χαρακτηρίζουν επιζήμια για την εξέλιξη των παιδιών την εμπλοκή τους και τοποθετούνται στο άλλο άκρο του αποκλεισμού (Πανταζής, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης επιθυμούν τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών σε σχολικές εκδηλώσεις, σε δράσεις και προγράμματα που υλοποιούνται εντός και εκτός της τάξης, ενώ επιζητούν την εθελοντική συμμετοχή τους σε τεχνικής φύσεως εργασίες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη της Γκότση (2018), ενώ δεν επιβεβαιώνει παλαιότερες μελέτες των Κοσσυβάκη (2003), Κοντογιάννη και Οικονομίδα (2014), όπου οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου και σε πολύ μικρότερο βαθμό τη συμμετοχή τους σε δράσεις της τάξης. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Sakellariou και Rentzou (2007), που δείχνει τους εκπαιδευτικούς να κρατούν

αποστάσεις από τους γονείς/κηδεμόνες, αλλά και του Πνευματικού και των συνεργατών/τριών του (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από την εθελοντική παρουσία των γονέων/κηδεμόνων.

Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον εστιάζεται σε δύο σημεία αναφορικά με τους τομείς εμπλοκής. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εντάσσονται περισσότερο με βάση την τυπολογία της Epstein στο επίπεδο α) της ενημέρωσης και επικοινωνίας του σχολείου σχετικά με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, και β) της εθελοντικής εργασίας γονέων/κηδεμόνων με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σχολείο αλλά και σε δραστηριότητες στην τάξη όπου οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί έχουν, όμως, τον κυρίαρχο ρόλο (όπως η συμμετοχή στη διδασκαλία). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης θεωρούν ότι η σημασία της εθελοντικής προσφοράς των οικογενειών των μεταναστών στον χώρο του σχολείου, είναι πολύ σημαντική συμφωνώντας με τους/τις εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Γκότση (2018), καθώς όπως υποστηρίζουν τους δίνει αξία και τους κάνει να αισθάνονται χρήσιμοι. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους σε εμπλοκή σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) τόσο στο μεσοσύστημα της σχολικής οργάνωσης όσο και στο μικροσύστημα της σχολικής τάξης, με τους/τις ίδιους/ες στον κυρίαρχο ρόλο. Αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών της μελέτης σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Ενότητα 4.6) και αφετέρου στην απουσία πίεσης της διδακτέας ύλης που χαρακτηρίζει τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, πλην της προσχολικής, προσφέροντας την ευελιξία για ενασχόληση με θεματικές ενότητες που αντανακλούν εμπειρίες και βιώματα των μαθητών/τριών της τάξης, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς να ασκήσουν το επάγγελμά τους, όπως οι ίδιοι/ες επιθυμούν. Ωστόσο, οι προδιαγραφές τίθενται από τους/τις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι οικογένειες μεταναστών απλώς να ανταποκρίνονται, χωρίς να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους ως προς το είδος και τον χαρακτήρα των δράσεων. Κατά συνέπεια, λειτουργούν υποστηρικτικά και όχι συν-διαμορφωτικά.

Το δεύτερο σημείο προβληματισμού σχετίζεται με την καταλληλότητα επιλογής δράσεων και πρακτικών. Μερικές φορές, παρά την καλή πρόθεση των εκπαιδευτικών να προσκαλέσουν μέλη των μεταναστών οικογενειών, επιχειρώντας να συνδέσουν το «ξένο» με την πραγματική υπόσταση του κοντινού «άλλου», όταν αυτό γίνεται αποσπασματικά ή με έμφαση στην καταγωγή και όχι στα χαρίσματα ή την ιδιότητα των μελών αυτών ή την επιδίωξη μιας κοινής δράσης, ελλοχεύει ο κίνδυνος, να καταλήξει σε μία επιφανειακή

προσέγγιση της ετερότητας της σχολικής τάξης, όπου οι πολιτισμοί εμφανίζονται στατικοί και ομοιογενείς, χωρίς διαφοροποιήσεις και αλληλεπιδράσεις (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Παρόμοιες δράσεις όχι μόνο οδηγούν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και αντιλήψεων για τον «άλλο», που αγγίζει τα όρια του γραφικού, αλλά στοχοποιούν την ετερότητα και υποδαυλίζουν τον αναστοχασμό και τον προβληματισμό όσων ανήκουν και εκφράζουν την κουλτούρα της πλειοψηφίας (Banks, 2009). Συγκεκριμένα και αντλώντας από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η μονόπλευρη πρόσκληση της μετανάστριας-ξένης μητέρας να μαγειρέψει ένα παραδοσιακό φαγητό ή να παρουσιάσει ένα έθιμο του τόπου της (λόγου χάρη το Ραμαζάνι), έχει επικριθεί πολύ έντονα για την ενδεχόμενη στοχοποίηση των μεταναστών οικογενειών, λόγω της διαφορετικότητάς τους. Αντίθετα, αρκετά διαφορετική κρίνεται η προσέγγιση του κοντινού «άλλου» στα παραδείγματα πρόσκλησης μητέρας μουσικού από τη Ρωσία να μοιραστεί με το σύνολο της τάξης τις γνώσεις και το ταλέντο της, αλλά και της διαμοίρασης γνώσεων και συνταγών σχετικά με την παρασκευή της πίτσας σε διάφορες περιοχές εντός και εκτός Ελλάδας, όπου παρουσιάζονται πολλά είδη πίτσας από διαφορετικά μέρη, με σκοπό την ανάδειξη της ποικιλίας των παρασκευών και όχι τη στοχοποίηση του «διαφορετικού».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν και σε τομείς που δεν θα ήθελαν τη συμμετοχή των μεταναστών όπως και όλων των οικογενειών αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις τους σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πόσο σημαντικό είναι να τηρούνται τα όρια, οι αποστάσεις τόσο από την πλευρά του σχολείου, όσο και από την πλευρά της οικογένειας. Εξίσου απαραίτητα για τους ίδιους/ες είναι να αναγνωρίζουν οι οικογένειες όλων των μαθητών/τριών τους το πλαίσιο του ρόλου τους, παραμένοντας συνεπείς στις αρμοδιότητές τους, χωρίς να γίνονται παρεμβατικοί. Ενδεικτικά, δύο εκπαιδευτικοί σχολίασαν:

«Για μένα είναι απαράβατος νόμος να μην ξεπεράσεις τις αρμοδιότητες-τοποθετήσεις σου ως γονέας και να μην ακουμπήσεις, να μην παραβιάσεις το όριο που ούτως ή άλλως προστατεύεται από τη νομοθεσία. Κάποια πράγματα αποφασίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων ή ορίζονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία. Για τον λόγο ότι αλλιώς δεν θα υπάρχει καθόλου εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και θα υπάρξει ενδεχομένως αναστάτωση». (Ε4Π)

«Δηλαδή, δεν νοείται για μένα σχέση ανθρώπων, ανθρώπινη σχέση χωρίς όρια. Αλλά τα όρια δεν έχουν να κάνουν θα πω και πάλι με την εθνικότητα. [...] Τα όρια αφορούν όλους τους γονείς και έχει να κάνει με τον διαχωρισμό των ρόλων. Δηλαδή, το σχολείο, ο σύλλογος

διδασκόντων, η Προϊσταμένη, ο εκπαιδευτικός της τάξης έχουν συγκεκριμένους ρόλους και θα επιτρέψουν κάποια πράγματα σε όλους τους γονείς και κάποια δεν θα τα επιτρέψουν». (E3Π)

Ένα από τα θέματα στο οποίο φάνηκαν αρνητικοί ήταν η ενασχόληση όλων των οικογενειών με θέματα που αφορούν στη λειτουργία και τη διοίκηση²⁵ του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δηλαδή τα όρια που τίθενται για όλους, τίθενται και για τους μετανάστες. Η διοίκηση του σχολείου θεωρώ ότι δεν αφορά τους γονείς. Η διοίκηση όχι ο σχεδιασμός δράσεων». (E8K)

«Καλό είναι να μην εμπλέκονται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, [...] γιατί συνήθως δε γνωρίζουν την κείμενη νομοθεσία και τελικά δημιουργείται μια συζήτηση και δαπάνη χρόνου να συνεννοείσαι για πράγματα, τα οποία είναι αυτονόητα, θεσμοθετημένα». (E6Π)

«Σίγουρα ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, άρα δεν έχει καμία δουλειά να επεμβαίνει ο γονιός, είτε Έλληνας είτε ξένος. Αν και αυτοί που παρεμβαίνουν είναι οι Έλληνες». (E10K)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που αποδίδουν στη λειτουργία του ΣΓΚ και στην ενδυνάμωση και των μεταναστών οικογενειών να αποτελούν ενεργά μέλη του συλλογικού αυτού οργάνου, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται ένας περιορισμός στον τρόπο που επιζητούν τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών σε λειτουργικά και διοικητικά θέματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται περισσότερο να ταυτίζουν τον τύπο της συμμετοχής “διοίκηση του σχολείου” με τη λειτουργία του ΣΓΚ, θεωρώντας ωφέλιμη την εν λόγω δράση. Παρατηρήθηκε ότι μόνο τρεις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φρόντιζαν για την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών των μεταναστών σε αυτόν. Ωστόσο, το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της απουσίας θεσμοθετημένου, αυτόνομου και οργανωμένου ΣΓΚ στα περισσότερα ελληνικά νηπιαγωγεία. Πιθανώς, το χαρακτηριστικό αυτό να οφείλεται στην άποψη ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν διαρκεί πολύ, μόλις δύο χρόνια, επομένως κρίνουν ότι δεν είναι σημαντική η δυναμική παρουσία τους στον χώρο αυτό και έτσι δεν εκδηλώνουν επιθυμία για συμμετοχή. Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με τη μεταγενέστερη θεσμοθέτηση των συλλόγων (Ν. 1566/1985), πιθανώς υποδεικνύουν την καθυστέρηση ένταξης τέτοιων δράσεων στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα.

²⁵ Στο σημείο αυτό διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την έννοια της διοίκησης με τη διοικητική διαχείριση της σχολικής μονάδας αλλά και με τη διαχείριση καθημερινών θεμάτων μη εκπαιδευτικών που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα.

Επίσης, άλλοι/ες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δεν θα ήθελαν οι γονείς/κηδεμόνες να επεμβαίνουν σε θέματα δεδομένα, όπως είναι το ωράριο, τα διαλείμματα, καθώς επίσης και σε θέματα που αφορούν τη διαδικασία του μαθήματος και τη διαχείριση της τάξης. Μπορεί κάποιες φορές να θέλουν την άποψη των γονέων/κηδεμόνων, αλλά δεν θέλουν να είναι πειστικοί και να “μπαίνουν στα χωράφια τους”. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Ας πούμε θεωρώ ότι δεν μπορούν να έχουν λόγο σε ζητήματα που είναι αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων όπως για παράδειγμα η διάρκεια μιας γιορτής, το περιεχόμενο μιας γιορτής και στο μεγαλύτερο βαθμό και στο πρόγραμμα του σχολείου, παρόλο που ξέρω ότι υπάρχουν καινούργιες τάσεις να συμμετέχουν οι γονείς στη διαμόρφωση προγραμμάτων. Δεν είμαι αρνητική στο να τους καλέσω και να πούμε κάποιες ιδέες για επισκέψεις, για δράσεις». (E3Π)

«Σε οτιδήποτε ορίζεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, από το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, τις εφημερίες στα διαλείμματα, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις εγκυκλίους που κάθε φορά εφαρμόζονται κι εμείς καλούμαστε να εφαρμόσουμε με τη σειρά μας». (E4Π)

«Δεν αφήνω τους μετανάστες να εμπλέκονται στο παιδαγωγικό κομμάτι, γιατί δεν το ξέρουν. Είναι αυτό που έχω σπουδάσει εγώ. Είναι η δουλειά μου. Δεν θα σου πει ο γονιός τι θα κάνεις και πώς θα το κάνεις». (Ea2K)

«Είναι μια λεπτή γραμμή. Δηλαδή, πρέπει να μείνουν στα του γονιού. Το να έρθει ο γονιός να κάνει υποδείξεις για τον τρόπο διδασκαλίας, για θέματα που δεν είναι δικά του, εκεί υπάρχει μια λεπτή κόκκινη γραμμή που πρέπει να τηρείται είτε ο γονιός είναι Έλληνας είτε ξένος. Σπανίως έχουμε αντιμετωπίσει προβλήματα. Είχαμε όμως μία περίπτωση οικογένειας από την Ουκρανία, όπου η μητέρα ήθελε να επιβάλει παντού την άποψή της [...] με τη λογική “εγώ είδα στο Internet αυτό, άρα πρέπει κι εσείς να το κάνετε”. [...] ναι μεν να δεχθώ κάποιες προτάσεις, κάποιες ιδέες να το συζητήσουμε στον σύλλογο διδασκόντων αρκεί να μην είναι πειστικοί και να συζητούν τις άλλες απόψεις. Ούτε εμείς ως εκπαιδευτικοί να προσπαθούμε να παρέμβουμε στα σπίτια τους, να δούμε τι κάνουν και αυτοί, βέβαια, να δέχονται, να συζητάνε χωρίς να επιβάλλουν, να απαιτούν». (Ea1K)

«[...] όπως εγώ δεν μπλέκομαι στο κομμάτι που διαχειρίζονται τα παιδιά τους στο σπίτι, στο κομμάτι που δεν θέλω να μπλέκονται είναι στον τρόπο που διαχειρίζομαι την τάξη και το παιδί, δηλαδή μην μπλέκονται στο κομμάτι της δασκάλας». (E7K)

Μόνο μία από τους/τις δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς κράτησε διαφορετική στάση:

«Δεν νομίζω ότι θα εμπόδιζα και θα σταματούσα κάποιον την εμπλοκή του. Δεν νομίζω, γιατί δεν έχω και το δικαίωμα δηλαδή. Αλλά πώς να το σταματήσω, αφού είναι μέσα στη σχολική κοινότητα; Δεν ξέρω αν κατάλαβα καλά». (E1Π)

Κατά συνέπεια, όλοι σχεδόν δήλωσαν αρνητικοί στην εμπλοκή των μεταναστών σε θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας και σε θέματα διαχείρισης της τάξης, επειδή θεωρούν ότι κάθε πλευρά έχει τον δικό της ξεχωριστό χώρο ευθύνης. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ήθελαν τις οικογένειες σε ρόλο υποστηρικτικό. Σκιαγραφούν μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους ρόλους και τις λειτουργίες των ίδιων και των οικογενειών των μαθητών/τριών τους, επιλέγοντας όταν συνεργαστούν μαζί τους, αυτό να γίνει «υπό προϋποθέσεις» (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Βέβαια, το ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν σε μια απόσταση από συγκεκριμένους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας τις οικογένειες των μεταναστών σχετίζεται, όπως φάνηκε, με την αντίληψη που έχουν για τη συμμετοχή γενικά όλων των οικογενειών των μαθητών/τριών τους στη σχολική πραγματικότητα, η οποία είναι επιθυμητή μέχρι ενός σημείου (Συμεού, 2008).

5.3 Εμπόδια στην Εμπλοκή

Στον άξονα αυτό μελετώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς ανταποκρίνονται οι οικογένειες μεταναστών στην πρόσκληση του νηπιαγωγείου για συμμετοχή και συνεργασία;
- 2) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την εμπλοκή των μεταναστών σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς;

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και την αποτίμηση του επιπέδου ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών στο κάλεσμα του νηπιαγωγείου για συνεργασία και συμμετοχή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογράμμισαν την επιφυλακτικότητα και τη φοβία που διακρίνει τις οικογένειες αυτές κατά την πρώτη επαφή τους με τη σχολική μονάδα. Η στάση τους αυτή δεν εκλαμβάνεται ως “έλλειψη εμπιστοσύνης” ή “αδιαφορίας”, αλλά ως ένδειξη εμπιστοσύνης προς τους/τις εκπαιδευτικούς και σε αρκετές περιπτώσεις ως άγνοιας των κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Συγκεκριμένα, σχολίασαν:

«Μπορεί να είναι στην αρχή λίγο πιο ντροπαλοί, λίγο πιο διστακτικοί. Αυτό το βλέπεις. Όμως προσπαθώ γρήγορα να σταματήσω να το βλέπω έτσι. Δηλαδή να τους δώσω εγώ την ευκαιρία να μη νιώθουν έτσι». (E8K)

«Μπορεί να μην επεμβαίνουν τόσο στην αρχή επειδή αισθάνονται ότι “δεν θα την πω τώρα στην Ελληνίδα δασκάλα εγώ που είμαι η ξένη”, δηλαδή παίζει ένα τέτοιο συναίσθημα. Βέβαια δεν ισχύει για όλους αυτό. Έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα». (E10K)

«Δυστυχώς δεν μου έχει τύχει να δω γονείς, οικογένειες μεταναστών που να έχουν τόσο ανεπτυγμένη τη βούληση να μπουν από την αρχή στο σχολικό έργο. Τους βλέπω επιφυλακτικούς, φοβισμένους, θέλουν να συνεργαστούν, χαίρονται πάρα πολύ που τους αποδεχόμαστε, δε νομίζω ότι τα λένε όλα. Είναι πολύ φοβισμένοι και καταλαβαίνω ότι έχουν πολλά προβλήματα. Είναι τα οικονομικά, είναι οι γειτονιές είναι πάρα πολλά τα προβλήματά τους». (E2Π)

Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης δυσκολεύονται να προσεγγίσουν και να πετύχουν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι οικογένειες των μεταναστών, πιθανόν λόγω του ότι δεν έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο, συνεπώς δεν γνωρίζουν τη φιλοσοφία του, νιώθουν αδυναμία στο να εμπλακούν στην παιδαγωγική διαδικασία των παιδιών τους, η οποία θεωρούν πως είναι αποκλειστικό μέλημα των εκπαιδευτικών, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τη μελέτη της Χαιρέτη (2011). Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα στο κέντρο της Αθήνας, οι οικογένειες αυτές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των πρώτων χρόνων παραμονής στη χώρα υποδοχής (νομιμοποίηση, εργασία, συγκρότηση νοικοκυριού), τα οποία τους αναγκάζουν να υποβαθμίζουν το θέμα της συνεργασίας με το σχολείο.

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι οικογένειες των μεταναστών ανταποκρίνονται θετικά στις προσκλήσεις του σχολείου και εμφανίζονται συνεργάσιμοι, ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν ζητήματα γλώσσας, έλλειψης χρόνου λόγω εργασίας και ιδιαίτερων συνθηκών ζωής. Ενδεικτικά, αναφέρουν:

«Θετικότερα. Δηλαδή και στις γιορτές του σχολείου θα έρθουν και στις ενημερώσεις έρχονται. Είναι πολύ εντάξει όταν τους ζητάμε τη γραφική ύλη. Στα οικονομικά είναι πολύ καλοί, στις εκδρομές [...] και πολύ διαθέσιμοι να μάθουν για το παιδί τους, την εξέλιξη, την πορεία του. Βέβαια θα δώσουν μόνο στα στενά πλαίσια, όσο χρειάζεται ώστε το παιδί τους να περάσει καλά. Σπάνια, το κάτι παραπάνω». (E1Π)

«Πολύ θετικοί, πάρα πολύ θετικοί. Όπως λέγαμε εμείς τα παλιά χρόνια που οι γονείς έρχονταν και κοίταζαν τον δάσκαλο στα μάτια; Ε, οι μετανάστες έχουν αυτό “ναι, ναι ό,τι μας πείτε”. Νομίζω ότι προέρχονται από ένα λίγο πιο φτωχό εγγράμματο περιβάλλον, πιο λίγα ερεθίσματα. Από την άλλη είναι η κουλτούρα του ότι πάμε σχολείο και ακούμε τον δάσκαλό μας, ίσως και ο φόβος του τι θα μου ζημερώσει». (E2Π)

«Γενικά είναι θετικοί, ακόμα και όταν δε μιλάνε τα ελληνικά. Ίσα-ίσα που θέλουν να βρουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν μαζί σου και προσπαθούν να κάνουν κάτι. Όταν έχουν θέματα άλλου τύπου συνήθως δεν έρχονται. Υποψιάζεσαι, ας πούμε, ότι υπάρχει θέμα τύπου αυτισμού ή κάτι που δεν είναι διαγνωσμένο και τους εξηγείς τι έχεις παρατηρήσει, τους λες τι μπορούν να κάνουν και τους καλείς να το συζητήσετε. Εκεί υπάρχει μια άρνηση, η οποία δεν έχει να κάνει με το σχολείο. Είναι ακόμα σε μία κατάσταση που δυσκολεύονται να το αποδεχτούν». (E10K)

Στο σημείο αυτό, η εκπαιδευτικός μαζί με μια ακόμα συνάδελφό της επεσήμαναν μια αρνητική στάση στους γονείς/κηδεμόνες, των οποίων το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα:

«Είναι κάποιοι γονείς που ανταποκρίνονται πάρα πολύ πρόθυμα και είναι η πλειοψηφία. Όμως [...] υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι δεν συμμετέχουν και όχι επειδή είναι ξένοι. Πιστεύω ότι οι ξένες οικογένειες που έχουν παιδιά με προβλήματα μαθησιακά ή συμπεριφοράς έχω παρατηρήσει ότι αποστασιοποιούνται από τη συμμετοχή τους στις σχολικές δράσεις, εκδηλώσεις, αλλά καθαρά το θεωρώ σαν αποκλειστικά για αυτό τον λόγο ότι γίνεται». (E6Π)

Οι οικογένειες, επομένως, των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν δυσκολίες μαθησιακές ή συμπεριφοράς, συχνά διστάζουν να έρθουν σε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (Hornby & Lafaele, 2011). Οι συμμετέχοντες/ουσες, λοιπόν, αισθάνονται την ανάγκη ότι πρέπει να δημιουργήσουν κανάλια επικοινωνίας με τις οικογένειες αυτές, καθώς δεν υπάρχει επίσημη δράση από το ελληνικό κράτος όσον αφορά τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στην ευρύτερη σχολική ζωή, όπως επισημαίνουν στη μελέτη τους και οι Sakellariou και Rentzou (2007). Το γεγονός αυτό διαψεύδει τα αποτελέσματα της έρευνας του Γεωργίου (2000), όπου φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να μην καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια και αρκετό χρόνο στη γονική εμπλοκή. Επιζητούν μεν τη συμμετοχή θέτοντας όμως, τους δικούς τους όρους, αποθαρρύνοντας με τον τρόπο αυτό τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών να εμπλακούν εθελοντικά στις σχολικές δράσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, μερικοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για την έλλειψη διάθεσης συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα από την πλευρά των οικογενειών των μεταναστών μαθητών/τριών τους. Χαρακτηριστικά, σχολίασαν:

«Δεν θα έρθουν όλοι. Ίσως ένας λόγος να είναι η γλώσσα. Νιώθουν μειονεκτικά; Μπορεί κι αυτό. Ίσως δεν έχουν ελεύθερο χρόνο. Βλέπω δουλεύουν αρκετοί. Έχουν δύσκολα ωράρια. Εξαρτάται και από τα χρόνια που μένουν στην Ελλάδα. Υπάρχουν κάποιοι που μένουν πάρα

πολλά χρόνια, μιλάνε πολύ καλά την ελληνική, οπότε συμπεριφέρονται αντίστοιχα με τις ελληνικές οικογένειες». (E9K)

«Γενικά στα δεκαεπτά χρόνια που υπηρετώ αν το κοιτάζω σφαιρικά και μπορώ να βάλω μια κλίμακα από το 1 έως το 10 μπορώ να πω ότι είμαστε στο 5 δυστυχώς. Μπορεί να είναι δυσκολίες οικονομικές που αντιμετωπίζουν [...] μέχρι ότι σαν άνθρωποι μπορεί να αδιαφορούν, γιατί θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο είναι ένα, δύο χρόνια, δεν έχει βαθμολογία, δεν έχει αυστηρούς δασκάλους που μπορεί να αδικήσουν ή να ευνοήσουν το παιδί τους με τους βαθμούς, οπότε γιατί να δείξω ενδιαφέρον; Θα ήθελα λίγο παραπάνω. Ίσως είναι και τα δικά μου κριτήρια κάπως αυστηρά. Νομίζω ότι κάτι τους κρατάει ακόμα πίσω». (E4Π)

Οι εκπαιδευτικοί στις ανωτέρω περιπτώσεις δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από τον βαθμό ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών. Από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι οι οικογένειες των μεταναστών δεν ανταποκρίνονται κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία, όπου για λόγους πολιτισμικούς, διαθεσιμότητας χρόνου ή άγνοιας της ελληνικής γλώσσας δεν παρεμβαίνουν. Άρα, για τη συγκεκριμένη κατάσταση θεωρούν υπεύθυνους τους ίδιους τους γονείς/κηδεμόνες. Ζητούμενο τους είναι η πύκνωση του αριθμού των επισκέψεων των οικογενειών αυτών στον χώρο του σχολείου. Επίσης, φαίνεται να προσδοκούν από το περιβάλλον των μεταναστών μαθητών/τριών τους να παίρνουν την πρωτοβουλία της επικοινωνίας, να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις, να υποστηρίζουν τη σχολική καθημερινότητα με κάποιο τρόπο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τοποθετήσεις της εκπαιδευτικού με εμπειρία εργασίας σε δομή προσφύγων:

«[...] αρκετοί ήταν πρόθυμοι, δηλαδή ερχόμασταν σε επαφή, είτε θα πηγαίναμε σινεμά, είτε θέατρο, είτε συμμετείχαν σε κάποια πάρτι που κάναμε, ήθελαν να έρθουν να μαγειρέψουμε. Συμμετείχαν σε αυτές τις διαδικασίες. [...] Ήταν εκείνοι που ενδιαφέρονταν να μάθουν, που πήγαιναν σε κάποια μαθήματα ελληνικών, που συμμετείχαν σε δράσεις, αυτοί που γενικότερα στη ζωή τους είχαν ενδιαφέρον, αυτοί ενδιαφερόταν για τη συμμετοχή τους. Αυτό οφείλεται στην άγνοια κυρίως και στις δύσκολες συνθήκες ζωής. Ήταν τελείως ξένοι με το κομμάτι αυτό. Η πλειοψηφία γράφει τα παιδιά στο σχολείο, για να παραμείνουν σε μία χώρα, χωρίς να ξέρουν τον τρόπο λειτουργίας. Και είναι δεκτικοί πολύ για αυτόν το λόγο, επειδή δεν ξέρουν και επειδή φοβούνται την εξέλιξη της ζωής τους [...] όσοι ήταν από την αρχή αδιάφοροι και δεν ήταν στην κουλτούρα τους το σχολείο, δεν ανταποκρίνονταν έτσι κι αλλιώς. Αυτοί οι λίγοι που ανταποκρίνονταν ήταν πολύ θετικοί». (E5K)

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται πως ακόμα και όταν δημιουργούν τις προϋποθέσεις, η ανταπόκριση ποικίλλει. Συνεπώς, οι οικογένειες μεταναστών φαίνεται να εμπλέκονται σε μέτριο βαθμό στην εκπαίδευση των

παιδιών τους, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της μελέτης, παρόλο που όπως αναφέρουν σέβονται και εκτιμούν πολύ τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και χαίρονται όταν προσκαλούνται να συμμετέχουν. Επιπλέον, η συμμετοχή τους επιτυγχάνεται ύστερα από πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα πορίσματα στο ερώτημα αυτό της έρευνας μας δεν διαφέρουν πολύ από αντίστοιχα συμπεράσματα της Τσοκαλίδου (2005) και της Theodorou (2007, 2008), όπου οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες συνιστούν την κύρια αιτία μη επαρκούς ανταπόκρισής τους σε διαδικασίες εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα. Άλλες φορές, λοιπόν, εμφανίζονται να συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε σχολικές εκδηλώσεις και ενημερώσεις, να είναι συνεπείς στη γραφική ύλη και τυπικοί στις εκδρομές κι άλλες φορές δεν συμμετέχουν κυρίως στις ενημερωτικές συγκεντρώσεις, ούτε φαίνεται να υπάρχει ικανοποιητική εκπροσώπησή τους στο Διοικητικό Συμβούλιο του ΣΓΚ σε όσα νηπιαγωγεία έχει προβλεφθεί η ίδρυσή του. Το πόρισμα αυτό συμβαδίζει με τον Γεωργίου (2000), που υποστηρίζει ότι οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες δεν έχουν εν τέλει ούτε ουσιαστική πρόσβαση ούτε λόγο μέσα στο σχολείο και έρχεται σε αντίθεση με τον Συμεού (2003). Ωστόσο, δέχονται πρόθυμα να προσφέρουν βοήθεια σε επισκευαστικές εργασίες που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους.

Στις περιπτώσεις, όμως, που εμπλέκονται, τελικά, στα σχολικά δρώμενα εμφανίζονται περισσότερο συνεργάσιμοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, γεγονός που συμφωνεί με πορίσματα άλλων ερευνών σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (Πανταζής, 2006· Γιαγκούνιδης et al., 2006), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (Κασίμη, 2005). Η πιο πιθανή αιτία γι' αυτό είναι ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου κρίνεται πιο προσιτός και ευνοϊκός για την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων μεταξύ οικογένειας-σχολείου, εξαιτίας της καθημερινής επαφής, της έλλειψης ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών, που πρέπει να επιβλέπει ο γονέας/κηδεμόνας, και βαθμολογικής αξιολόγησης, που αποτελεί σημείο τριβής στις μεταξύ τους σχέσεις (Σακελλαρίου, 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας, παρά τις προθέσεις και τις προσκλήσεις προς τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν τις αμφιβολίες και τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ανταπόκριση των οικογενειών αυτών στις ανάγκες του σχολείου. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνα της Rentzou (2004), της Σταυροπούλου (2012) και της Χριστοφοράκη (2011) που συμπεραίνουν ότι η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες συναντά ακόμα αρκετά προβλήματα, αλλά και της Μαλιγκούδη

(2010), η οποία κάνει λόγο για περιορισμένο βαθμό γονικής εμπλοκής. Αντίθετα, στην έρευνα του Kikas και των συνεργατών του (2010), η πρόσκληση για γονική εμπλοκή από την πλευρά των δασκάλων σχετιζόταν άμεσα με τη θετική ανταπόκριση των γονέων/κηδεμόνων, ενώ στη μελέτη της Kyriakides (2005) στην Κύπρο, βρέθηκε ότι η συχνότητα εμπλοκής ταυτόχρονα βελτιώνει και τη συμπεριφορά των γονέων/κηδεμόνων, καθώς γίνονται πιο δεκτικοί, δραστήριοι και δημιουργικοί.

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού επηρεάζει καθοριστικά τον τύπο της εμπλοκής. Συγκεκριμένα, η Simon (2004) σε έρευνά της κατέδειξε ότι όταν ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ενεργητικές πρακτικές συμμετοχής όλων των οικογενειών σε δράσεις στην τάξη, οι γονείς/κηδεμόνες ανταποκρίνονται θετικά. Επομένως, οι στρατηγικές που εφαρμόζει, ως καθοδηγητής σε αυτή τη διαδικασία, κατευθύνουν τους γονείς/κηδεμόνες προς το είδος εμπλοκής που επιθυμεί κάθε φορά.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονική εμπλοκή των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδύθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες απαντήσεων που αφορούν α) δυσκολίες κοινωνικές β) δυσκολίες προσωπικές γ) τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και δ) τις αναπαραστάσεις των Ελλήνων γονέων/κηδεμόνων. Παρατηρώντας τα ερευνητικά ερωτήματα για τα εμπόδια της γονικής εμπλοκής, έτσι όπως παρουσιάζονται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται πως οι συμμετέχοντες/ουσες κυρίως από την Αθήνα αναδεικνύουν ως πρώτο παράγοντα-εμπόδιο της γονικής εμπλοκής τις κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τις οικογένειες των μεταναστών. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το σημαντικότερο πρόβλημα που εμποδίζει την ουσιαστική συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στη σχολική ζωή είναι η δυσκολία της γλώσσας. Οι περιορισμένες δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε συνδυασμό με την αμηχανία, τα αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους, ενδεχομένως οδηγούν στη διατήρηση μιας επιφυλακτικής και φοβικής στάσης για την ουσιαστική τους συμμετοχή. Ακολουθούν αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

«Νομίζω ότι η γλώσσα δίνει πολύ μεγάλη άνεση στο να καταλαβαίνεις». (E1Π)

«Οι ίδιοι οι μετανάστες επειδή δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα σίγουρα φοβούνται ότι δεν θα καταλάβω τι θα μου πουν. Και τους βλέπεις μαζεύονται [...] στις ομαδικές συγκεντρώσεις δεν μιλούν». (E7K)

Μερικές φορές, μάλιστα, η έλλειψη γνώσης της ελληνικής δημιουργεί παρερμηνείες, σύγχυση που αναστατώνουν τη σχολική μονάδα. Αντιπροσωπευτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«[...] λόγω της δυσκολίας τους να αντιλαμβάνονται, λόγω της γλώσσας της διαφορετικής να ακούνε λάθος πράγματα ή να παίρνουν λάθος πληροφορίες, να μην τις καταλαβαίνουν και να φτάνει στα αυτιά μου κάτι άλλο από αυτό που συμβαίνει, να παραποιείται η αλήθεια και να φτάνουν παράπονα. Έτσι, ένα γεγονός που συνέβη στο σχολείο, το αντιλήφθηκαν αλλιώς, επειδή δεν μπορούν να κατανοήσουν τη γλώσσα, αλλά άκουσαν και άλλα κατάλαβαν και εκεί έγινε ένα μπερδεμα μεταξύ μας». (E4Π)

Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από οικογένειες μεταναστών που ποικίλλει ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα, διαφαίνεται η προσπάθεια αρκετών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης να βρουν εναλλακτικούς τρόπους και εργαλεία για να πετύχουν επαφή και αλληλεπίδραση μαζί τους. Πρόθεσή τους είναι να άρουν τις γλωσσικές δυσχέρειες και να δώσουν ευκαιρίες αντίληψης, κατανόησης, έκφρασης και ισότιμης συμμετοχής των οικογενειών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάγκη αυτή φαίνεται να προβάλλει περισσότερο επιτακτική για τους/τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα σχολεία στο κέντρο της Αθήνας, καθώς το ποσοστό των μεταναστών μαθητών/τριών είναι υψηλότερο σε σχέση με το ποσοστό των μεταναστών μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολεία στην περιφέρεια της Αθήνας, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Αντίστοιχα, υψηλότερο είναι και το ποσοστό των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία για τα σχολεία του κέντρου. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας και των βοηθημάτων μετάφρασης του διαδικτύου, αλλά και χρήση οικείου προσώπου ως μεταφραστή-διερμηνέα:

«[...] υπήρχαν και περιπτώσεις που δεν ήξεραν ούτε αγγλικά και εκεί [...] είχαμε βοήθεια από τα βοηθήματα μετάφρασης Google». (Ea1K)

«Συνήθως τους το ζητάμε επειδή δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, να φέρουν κάποιον που να είναι ο ενδιάμεσος, θα τον εμπιστεύονται και δεν θα προσβληθούν αν πεις κάτι μπροστά για το παιδί τους». (E10K)

«Έχουμε στο σχολείο κάποια τηλέφωνα μεταφραστών. Ή συνήθως βάζουμε τα αδερφάκια τους, αν έχουν μεγαλύτερα αδερφάκια, που κατανοούν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και μας μεταφράζουν [...] επίσης με σημειώματα, που συνήθως τα

διαβάζουν οι ομοεθνείς τους και τους τα μεταφράζουν, και με νοήματα. Είναι πολύ δύσκολο όταν δε μιλάνε καθόλου ελληνικά». (E9K)

Μια επιπλέον δυσκολία κοινωνικής φύσεως σχετίζεται με την έλλειψη χρόνου, λόγω των συνθηκών εργασίας των μεταναστών, που συνήθως καθιστά πρακτικά αδύνατη τη φυσική τους παρουσία στις δραστηριότητες του σχολείου και την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων χρονικών περιορισμών. Γι' αυτό, όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενα μέρη της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιδιώκει την ενίσχυση είτε της συχνότητας και συστηματικότητας των συναντήσεων, είτε της ευελιξίας ως προς την προσαρμογή τους στις δυνατότητες των γονέων/κηδεμόνων, ώστε να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους:

«Για μένα είναι και οι ώρες που εργάζονται. Είναι άνθρωποι αρκετά φτωχοί, προσπαθούν για το μεροκάματο, δουλεύουν πολλές ώρες την ημέρα». (E7K)

«Η έλλειψη χρόνου το βασικότερο, οι δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω γλώσσας το δεύτερο. Από κει και πέρα δεν μπορώ να πω κάτι γενικό. Κάθε γονιός είναι λιγότερο ή περισσότερο δεκτικός στο άνοιγμα του σχολείου. Κάποιοι θεωρούν χαρά τους να συμμετέχουν σε αυτό. Κάποιοι θεωρούν ότι δεν υπάρχει καν λόγος, το παιδί μου να το πάω και να το πάρω, και από εκεί και πέρα δε με ενδιαφέρει κάτι άλλο. Είναι μεμονωμένα κάθε γονιός πως το βλέπει». (Ea1K)

Στη δεύτερη θέση αναδεικνύουν παράγοντα που αφορά και πάλι τις οικογένειες των μεταναστών και σχετίζεται με τις προσωπικές τους δυσκολίες. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για τη διαφορετική κουλτούρα/νοοτροπία που φέρουν οι οικογένειες αυτές, καθώς και τα αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας απόρροια της πολιτισμικής τους προέλευσης και δυσπιστίας εξαιτίας των διακρίσεων και υποτιμήσεων που έχουν δεχθεί. Ο αρνητισμός αυτός περιχαράκωνει τις προσπάθειες για ουσιαστική εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα:

«Έρχονται σε ένα νέο περιβάλλον που η φιλοσοφία, η κουλτούρα του διαφέρει, οπότε είναι επιφυλακτικοί, πιο διστακτικοί, εμφανίζονται πιο δειλοί. Θέλει λίγο χρόνο. Θέλουν το χρόνο τους. Χρειάζεται λίγο να τους το πεις παραπάνω, ίσως να επιμείνεις». (E1Π)

«[...] και οι δεύτερες σκέψεις που μπορεί να κάνουν και δεν τις εκφράζουν. Δηλαδή, όταν ο άλλος δεν μου λέει τι σκέφτεται και πώς το σκέφτεται, γιατί φοβάται μη παρεξηγηθεί, μη στοχοποιηθεί το παιδί του και όλα αυτά [...] μου έχει τύχει ας πούμε οι γονείς στην αρχή να

με κοιτάνε περίεργα, δηλαδή το βλέπεις το βλέμμα τους “τι μου λέει αυτή τώρα και τι είναι όλα αυτά;”» (E2Π)

Φαίνεται, επομένως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας να συνδέουν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαίδευση των παιδιών τους με εμπόδια που σχετίζονται πρωταρχικά με τους ίδιους τους γονείς/κηδεμόνες, όπως είναι η χαμηλή γλωσσική επάρκεια, η πολιτισμική απόσταση, αλλά και γενικότερα οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών. Υπάρχουν και περιπτώσεις που ο τρόπος συμπεριφοράς των μεταναστών και η γενικότερη στάση τους προς το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει δυσκολία στην προσπάθεια εμπλοκής στη σχολική πρακτική. Μια εκπαιδευτικός σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«Θα σας πω και προσωπικό βίωμα [...] να μου μιλάνε στον ενικό αλλοδαπές οικογένειες λες και είμαι η φίλη τους, η γειτόνισσά τους, το κολλητικίκι τους και με ύφος “άκου να σου πω μη μου κουνηθείς, γιατί, επειδή είσαι υπάλληλος, θα πάω να σε καταγγείλω”. Έχω συναντήσει αυτό, μη σεβασμό δηλαδή στο λειτούργημα, στο παιδαγωγικό έργο και στο διοικητικό». (E4Π)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λόγια μιας εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζει ότι το σημείο τομής δεν σχετίζεται με την εθνικότητα, αλλά με το σύστημα αξιών που πρεσβεύει ο καθένας μας:

«Νομίζω ότι έχει να κάνει με το αξιακό σύστημα του καθενός. Δεν έχει να κάνει με Έλληνα ή μετανάστη. Ξέρω ότι εσύ προσπαθείς να βρεις τώρα κάτι, αλλά εγώ επιμένω έχει να κάνει με το αξιακό του σύστημα. Είναι θετικός προς το σχολείο; Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να γνωρίζει και να συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου και στη ζωή του σχολείου; Είναι σημαντικό για αυτόν να γνωρίζει ο δάσκαλος κάποια πράγματα; Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να μεταφέρει κάποια πράγματα σε αυτόν; Έχει να κάνει πιο πολύ με την κουλτούρα του και το αξιακό του σύστημα και αυτό δεν έχει σχέση με τον μετανάστη. Έχει σχέση με τον άνθρωπο και με το τι θεωρεί σημαντικό για το παιδί του και τη ζωή του». (E10K)

Στην τρίτη θέση, προβάλλει ένα εμπόδιο που αφορά άμεσα τους/τις ίδιους/ες και σχετίζεται με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, πως η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας του/της εκπαιδευτικού και οι απόψεις του/της επηρεάζουν πολλές φορές με αρνητικό τρόπο την αμοιβαία διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή, υιοθετώντας σε ορισμένες περιπτώσεις στάσεις οι οποίες δεν εμπίπτουν στα πλαίσια της ισοτιμίας και του σεβασμού. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις τους:

«[...] είναι κάποια βιώματα που τα κουβαλάμε όλοι [...] οπότε δεν μπορεί να απαλλαγούμε από τυχόν προκαταλήψεις». (E6Π)

«Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν πολλοί ακόμα που είναι τελείως αρνητικοί. Όχι δεν το έχουν ακόμα αποδεχτεί. Είναι τελείως αρνητικοί πριν το σκεφτούν. (E5Π)

«Το τι θεωρείς ότι είναι ο μετανάστης, δυσκολεύει φυσικά την επικοινωνία και την εμπλοκή. Αν θεωρείς εσύ ότι είναι πολίτες Β' κατηγορίας "έλα μωρέ τι έγινε τώρα" με έναν τρόπο σχεδόν αμέσως θα τους αποτρέψεις από το να συμμετάσχουν». (E10Κ)

«Επίσης, θεωρώ ότι αλλιώς αντιλαμβάνεσαι και προσεγγίζεις έναν μαθητή από την Αλβανία, αλλιώς από την Αμερική, αλλιώς από την Ταϊλάνδη ή την Κίνα. Άρα αυτό που έχουμε εμείς ως εικόνα για τον κόσμο γύρω μας, επηρεάζει το πώς θα αντιληφθούμε και τα προβλήματα που ενδεχομένως έχουμε με τους αλλοδαπούς μέσα στα σχολεία και βεβαίως μπορεί να δημιουργήσει και ένταση, προστριβή, αμφισβήτηση μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων αυτό». (E4Π)

Μια εκπαιδευτικός επισημαίνει πως η ενδεχόμενη ξενοφοβία των συναδέλφων μπορεί να καταστεί επιζήμια προς το παιδί:

«Υπάρχει μια ξενοφοβία που γενικώς την έχουν μεγαλύτερες γενιές καμιά φορά υποτιμούν άθελά του τα παιδάκια που έχουν στην τάξη. Ή θα τα αγνοήσουν ή μπορεί να κάνει ένα λάθος το παιδάκι και να πουν 'εντάξει εσύ τόσα κατάλαβες, τόσα έμαθες'». (E2Π)

Κατά τη σχετική συζήτηση ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Έχω την εντύπωση ότι δεν έχει κανένας εκπαιδευτικός καμία προκατάληψη απέναντι σε καμιά κοινωνική ομάδα και κανέναν αλλοδαπό. Είναι τέτοια η φύση της δουλειάς μας εμάς που επειδή κάθε χρόνο θα έρθουμε σε επαφή με ξένα παιδιά δεν μας επιτρέπεται, αλλά γιατί αλλιώς δεν κάνουμε καλά τη δουλειά μας. [...] ότι όλα τα παιδιά τα αντιμετωπίζουμε με τον ίδιο τρόπο. Νομίζω ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν έχει αυτή την αντίληψη και αν είναι, είναι ελάχιστοι, μετρημένοι». (Eα2Κ)

Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών, είναι η παρουσία τους σε μια σειρά διαβάθμισης, όπου στην πρώτη θέση αναδεικνύονται εμπόδια που προέρχονται από τις ίδιες τις οικογένειες και στη συνέχεια εντοπίζονται εμπόδια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα όπου συχνά οι εκπαιδευτικοί "επιρρίπτουν" ευθύνες στις οικογένειες αποφεύγοντας να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν, συναντάμε και σε άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας

(Angelides et al., 2006· Μάνεσης, 2008· Μπρούζος, 2002· Σαΐτης, 2008· Simon, 2004). Ως σημαντικούς παράγοντες-εμπόδια, η πλειοψηφία ανέφερε τα προβλήματα διαφορετικής γλώσσας/κουλτούρας και την έλλειψη χρόνου, ενοχοποιώντας τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους κατά έμμεσο τρόπο για τις δυσχέρειες στη συμμετοχή τους στην παιδαγωγική διαδικασία. Οι περιορισμένες δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής οδηγεί σε αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, άγχους και επιφυλακτικής στάσης κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με παρόμοια ευρήματα μελετών όπου η άγνοια του κώδικα επικοινωνίας από τους μετανάστες (Χατζηδάκη, 2006) σε συνδυασμό με τη δυσκολία διάθεσης χρόνου, εσωστρέφειας και την άρνηση αποδοχής προβλημάτων του παιδιού, συμπεριφοράς ή μαθησιακών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004), ωθούν στην αποστασιοποίηση και την αποχή από τη σχολική ζωή των παιδιών τους ή όπου είναι εφικτή η συμμετοχή, υλοποιείται κάτω από συνθήκες πίεσης (Κασίμη, 2005). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπροσώπων εκπαίδευσης της μελέτης και κυρίως όσων εργάζονται σε νηπιαγωγεία στο κέντρο της Αθήνας, οι μητέρες σε σύγκριση με τους πατέρες αντιμετωπίζουν υψηλότερο βαθμό δυσκολίας επαφής με το σχολείο και ανάπτυξης δικτύου κοινωνικής στήριξης, εξαιτίας της άγνοιας της γλώσσας και συμμετέχουν λιγότερο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αντίστοιχα, οι αναπαραστάσεις, οι πρακτικές των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων σύμφωνα με τον Bourdieu (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001), προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό και από το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Στη βάση αυτή, οι οικογένειες δεν έχουν όλες τις ίδιες σχέσεις με το σχολείο, αφού οι αντιλήψεις τους γι' αυτό διαφέρουν. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με την έρευνα των Bernhard και Freire (1999), όπου αναδεικνύεται η ανάγκη κριτικής επισκόπησης της δομής της εκπαιδευτικής παράδοσης και φιλοσοφίας οικογενειών μεταναστών, κυρίως όταν η ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική πρακτική γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της αυθεντίας του/της εκπαιδευτικού. Τα ανωτέρω δημιουργούν, συνεπώς, ένα αρνητικό κλίμα, με αποτέλεσμα συχνά οι μετανάστες να αναμένουν την απόρριψη από τους γηγενείς και οι γηγενείς με τη στάση τους να επαληθεύουν σε κάποιες περιπτώσεις αυτές τις σκέψεις (Guo, 2006). Ωστόσο, διατυπώθηκε και η άποψη ότι δεν είναι ζήτημα εθνικότητας, αλλά σχετίζεται με το σύστημα αξιών του κάθε ανθρώπου, καταδεικνύοντας ότι το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο συντηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 2001). Η παρούσα μελέτη ενώ επιβεβαιώνει τις έρευνες των Καλογριδίδη (2006), Koutrouba et al. (2009) και Μαλιγκούδη (2010), όπου η μειωμένη γονική

συμμετοχή μεταναστών οφείλεται κατά τους/τις εκπαιδευτικούς αποκλειστικά σε «ελλείμματα» των γονέων/κηδεμόνων, δεν αμφισβητεί από την άλλη, έστω και δευτερευόντως, την ευθύνη των εκπαιδευτικών. Έτσι, ευθυγραμμίζεται και με τα αποτελέσματα έρευνας της Μπόνια και των συνεργατών/τριών της (2008), όπου οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή αφορούν τόσο τη σχολική μονάδα, όσο και τις οικογένειες των μαθητών/τριών.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί της μελέτης παραδέχονται ότι υπάρχει, αν και σε μικρότερο βαθμό πλέον στο σχολικό πλαίσιο, ρατσισμός και ξενοφοβία απέναντι στις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών. Θεωρούν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις και οι ίδιοι/ες ως ένα βαθμό διακατέχονται από στερεότυπα που μπορεί να οδηγήσουν σε προκατειλημμένες συμπεριφορές. Στο σημείο αυτό, η μελέτη ευθυγραμμίζεται με προγενέστερες μελέτες των Κασίμη (2005), Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006) και Χατζηδάκη (2006), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας «τη θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού ελλείμματος», αποδίδουν την απουσία των μεταναστών οικογενειών από τη σχολική ζωή των παιδιών τους στο στερημένο από οικονομική, μορφωτική και γλωσσική άποψη οικογενειακό περιβάλλον τους, αλλά και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε συνδυασμό με τις περιορισμένες μορφωτικές τους προσδοκίες (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Συνεπώς, η στάση του εκπαιδευτικού και οι απόψεις του επηρεάζουν κάποιες φορές με αρνητικό τρόπο την εμπλοκή (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό με βάση τη σειρά διαβάθμισης των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στη γονική εμπλοκή των μεταναστών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, ότι μεταβιβάζουν την ευθύνη των δυσκολιών προσέγγισης και συνεργασίας οικογένειας μεταναστών-εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στις οικογένειες. Μια παραδοχή που συμφωνεί με τις συστηματικές πρακτικές προσέγγισης από μέρος τους, τις οποίες περιέγραψαν σε προηγούμενες ενότητες των συνεντεύξεών τους και με τον διαφορετικό βαθμό ανταπόκρισης των οικογενειών στο κάλεσμα του σχολείου.

Εξετάζοντας τις αναπαραστάσεις των γηγενών γονέων/κηδεμόνων προς τους μετανάστες υπό την οπτική των εκπαιδευτικών της έρευνας, διατυπώνονται απόψεις από διάφορες οπτικές. Οι ρατσιστικοί χαρακτηρισμοί και τα αρνητικά συναισθήματα από τους Έλληνες γονείς/κηδεμόνες προς τις οικογένειες των μεταναστών εξακολουθούν να εκδηλώνονται συστηματικά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό για αρκετούς/ές συμμετέχοντες/ουσες ανεξάρτητα από τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου που υπηρετούν. Ειδικότερα, μέσω των απαντήσεών τους αναδύονται οι στερεοτυπικές σκέψεις των γηγενών

οικογενειών, ενώ αναφέρονται και σε προκατειλημμένες συμπεριφορές απέναντι στους μετανάστες, αποτέλεσμα της ανησυχίας και της ενόχλησής τους από την παρουσία μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα παραδείγματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα λεγόμενά τους είναι χαρακτηριστικά:

«Υπάρχουν αντιστάσεις και αντιδράσεις από τους Έλληνες γονείς. Γιατί ‘αυτοί, έλα μωρέ τώρα ήρθανε και τι θα τους κάνουμε μέσα στα πόδια μας;’ Δεν ξέρω, η αντίληψη είναι αυτή. [...] Κάποιες λίγο πιο έντονες συμπεριφορές των παιδιών μπορεί να τις θεωρούν ότι προσπαθούν να κάνουν επίδειξη του ότι βρίσκονται ανάμεσά μας, άρα να αποδείξουν κάτι». (E8K)

«Πολλοί Έλληνες γονείς δεν αποδέχονται εύκολα τον μετανάστη, τον αλλοδαπό μέσα στο σχολείο και αυτό μεταφέρεται δυστυχώς και στα παιδιά. [...] Όταν γίνεται κάποιο περιστατικό, όταν χτυπάει, κλοτσάει ένα παιδί κάποιο άλλο παιδί, αυτά που γίνονται στην καθημερινότητα με όλα τα παιδιά, ε, τότε το παιδί-μετανάστης γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος απ’ όλους τους γονείς».(E5Π)

«Αυτό που θυμάμαι έντονα είναι οι εποχές που κάναμε εμείς στα σχολεία την κλήρωση για τα προνήπια, όταν δεν κληρωνόταν ένα ελληνάκι και κληρωνόταν ένα παιδάκι αλλοδαπό, εκεί τύχαινε να ακούσω ότι “ε βέβαια, πώς να υπάρχουν θέσεις για τα δικά μας παιδιά, όταν βάζετε όλα τα Αλβανάκια μέσα στα σχολεία;” Δυστυχώς έχουν ακουστεί αυτά». (E3Π)

«[...] εκφράζονται πολλές φορές αρνητικά. Ειδικά στο ολοήμερο “Να μην ξαπλώσει κοντά, γιατί μπορεί να έχει ψείρες ή μπορεί να ‘μυρίζει” ας πούμε. Ή αν δε μιλάνε καλά τη γλώσσα, θεωρούν ότι δεν είναι καλό πρότυπο για το παιδί τους. Έχουν τύχει πολλές τέτοιες περιπτώσεις». (E9K)

«Όταν ξεκίνησα να δουλεύω είχαμε μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από Αλβανία. Ήταν σχεδόν η μισή τάξη γεμάτη από παιδάκια από Αλβανία, από ξένα παιδάκια. Τώρα είναι παιδιά δεύτερης γενιάς, τρίτης γενιάς και δεν φαίνονται. Παρόλα αυτά δυστυχώς ακούω σχόλια “πόσα Αλβανάκια έχουμε, πόσες εγγραφές ξένων έχουμε;” και το my school²⁶ έχει ειδικό πεδίο που σημειώνουμε τους αλλοδαπούς ε, δεν ξέρω σε τι ωφελεί. Μάλλον στατιστικά. Τώρα πολύ κοντά στο νηπιαγωγείο μας είναι ένα νοσοκομείο [...] που θα υποδεχτεί ανήλικους μετανάστες και υπάρχει μια αναστάτωση γονέων και συναδέλφων». (E2Π)

²⁶ Το myschool είναι ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα με στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια.

Ορισμένες εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θεωρούν ότι ανάλογες συμπεριφορές από γηγενείς γονείς/κηδεμόνες έχουν περιοριστεί σε σημαντικό βαθμό, ενδεχομένως λόγω της παρουσίας των μεταναστών μαθητών/τριών ως μία ορατή πραγματικότητα, ένα «φυσιολογικό γεγονός» στα νηπιαγωγεία της χώρας μας, που δεν τους προκαλεί εντύπωση. Εντούτοις, έχουν παραδείγματα να θυμηθούν:

«Μπορεί να τύχει από Έλληνες γονείς να υπάρχει ένα κλίμα δυσπιστίας και αμφιβολίας και έτσι ρατσισμού, αλλά όχι πια. Παλιότερα ναι. Τώρα όχι πια». (Ε6Π)

«Σε εμάς ποτέ δεν εκδηλώνονται (οι Έλληνες²⁷). Έχουμε δύο, τρία περιστατικά που μπορώ να θυμηθώ σε βάθος χρόνου, για το αν θα επηρεαστεί το γνωστικό επίπεδο των παιδιών τους, επειδή δε γνωρίζουν τη γλώσσα οι ξένοι, αν το επίπεδο πέσει κτλ. κτλ.». (Ε10Κ)

«Εκφράζονται, αλλά συνήθως είναι πολύ μικρό το ποσοστό. Φέτος μια μαμά μου ζήτησε να κάνει μεταγραφή στο παιδί της σε ιδιωτικό σχολείο, γιατί είχαμε ξένα παιδιά στην τάξη και δεν το ήθελε. Παλιά, είχα έναν πατέρα συγκεκριμένης πολιτικής ιδεολογίας που δεν ήθελε και το εξέφρασε πολύ έντονα σε μένα κατ' ιδίαν 'ότι θέλω να βγάλετε το καλημέρα σε όλες τις γλώσσες' που το είχα αναρτήσει στην πόρτα της εισόδου της τάξης μας» (Ε7Κ)

«Η εμπειρία μόνο που έχω ήταν την ημέρα που κάναμε τη συνάντηση για την εκλογή του συλλόγου, ήρθε η προηγούμενη πρόεδρος, για να παραδώσει και είπε στη μητέρα από την Αλβανία που έθεσε υποψηφιότητα για το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου "τι ξέρεις εσύ να βοηθήσεις από αυτό;"» (Ε1Π)

Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η επαφή, η γνωριμία και η συνύπαρξη μεταβάλλουν την αρχική αρνητική διάθεση προς τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:

«Συνήθως αυτή η αντίρρηση είναι στην αρχή, σαφώς πριν γνωρίσουν ποιος είναι αυτός ο ξένος. Όταν και τα παιδιά γνωριστούν και οι γονείς γνωριστούν στις συναντήσεις που κάνουμε όλα αυτά λύνονται». (Εα1Κ)

Από την παρούσα μελέτη αναδείχθηκε και η στάση των γηγενών οικογενειών αναφορικά με την παρουσία των μεταναστών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στη σχολική καθημερινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της μελέτης, οι οικογένειες των Ελλήνων/νίδων μαθητών/τριών εκφράζουν πολύπλευρες απόψεις όσον αφορά την αλληλεπίδραση γηγενών και μεταναστών μαθητών/τριών στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση άμεσα σχετιζόμενες με τις αντιλήψεις τους για την παρουσία εν τέλει

²⁷ Όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Οι απόψεις αυτές κυμαίνονται από μια θετική έως μια αρνητική κλίμακα, εκδηλώνοντας μερικές φορές συμπεριφορές υποτιμητικές και ξενοφοβικές. Αναλυτικά, ενόχληση προβάλλουν στο ενδεχόμενο φοίτησης μεταναστών μαθητών/τριών στο ίδιο τμήμα με το παιδί τους. Η συνύπαρξη των παιδιών τους με εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές δεν φαίνεται να είναι επιθυμητή, καθώς θεωρούν την ετερότητα ως εμπόδιο που επηρεάζει αρνητικά τα ελληνόπουλα τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και επιφέρει αλλοιώσεις στην ελληνική παιδεία. Ανάλογες είναι οι απόψεις των γηγενών οικογενειών και σε έρευνα της UNICEF (2001), όπου η ετερογένεια των τάξεων, εκλαμβάνομενη ως “απειλή”, προκαλούσε τον αρνητισμό των γονέων/κηδεμόνων και συχνά οδηγούσε στην επιδίωξη από την πλευρά των Ελλήνων/ίδων μη εγγραφής ή απομάκρυνσης των παιδιών τους από σχολεία που συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών/τριών. Υπάρχουν, λοιπόν, επιφυλάξεις και καχυποψία αναφορικά με την παρουσία των μεταναστών μαθητών/τριών στα σχολεία με ορατή την έλλειψη ευαισθητοποίησης στο γενικότερο σύνολο των γονέων/κηδεμόνων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες (Συνήγορος του Πολίτη, 2013) και φανερώνει την επιθυμία των γηγενών οικογενειών να υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην εκπαίδευση Ελλήνων/ίδων και μεταναστών μαθητών/τριών, ώστε να μην επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα εκπαίδευσης των πρώτων.

Υπάρχει, επιπλέον, και μια μερίδα γηγενών που δεν επιθυμούν την ένταξη των μεταναστών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στις σχολικές δράσεις, εκφράζοντας αμφιβολία και δυσπιστία σχετικά με την καθαριότητα των μεταναστών. Έτσι, γίνεται αισθητή και στο σχολικό πλαίσιο η εμφάνιση του στερεότυπου του μετανάστη ως “βρόμικου ανθρώπου” (Καρύδης, 1996), που επικρατεί σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνία υποδοχής. Άλλοι πάλι ενοχλούνται από την παρουσία μεταναστών μαθητών/τριών αλβανικής κυρίως καταγωγής, καθώς πιστεύουν ότι έχουν κάποια ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά που υποβαθμίζουν το πολιτιστικό επίπεδο της χώρας (Παπλιάκου et al., 2011), επιβεβαιώνοντας την παρουσία ισχυρών προκαταλήψεων (Δραγώνα, 2007β) απέναντι στην πολυπληθέστερη ομάδα μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Εμφανίζονται ωστόσο οικογένειες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που δεν εκφράζουν δυσαρέσκεια με την παρουσία μεταναστών μαθητών/τριών στις σχολικές τάξεις. Παρόμοιες απόψεις διατυπώνονται και στην έρευνα της Unicef (2001), όπου ορισμένες, αν και λιγοστές, γηγενείς οικογένειες εκφράζουν ενδιαφέρον για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Πάντως, όπως προκύπτει από τη μελέτη, η έλευση των

προσφύγων τα τελευταία χρόνια ανατροφοδότησε φαινόμενα διακρίσεων και αρνητικών αξιολογήσεων, προκαλώντας τη στοχοποίηση και τη μη αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ετερότητας (RVRN, 2018).

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειρίζονταν ένα ενδεχόμενο αντίδρασης μερίδας γονέων/κηδεμόνων, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί πιθανή επιρροή του εκπαιδευτικού τους έργου. Σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν με σαφήνεια ότι οι ενδεχόμενες αντιδράσεις και αντιρρήσεις των γηγενών οικογενειών δεν θα αποτελούσαν τροχοπέδη στην προσπάθεια να εμπλέξουν τις οικογένειες μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί θα έπαιρναν ξεκάθαρη θέση τονίζοντας τη διαφωνία τους σχετικά με τη συμπεριφορά των γηγενών γονέων/κηδεμόνων. Θα επεδίωκαν συζητήσεις με τους αντιδρώντες γονείς/κηδεμόνες χωρίς να διστάσουν, με στόχο τη μετατόπιση της οπτικής τους:

«Τους εξηγώ ότι εδώ είναι σχολείο. Είναι ένα σχολείο ανοικτό για όλους, όπως πρέπει να είναι όλα τα σχολεία, δεν έχουμε διακρίσεις ή ρατσισμούς. Αυτά δεν τα δέχομαι με τίποτα. Επομένως, εσείς στη δουλειά σας και εγώ στη δική μου» (E7K)

«Το ζητούμενο δεν είναι να αντιπαρατεθούμε, το ζητούμενο είναι να επικοινωνήσουμε με όλους και να τους φέρουμε όλους τόσο όσο μπορούμε και τόσο όσο μπορούν κι αυτοί [...] δεν θα πας να χτυπήσεις τη γροθιά σου πάνω σε ένα μαχαίρι». (E3Π)

«Δύσκολα αλλάζω απόψεις, θα επέμενα σίγουρα, δεν θα τα παρατούσα [...] θα προσπαθούσα να εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα και να το λύσουμε μαζί». (Eα1K)

Χαρακτηριστική είναι η έκφραση αντίθεσης των εκπαιδευτικών στις αντιδράσεις Ελλήνων/ίδων γονέων/κηδεμόνων υπό το πρίσμα του επαγγελματισμού τους:

«Ακόμα κι αν εκφραστεί παράπονο, δυσαρέσκεια, άρνηση, αμφισβήτηση δεν κάνω πίσω στη χάραξη της συγκεκριμένης γραμμής που έχω στο μυαλό μου, ότι εμπλέκονται όλοι ισάξια και ισότιμα». (E4Π)

«Σε καμία περίπτωση δεν θα με επηρέαζε η αντίδραση των Ελλήνων. Ισότιμα ανοιχτή πόρτα σε όλους». (E9K)

Μια άλλη έκφραση αντίθετης θέσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιθετική. Χαρακτηριστικό της είναι η έκφραση της ενόχλησης των εκπαιδευτικών μέσω του θυμού:

«Δυστυχώς γίνομαι κακιά και απόλυτη και τους τρίβω στα μούτρα ότι “κοίταξε να δεις, εδώ είμαστε σχολείο, εδώ έχουμε τους δικούς μας κανόνες, εδώ έχουμε παιδιά και ο ένας μαθαίνει από τον άλλον”». (E2Π)

«Θα τους το κόψω κιάλας και θα τους πω “αυτά στο σπίτι σας. Εδώ, όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα και γονείς και παιδιά”, και ό,τι κουβέντα θέλουν να πουν, να την πουν στο καφενείο και όχι στο δημόσιο σχολείο. Δεν καθορίζει κανένας το πώς θα κάνω το μάθημα». (E10K)

Μόνο μια εκπαιδευτικός φάνηκε ότι θα την επηρέαζε μια ενδεχόμενη αντίδραση σε σημείο να ζητήσει τη συνδρομή των προϊστάμενων αρχών της. Η παρουσία του/της διευθυντή/τριας πιθανό να λειτουργεί υποστηρικτικά, ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειάς της:

«Θα με επηρέαζε, θα με δυσκόλευε, θα έπρεπε ίσως να βρω και άλλους τρόπους, θα ζητούσα βοήθεια και από συναδέλφους και από Προϊσταμένη ίσως και από τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Και κάθε χρόνο έχω ξένους μαθητές. Δεν έχει υπάρξει χρόνια που να μην έχω». (E6Π)

Η αντίθετη στάση των γηγενών οικογενειών στο εν λόγω ζήτημα δεν φαίνεται, επομένως, να επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης προς τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, εκτός μίας περίπτωσης. Οι ίδιοι/ες είχαν σαφείς τοποθετήσεις, αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στην αλλαγή της στάσης και της νοοτροπίας των γηγενών οικογενειών, επικρίνοντας τους για την καλλιέργεια φόβου και κλίματος διάκρισης και προκαταλήψεων διαμέσου των μεταναστών μαθητών/τριών προς τις οικογένειές τους. Στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου δεν αποποιούνται τις ευθύνες τους, ούτε τις αποφεύγουν. Αντίθετα, επιλέγουν να λάβουν ξεκάθαρη θέση, που την εκδηλώνουν με διάφορους τρόπους, στο ενδεχόμενο διαφωνίας, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τις πρακτικές ενδυνάμωσης της γονικής εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών που προωθούν στην παιδαγωγική διαδικασία (Ενότητα 5.2).

5.4 Τρόποι Βελτίωσης της Εμπλοκής

Στον άξονα αυτό διερευνάται το έκτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής, αναφορικά με τις προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για τη βελτίωση και την ενίσχυση της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών στη δημόσια ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Κατά τη θεματική ανάλυση αναδύθηκαν δύο βασικές κατηγορίες που αφορούν

α) τις προοπτικές διεύρυνσης της γονικής εμπλοκής μεταναστών υπό την οπτική των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και β) τις προτάσεις τους προς τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών τους. Σε επιμέρους υποθέματα της τελευταίας κατηγορίας συγκροτήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη συνέπεια στη φοίτηση, την επαφή και αλληλεπίδραση με τον γηγενή πληθυσμό, την επικοινωνία και συνεργασία με τη σχολική μονάδα, την εδραίωση σχέσεων επικοινωνίας με τα παιδιά τους, την παρακολούθηση ειδικών σχολικών μονάδων.

Ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς αρχικά να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να ενισχυθεί η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές προοπτικές διεύρυνσης στην κοινή προσπάθεια συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μεταναστών. Με βάση τις απαντήσεις της πλειοψηφίας η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστική στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών εμπιστοσύνης, ενδυνάμωσης, σεβασμού και δραστηριοποίησης των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολιτισμική ετερότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις τους:

«[...] παίζει ρόλο το πώς στέκεται το σχολείο απέναντι στα πράγματα, είτε πρόκειται για αναπηρία, αλλόγλωσσο, αλλόθρησκο άνθρωπο. Επίσης, και αν το σχολείο δείχνει σεβασμό και σε όλους τους γονείς. Αν το σχολείο σέβεται τη διαφορετικότητα, αυτό περνάει». (Ε3Π)

«Νομίζω ότι είναι ειδικά στο νηπιαγωγείο θέμα καθαρά εκπαιδευτικού. Έχουμε αυτό το ευέλικτο πρόγραμμα, άρα είναι στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού και νομίζω ότι δεν μπορεί να το κάνει κάποιος με το ζόρι. Πρέπει να το θέλεις. Πρέπει να το τολμήσεις, να δεις τα οφέλη, να το πεις και σε άλλους να το κάνουν και άλλοι. Γιατί με το ζόρι όταν επιβάλλεται από έναν σύμβουλο, από έναν προϊστάμενο δε νομίζω ότι θα έχει αποτέλεσμα». (Ε9Κ)

«Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το τι κάνουμε εμείς. Πώς εμείς τους υποδεχόμαστε, πώς δεν τους διαχωρίζουμε από τους άλλους, γιατί αυτό τους δίνει μια βεβαιότητα, μια σταθερότητα ότι εδώ το περιβάλλον είναι θετικό. [...] Αν ο εκπαιδευτικός δεν τους αγκαλιάσει, νομίζω ότι είναι πολύ μεγάλη απόρριψη». (Ε1Π)

«Αν ο γονιός νιώσει ασφάλεια, νιώσει αποδοχή, εισπράζει εμπιστοσύνη από την πλευρά μας, είναι πιο εύκολο να λυθεί. Όποιοι δισταγμοί υπάρχουν θα λυθούν. [...] Άρα, εμείς πάλι θα πείσουμε τους υπόλοιπους γονείς αν έχουν αντίρρηση, θα μιλήσουμε με τους συναδέλφους αν έχουν δισταγμούς». (Εα1Κ)

Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος της εκπαίδευσης, που είναι η δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών σε μια δημοκρατική πολιτεία, που ξέρει να σέβεται τα μέλη της και τις ιδιαιτερότητές τους (Banks, 2009· Πανταζής, 2012), οι εκπαιδευτικοί ως πυλώνες αντίστασης απέναντι στο κλίμα της ανασφάλειας και της ξενοφοβίας που καλλιεργείται, οραματίζονται ένα σχολείο που θα αποπνέει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό στη φυλετική, εθνική, γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών/τριών. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις των Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) και του Συμεού (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η σχολική μονάδα διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών τους και των οικογενειών τους. Ανάλογο εύρημα διατυπώνεται από την Paramichael (2007), η οποία αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, καλείται να αντιμετωπίζει διαρκώς την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές και από τις Γκότση (2018), Epstein (2001) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2006), οι οποίες αναγνωρίζουν τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την προώθηση της γονικής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μεριμνούν για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη γονική συμμετοχή.

Μια εκπαιδευτικός τόνισε, αφενός τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην ευαισθητοποίηση και στη δημιουργία των προϋποθέσεων που επιτρέπουν την ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες, αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος των μεταναστών μαθητών/τριών αφετέρου στην ανταπόκριση:

«Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κινήσει τις διαδικασίες όλες [...] γιατί ο γονιός δεν ξέρει και από την άγνοια τους οι άνθρωποι μπορεί να αντιδράσουν με οποιονδήποτε τρόπο. Βεβαίως, ο γονιός πρέπει να έχει την καλή διάθεση. Η λέξη για μένα είναι να είναι δεκτικός και να θέλει να βοηθήσει το παιδί του». (Ε5Π)

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι η εμπλοκή είναι ζήτημα κουλτούρας, νοοτροπίας και στάσης ζωής με ενδεικτικό το παρακάτω απόσπασμα:

«[...] είναι ζήτημα παιδείας και νοοτροπίας ή όπως θέλεις πες το [...]. Όταν βλέπεις ότι δεν ανταποκρίνονται ούτε στις προσκλήσεις του συλλόγου, τότε πρόκειται για μια γενικότερη αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι αυτοί για το σχολείο, ίσως και για την κοινωνία στην οποία ζούνε. [...]. Πρώτιστο γι' αυτούς είναι η επιβίωση. Να ταΐσω και να ντύσω τα παιδιά μου.

Όλα τα άλλα είναι δεύτερα. Για το σχολείο θα κάνω αυτό που πρέπει, δεν ανακατεύομαι».
(Ea2K)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ίδια ερώτηση παρουσιάζουν οι δηλώσεις μιας εκπαιδευτικού που εργάζεται σε νηπιαγωγείο με υψηλό ποσοστό μεταναστών:

«Δεν είναι μια γραμμική κατάσταση. Για να βελτιωθεί η εμπλοκή πρέπει να βελτιωθεί γενικά η εικόνα που έχουμε οι ντόπιοι-ιθαγενείς, ότι είμαστε ο πλούσιος λαός και οι άλλοι υπηρέτες γύρω. Δεν είναι μόνο το σχολείο, δεν μπορεί να το αλλάξει αυτό ο εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτική κοινότητα από μόνη της. Όταν πυροβολείσαι στα κανάλια και λες κλέφτες τους ξένους, εντάξει είναι πολύ δύσκολη η δουλειά των εκπαιδευτικών. Φυσικά παίζει ρόλο σημαντικό στο πώς θα κάνει τα παιδιά να συνεργαστούν, πώς θα δείξει σε όλους ότι στο τέλος της χρονιάς θα φύγετε όλοι και θα είστε δύο βήματα παραπέρα και οι μετανάστες τέσσερα βήματα, γιατί θα έχουν μάθει και τη γλώσσα και σε αυτό θα συμβάλλετε κι εσείς και τα παιδιά σας. Δεν είναι όμως μόνο ο εκπαιδευτικός. Είναι πολυπαραγοντικό. Δηλαδή, και οι ίδιοι οι μετανάστες και οι Έλληνες και τα media και ο έξω κόσμος». (E10K)

Πράγματι, η παρουσία μεταναστών στην ελληνική επικράτεια συνδέθηκε με δυσάρεστες οικονομικές, κοινωνικές και εθνικές συνέπειες εξαιτίας των βαθιά ριζωμένων κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Δραγώνα, 2007β). Τα ΜΜΕ ως εργαλείο της κυρίαρχης ομάδας όχι μόνο κατασκευάζουν αλλά και συντηρούν ένα γενικότερο κλίμα ξеноφοβίας, παρουσιάζοντας τους μετανάστες ως κλέφτες και ενίοτε επικίνδυνους για το κοινό καλό, οδηγώντας σε κοινωνικές αδικίες (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Ως κοινωνικές αναπαραστάσεις τα στερεότυπα, επομένως, αναπαράγονται στον καθημερινό μας λόγο και στις συναλλαγές μας νομιμοποιώντας τις σχέσεις εξουσίας. Ο/η εκπαιδευτικός δεν φτάνει από μόνος/η του/της να διαχειριστεί την κατάσταση και να επηρεάσει τις αντιλήψεις για το διαφορετικό. Χρειάζεται συνεπώς μετατόπιση της οπτικής των κοινωνικών θεσμών και της πολιτικής για τη μετανάστευση, κριτική επισκόπηση τόσο του επίσημου όσο και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να προαχθεί ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής του διαφορετικού «άλλου» (Δραγώνα, 2007).

Εύλογα, λοιπόν, οι συμμετέχοντες/ουσες παραδέχονται πως λειτουργώντας αυτόνομα δεν θα φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Χρειάζονται τη θετική ανταπόκριση και των μεταναστών οικογενειών σε αυτό το “άνοιγμα” του σχολείου προς όλα τα μέλη της κοινότητας του (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Συνεπώς, συνδέουν την πρόσκληση από την πλευρά τους για συνεργασία και εμπλοκή με τη διάθεση των μεταναστών οικογενειών, η οποία σχετίζεται με την κουλτούρα που απορρέει από το γενικότερο σύστημα αξιών τους.

Επιπλέον, αναφέρουν τα μέσα ενημέρωσης ως έναν παράγοντα που τροφοδοτεί και ενισχύει τον φόβο και την ανησυχία αναφορικά με την παρουσία και τη δράση των μεταναστών στην Ελλάδα, μειώνοντας το αίσθημα ασφάλειας και προστασίας των Ελλήνων/ίδων πολιτών. Γι' αυτό θεωρούν σημαντική την ευθύνη της κοινωνίας υποδοχής στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας, καθώς μόνη της η εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί να πετύχει τον στόχο αυτό (Φραγκουδάκη, 2001).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης, αρχικά εμφανίζονται δεκτικοί στη διεύρυνση της συνεργασίας και της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη σχολική πρακτική, επειδή δεν πιστεύουν ότι μόνο οι ίδιοι/ες πρέπει να έχουν την ευθύνη της μόρφωσης των παιδιών. Η διάθεση αυτή συνδέεται στενά με τον επιμερισμό ευθυνών που προβάλλουν για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την οριοθέτηση των ρόλων του καθενός.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο τελευταίο ερώτημα “τι συμβουλεύετε ή τι προτείνετε στους γονείς των μεταναστών για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών” καταγράφεται μια σημαντική συμφωνία στον τομέα της γλώσσας ως το πιο επίμαχο ζήτημα στις επαφές σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι θετική στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού πέρα από το σχολικό, από τη στιγμή που η οικογένεια παραμένει και δραστηριοποιείται στην Ελλάδα. Υποστηρίζουν ότι η καθημερινή χρήση της επίσημης γλώσσας πέραν της μητρικής συντελεί στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου:

«Το πρώτο πράγμα που θέλω είναι να μην αγχώνονται, γιατί έρχονται με απίστευτο άγχος στο σχολείο ως προς τον τρόπο που θα διαχειριστούν τη γλώσσα. Αν οι γονείς μιλούν τα ελληνικά, τους ζητάω να αρχίσουν σιγά-σιγά να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και στα παιδιά, γιατί γνωρίζω ότι στο σπίτι μιλούν τη μητρική, έτσι ώστε να επικοινωνούν με εμένα και τους συμμαθητές τους τις βασικές λέξεις τουλάχιστον και πραγματικά όταν μου λένε “καλημέρα” από το “mirëmenjë”²⁸ κάνουν ένα πολύ μεγάλο βήμα και νιώθουν απίστευτη χαρά, νιώθουν ότι έχουν κάνει ένα απίστευτο βήμα και όντως το έχουν κάνει». (E7K)

«Αυτό που τους εξηγώ είναι ότι τα παιδιά από τη στιγμή που έχουν σκοπό να μείνουν στην Ελλάδα και το παιδί θα φοιτήσει στο ελληνικό σχολείο πρέπει να μάθει τα ελληνικά.[...] Να μάθετε στα παιδιά σας την μητρική τους γλώσσα, γιατί προφανώς έχετε συγγενείς και θα πάτε

²⁸ Το ‘καλημέρα’ στα αλβανικά

να τους δείτε, αλλά το παιδί πρέπει να μάθει και ελληνικά, γιατί στο σχολείο δεν θα καταφέρει να κάνει τίποτα. Το σχολείο είναι επικοινωνία, αν δεν μπορείς να μιλήσεις, να καταλάβεις και να γράψεις, πλέον δεν έχει νόημα». (Εα2Κ)

Για τον λόγο αυτό, συστήνουν τη συναναστροφή με Έλληνες συμμαθητές/τριές τους και με τις οικογένειες αυτών και τη συμμετοχή τους σε δράσεις της κοινότητας, προκειμένου να δώσουν στα παιδιά τους περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ενδυνάμωσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας:

«Ενθαρρύνω τα παιδιά από την τάξη μου να κάνουν παρέα με ξένα παιδιά, οπότε να βρίσκονται τα απογεύματα». (Ε1Π)

«Αυτό που τους προτείνω είναι να πηγαίνουν σε όσες εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν. Όλοι οι Δήμοι οργανώνουν και από κάτι, είτε είναι χορός, είτε είναι ζωγραφική, εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι ή το πιο απλό να τα πάνε στην παιδική χαρά. Πολλοί γονείς το κάνουν για να έχουν την αλληλεπίδραση, να συναντήσουν κι άλλα παιδιά, να υπάρχει αυτό το ομαδικό. Και αν υπάρχει δυνατότητα να τα πάνε θέατρο, σε κάποιες εκδηλώσεις». (Ε9Κ)

Εδώ η εκπαιδευτικός προσπαθεί να καλλιεργήσει την ευρύτερη προσωπικότητα των μαθητών/τριών της προτείνοντας δράσεις στους μετανάστες που θα διευρύνουν τον γλωσσικό και τον πολιτιστικό ορίζοντα των παιδιών τους, έχοντας διπλό όφελος.

«Προτείνω και στους μετανάστες αλλά και στους ημεδαπούς την ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων, τη γνωριμία και ανταλλαγή επισκέψεων, να πάνε μαζί έναν κινηματογράφο, παιδική χαρά, να μιλήσουν στον δρόμο, αν ιδωθούν τυχαία». (Ε8Κ)

Δεν λείπει και η προτροπή για επανάληψη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να έχουν τον χρόνο να βελτιώσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στην Α' δημοτικού:

«Γι' αυτό, μου έχει τύχει να προτείνω σε γονείς, κάποιοι το δέχτηκαν, κάποιοι όχι, είναι δικό τους θέμα, την επαναφοίτηση του παιδιού, προκειμένου να αναπτυχθεί γλωσσικά. Το παιδί μπορεί να είναι πανέξυπνο, όμως, δεν θα μπορούσε πραγματικά να τα καταφέρει στην Α' δημοτικού, δεν θα μπορούσε ούτε να γράψει, ούτε να μιλήσει, ούτε να καταλάβει, γιατί πέρασε η σχολική χρονιά και είχε μικρή κατανόηση της γλώσσας». (Εα2Κ)

«Είχα δύο παιδιά Αλβανάκια γείτονες που θέλανε και τα δύο επαναφοίτηση. Δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι γινόταν στην τάξη. Οι γονείς ήταν αρκετά διστακτικοί στην αρχή. Τους εξήγησα ότι δεν είχαν θέμα λόγου, αλλά χρειαζόταν καλύτερη κατανόηση της γλώσσας. Όντως, τη δεύτερη χρονιά που φοίτησαν υπήρχε τεράστια διαφορά». (Ε7Κ)

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί μπροστά στο ενδεχόμενο εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής στο σπίτι. Θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι ευθύνη της σχολικής μονάδας, χωρίς να παρεκκλίνει από το βασικό της πρόγραμμα. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί διευκολυντικό παράγοντα στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Ειδικότερα, δηλώνουν:

«Να ξέρεις εγώ σε όλους τους μετανάστες γονείς λέω να μη μιλάνε ελληνικά. Αυτή είναι η δουλειά του σχολείου. Λέω σε όλους να μιλάτε τη γλώσσα σας, γιατί το παιδί πρέπει να μάθει να μιλάει καλά. Να αποκτήσει μια σωστή δομή στη γλώσσα του». (E2Π)

«Τους προτείνω να μιλάνε τη γλώσσα τους, για να τη μάθουν καλά. Μη νομίζουν ότι, άμα τους μιλάνε ελληνικά, θα μάθουν τα παιδιά να μιλάνε καλύτερα. Απλά τους προτείνω να βλέπουν τα παιδιά τους λίγο κόμικς στην ελληνική τηλεόραση και αν οι ίδιοι ξέρουν να διαβάζουν λίγο ελληνικά να επισκεφτούν τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου και να επιλέξουν παραμύθια σε απλή γλώσσα να τα διαβάζουν στο σπίτι». (E10K)

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο και η συνεργασία με το σχολείο αποτελούν δύο ακόμα διευκολυντικούς παράγοντες, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας:

«Οποσδήποτε την απρόσκοπτη φοίτηση του παιδιού. Αν πρέπει να πάνε στη χώρα τους για κάποιο διάστημα, επίσης μπορούν να διατηρήσουν το δικαίωμα αυτό και δεν μπορείς να τους πεις, όχι μην κάνετε απουσίες». (E8K)

«Καταρχήν, τα παιδιά να μην απουσιάζουν. Είναι πάρα πολύ βασικό. Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε όλα στο σχολείο και να έχουν θετική στάση ως προς τη δουλειά του σχολείου». (E6Π)

«Να υπάρχει συνέπεια, συνέχεια και πρόγραμμα. Δυστυχώς, αυτοί οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει, λόγω του τρόπου ζωής τους, να έχουν συνέπεια και συνέχεια. Αρχικά, με μια κανονικότητα στην παρουσία τους στο σχολείο. Μετά στο θέμα οργάνωσης και προγράμματος του παιδιού, ώστε να εξελίσσεται, να γίνεται καλύτερο και να λειτουργεί καλύτερα και ψυχολογικά». (E5Π)

«[...]σε δεύτερη φάση να μας ρωτάει αν κάτι δεν καταλαβαίνει, να γίνει μια ενημέρωση για το πώς λειτουργεί το σχολείο, αν κάτι δεν έχει αντιληφθεί». (E4Π)

Ακόμα, η επικοινωνία των οικογενειών των μεταναστών με τα παιδιά τους κρίνεται σημαντική για την προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μετανάστες στο πλαίσιο του δυνατού να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, να δείχνουν ενδιαφέρον για την καθημερινότητά τους. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«Τους λέω τι κάνουμε στο σχολείο και προσπαθήστε να κάνετε αυτό, δηλαδή να παίρνει πρωτοβουλίες το παιδάκι να σας λέει τι έμαθε [...]». (E2Π)

«Γιατί όλους τους γονείς τους ρωτώ “συζητάτε για αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο;” Ε, στους αλλοδαπούς θα το πεις και λίγο παραπάνω [...] γιατί μάλλον απ’ όσο ξέρω μπορεί ακριβώς λόγω χρονικών περιορισμών, να μην το κάνουν». (E8Κ)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός συστήνει την παρακολούθηση ειδικών σχολικών μονάδων και τη συνεργασία με ειδικούς, προκειμένου να στηρίζουν γνωστικά και ψυχολογικά τα παιδιά τους:

«Τους συμβουλεύω να μένουν τα παιδιά στο ολοήμερο, για να υπάρχει περισσότερος χρόνος για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Άρα, και στο θέμα της γλώσσας και στο θέμα της προσαρμογής είναι καλύτερα. Αν χρειαστεί κάποια πιο εξειδικευμένη βοήθεια τους παραπέμπω σε αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου, της Περιφέρειας ανάλογα ό,τι χρειαστεί». (Eα1Κ)

Αναφορικά, λοιπόν, με τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να δοθεί προτεραιότητα από την πλευρά των μεταναστών οικογενειών, ώστε να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο η προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Γενικά και ανά περίπτωση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης της παρούσας μελέτης καταβάλουν προσπάθειες, ώστε να κερδίσουν την ομαλότερη προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο, την αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ικανοποίησης των οικογενειών τους, προκειμένου να δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεύρυνση της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η πλειονότητα θεωρεί σημαντική τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και στο οικογενειακό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση με τις οικογένειες των γηγενών συμμαθητών/τριών, που θα υποστηρίξει τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής πιο γρήγορα. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη χρήση αποκλειστικά της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, γεγονός που συνάδει με σύγχρονες μελέτες στον χώρο της διγλωσσίας, οι οποίες επισημαίνουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας στη διατήρηση των πολιτισμικών ριζών και στη σωστή δόμηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου (Σκούρτου, 2001· Φραγκουδάκη, 2001). Ακολουθούν η συνέπεια στη φοίτηση, η συχνή και ουσιαστική επαφή με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να προσφερθεί πολύπλευρη βοήθεια και ενίσχυση, και η επανάληψη της φοίτησης στην

προσχολική εκπαίδευση, που θα συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή και μελλοντική σχολική πορεία.

Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι αναφέρονται σε προτάσεις που αφορούν σε ενέργειες από την πλευρά των μεταναστών οικογενειών και συνδέονται με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των οικογενειών αυτών, δηλαδή την πίστη στην αξία της εκπαίδευσης, την αφοσίωση στη μόρφωση των παιδιών τους. Συνεπώς και ενώ αρχικά εμφανίζονται θετικοί στη διεύρυνση της εμπλοκής, απουσιάζουν, στη συνέχεια, από τον λόγο τους προτάσεις που αφορούν στην επικουρική συμβολή των γονέων/κηδεμόνων στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ή στην αξιολόγηση της σχέσης τους με το σχολείο, με στόχο τη βελτίωσή της. Το γεγονός αυτό συνάδει με τις αποσαφηνίσεις των ορίων δικαιοδοσίας όλων των οικογενειών ως βασικός συντελεστής στην επιτυχία των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, στις οποίες κατέφυγαν σχολιάζοντας την έννοια της γονικής εμπλοκής μεταναστών (Ενότητα 5.2). Επιπλέον, απουσιάζει ο προβληματισμός σχετικά με τον δομικό ρατσισμό, τον ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού, την τροποποίηση των περιεχομένων, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να γίνουν πιο φιλικά προς τη διαφορετικότητα και να ενθαρρύνουν την εμπλοκή της στη μαθησιακή διαδικασία.

Με άλλα λόγια, ίσως να χρειάζεται η συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην προσαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών που έχουν εκπονηθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα τις εμπειρίες των παιδιών της. Συνεπώς, η εμπειρία αφενός είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του ατόμου με την κοινωνία, και αφετέρου καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική (Ανδρούσου, 2007). Μια πιθανή αιτία, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις οικογένειες αναρμόδιες γι' αυτό, εφόσον δε διαθέτουν την κατάλληλη γνώση (Xu & Gulosino, 2006). Επομένως, μπορεί να πιστεύουν ότι η κρίση των γονέων/κηδεμόνων στερείται επιστημονικών κριτηρίων και καθώς προέρχονται από μια κουλτούρα που διαφοροποιείται σημαντικά από την αντίστοιχη ελληνική, δεν προτείνουν οποιαδήποτε αξιολογική δραστηριότητα των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Φαίνεται, δηλαδή, να μην δέχονται από την οικογένεια τη συγκεκριμένη αρμοδιότητα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, διαπίστωση που συμφωνεί με τον Κουτούζη (1999). Αυτοί οι προβληματισμοί πιθανόν να δυσχεραίνουν τη μετατόπιση του ελληνικού νηπιαγωγείου από το «οργανισμικό» μοντέλο, στο οποίο κυρίως

υπάγεται με στοιχεία από τα μοντέλα «επικουρικής εμπλοκής», στο σφαιρικό που θεωρείται ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης (Γεωργίου, 2000).

Κατά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων δόθηκε η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να προσθέσουν οτιδήποτε επιθυμούσαν, το οποίο δεν είχε αναφερθεί προηγουμένως και θεωρούσαν σημαντικό. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί ένιωσαν ότι είχαν μοιραστεί σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες επαρκώς. Άλλοι πάλι είδαν την ευκαιρία αυτή, ως αφορμή να επικοινωνήσουν πρόσθετες αναμνήσεις και βιώματα με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, που τους έχουν αποτυπωθεί στη μνήμη. Ενδεικτικά, δήλωσαν:

«Θυμάμαι μια μαμά από τη Βουλγαρία πήρε για 40 μέρες το παιδί της και πήγε στη Βουλγαρία να τελειώσει το μεταπτυχιακό της. Είχε μπει ο Μάρτης και την πρώτη του Μάρτη κάνουνε 'Μαρτάκια' όπως κάνουμε και στην Ελλάδα, όμως λίγο διαφορετικά. Μας έστειλε, λοιπόν, από 'κει μια επιστολή που έγραψαν μαζί με το παιδί, μας έστειλε μια κάρτα την γριά-Μάρτα που φέρνει τον Μάρτη και Μαρτάκια για όλα τα παιδιά της τάξης και τις δασκάλες. Ήταν κάτι που με συγκίνησε πολύ και δεν θα το ξεχάσω, όσο ζω. Και μετά μπήκαμε κι εμείς στη διαδικασία να φτιάζουμε δωράκια και να τους τα στείλουμε». (E3Π)

«Η εμπειρία μου είναι θετική από τους ξένους γονείς. Ελπίζω να παραμείνει έτσι. Θα ήθελα να δουλέψω και με μόνο μετανάστες». (E9K)

«Αυτό που θέλω να πω είναι ότι για μένα και για τους περισσότερους συναδέλφους, δεν υπάρχουν Έλληνες γονείς, ξένοι γονείς, [...]. Εμείς δεν έχουμε Τουρκάκια, Κινεζάκια, Ελληνάκια, έχουμε μόνο παιδάκια. Το λέω σε όλους τους γονείς. Έχουμε παιδάκια και όχι υποκατάστατα παιδιών και ανθρώπων. [...] Γενικώς έχει ένα πολύχρωμο μωσαϊκό η περιοχή. Υπάρχει δυσκολία, αλλά είναι και μια πρόκληση όλα αυτά. Μ' αρέσει πλέον». (Eα1K)

Μια εκπαιδευτικός υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του ερευνητικού αντικειμένου και τον επίκαιρο χαρακτήρα του, ενώ δύο ακόμα εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον προβληματισμό και την ανησυχία τους για το προσφυγικό ζήτημα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία και την αντιμετώπισή του, καθώς στοχοποιεί περισσότερο την ετερότητα και εντείνει την καχυποψία στην ελληνική επικράτεια. Μίλησαν για το σημερινό κλίμα, όπως έχει δημιουργηθεί αναφορικά με τους πρόσφυγες, και πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στις αντιλήψεις της κοινωνίας για αυτούς:

«Θέλω να δω για όσα χρόνια και μέχρι να τελειώσει η θητεία μου στο δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο από περιέργεια, αν η νοοτροπία θα αλλάξει και σε ποιο βαθμό, τώρα που κι άλλες

αλλοδαπές οικογένειες θα εισχωρήσουν στο ελληνικό σχολείο. Μιλάω για τους πρόσφυγες συγκεκριμένα, γιατί μέχρι τώρα είχαμε μόνο τα δείγματα των νόμιμων μεταναστών στα σχολεία. Τώρα, περιμένω με περιέργεια τι θα γίνει και με τους πρόσφυγες μαθητές και τις οικογένειές τους». (E4Π)

«Θυμήθηκα τώρα ένα πρόσφατο γεγονός εδώ στην περιοχή που θα φιλοξενήσει ανήλικους πρόσφυγες. Ήρθε ένας γονέας πρωί-πρωί και μου λέει 'δεν έχω πρόβλημα με τους ξένους, αλλά εάν τολμήσουν να κάνουν κάτι, θα τους στείλω από 'κει που ήρθαν'. Μια άλλη μητέρα για το ίδιο θέμα γύρισε και μου είπε "ανήλικος είναι και ο πεντάχρονος, ανήλικος είναι και ο δεκαεξάχρονος. Τι θα κάνουμε με αυτούς;" Γενικώς μας έχει φουντώσει λίγο η ξενοφοβία. Στα πραγματικά προβλήματα βγαίνει και ο πραγματικός εαυτός. Ίδωμεν. Δεν ξέρω τι θα γίνει». (E2Π)

Σε σχέση με την περιοχή του σχολείου, δεν καταγράφηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς την έννοια, τη σημασία, τις διαστάσεις και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής, στις οποίες δίνουν έμφαση, στην ποιότητα των σχέσεων και στη συχνότητα και τα εμπόδια εμπλοκής των μεταναστών. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε σε δύο σημεία. Το πρώτο, σχετίζεται με την προσέγγιση των μεταναστών οικογενειών, όπου οι εκπαιδευτικοί του κέντρου δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό και ένταση δυσκολίες στη συνεργασία και την εμπλοκή των οικογενειών και κυρίως των μητέρων εξαιτίας των γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Αυτή ήταν η αιτία που στη διάρκεια των συνεντεύξεών τους αναφέρθηκαν στην πρόβλεψη και χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους (χρήση σύγχρονων ηλεκτρονικών υλικών, επικοινωνία στα αγγλικά, διανομή γραπτών ανακοινώσεων σε περισσότερες της μιας γλώσσας, χρήση προσώπων-διαμεσολαβητών), γεγονός που αποδεικνύει το ενδιαφέρον, την ανησυχία και την ενημέρωσή τους σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Το δεύτερο, σχετίζεται με τα χαμηλότερα ποσοστά γονικής εμπλοκής, εξαιτίας του χρόνου παραμονής τους στην Ελλάδα, καθώς πρόκειται για μετανάστες πρώτης γενιάς ή και πρόσφυγες με σοβαρές δυσκολίες στην παραμονή τους, καθιστώντας την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας.

5.5 Σύνοψη των Ευρημάτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στις προηγούμενες ενότητες κρίνεται χρήσιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά ανά θεματικό άξονα, συνεισφέροντας στην κατανόηση της συζήτησης και των συμπερασμάτων που ακολουθούν.

Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ευχαριστημένοι/ες από τις σχέσεις συνεργασίας με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, έδειξαν ότι αποζητούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαζί τους σε μία προσπάθεια ισότιμης αντιμετώπισης για το καλό των παιδιών και την προσαρμογή στην κοινωνία υποδοχής. Στις περισσότερες περιπτώσεις ισχυρίστηκαν ότι οι επαφές τους κυμαίνονται σε καλύτερα επίπεδα συγκριτικά με τις γηγενείς οικογένειες, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην ελλιπή γνώση της ελληνικής και στα απαιτητικά ωράρια εργασίας των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν στον σεβασμό που επιδεικνύουν οι οικογένειες με μεταναστευτική εμπειρία προς το πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού και στην ταυτόχρονη αναγνώρισή του από μέρους τους ως ο/η κατεξοχήν αρμόδιος/α σε θέματα παιδαγωγικού και διδακτικού προγράμματος. Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ανεξάρτητοι και ασφαλείς από πιθανή αξιολόγηση και κριτική του εκπαιδευτικού τους έργου κατά την επαφή τους με τις οικογένειες μεταναστών. Δεν έλειψαν, ωστόσο, και οι εξισωτικές πεποιθήσεις περί ομοιόμορφης συμπεριφοράς προς όλες τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, ως ένδειξη υποστήριξης, αναγνώρισης και αξιοποίησης των εμπειριών και της κουλτούρας του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Αντίθετα, διερευνώντας την ποιότητα των σχέσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν διχασμένοι/ες, καθώς οι μισοί/ές παραμένουν στις τυπικές σχέσεις από φόβο παραποίησης της επαγγελματικής τους ακεραιότητας και οι άλλοι/ες μισοί/ές προχωρούν σε πιο προσωπικές επαφές με τις οικογένειες μεταναστών, συνδράμοντας στη διαδικασία προσαρμογής και διαχείρισης των δυσκολιών τους. Το περιεχόμενο των συζητήσεών τους διαφοροποιείται με τους γονείς/κηδεμόνες να δίνουν έμφαση στην επίδοση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού τους και τους/τις εκπαιδευτικούς να προτάσσουν πληροφορίες που σχετίζονται με την προσωπική ζωή, τα βιώματα, το ιστορικό, την ιδιαίτερη οικογενειακή κουλτούρα, επιχειρώντας να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί και τις συνήθειές του από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να εντοπίσουν στοιχεία που τους ενώνουν και τους διαφοροποιούν ταυτόχρονα. Στη διάρκεια της χρονιάς, οι συζητήσεις περιλαμβάνουν θέματα προόδου, συμπεριφοράς και εξατομικευμένης παρέμβασης, όπου παρίσταται η ανάγκη. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας καθορίζεται ανάλογα με το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, το αξιακό σύστημα της χώρας προέλευσης, τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και την αυτο-εικόνα κάθε οικογένειας.

Σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα, την έννοια της γονικής εμπλοκής, αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της και τη σημαντικότητά της στη γνωστική και

ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και στη διαδικασία προσαρμογής της οικογένειάς του στην χώρα υποδοχής, ενώ παραδέχονται ότι ωφελούνται και οι ίδιοι σε μικρότερο συγκριτικά βαθμό. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιούν συστηματικά πολλαπλές πρακτικές προώθησης και ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής μεταναστών στη σχολική καθημερινότητα, με κυριότερες την πρόσκληση για συμμετοχή σε δράσεις με φυσική παρουσία της οικογένειας στο σχολείο, την πληροφόρηση για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος και τη συναισθηματικής φύσεως υποστήριξη και ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να αρθούν πιθανές επιφυλάξεις και δισταγμοί και να μη μταιωθεί η προσπάθεια αυτή. Ταυτόχρονα, επιχειρούν τακτικά να προσφέρουν ευκαιρίες που καλωσορίζουν την εμπλοκή ανάλογα με τη θεματολογία, τις μηνιαίες και τριμηνιαίες εκπαιδευτικές συναντήσεις και τα έκτακτα συμβάντα που συνήθως προκύπτουν. Αναφέρθηκαν και σε συγκεκριμένους τομείς που επιζητούν τη συμμετοχή τους όπως: στις προγραμματισμένες ή μη ενημερωτικές συγκεντρώσεις, σε δράσεις εντός και εκτός σχολικής τάξης και σε σχολικές εκδηλώσεις άλλοτε οργανωμένες από τους/τις ίδιους/ες και άλλοτε από τον ΣΓΚ. Επιπλέον, δίνουν μεγάλη αξία στην εθελοντική προσφορά και συμμετοχή. Αντιμετωπίζουν τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους ως συνεργάτες και όχι μόνο ως αποδέκτες της ενημέρωσης σε ρόλο, όμως, υποστηρικτικό και όχι συνδιαμορφωτικό. Ενώ, λοιπόν, η πλειοψηφία δεν αμφισβητεί τη σημασία της γονικής συμμετοχής, προτιμά μια οριοθετημένη από την ίδια επικοινωνία και εμπλοκή που της επιτρέπει να λειτουργεί αυτόνομα σε θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και κυρίως διοίκησης της σχολικής μονάδας και διαχείρισης της τάξης, εφόσον ο παιδαγωγικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων αποτελούν αποκλειστικό χώρο ευθύνης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον τρίτο θεματικό άξονα και τα εμπόδια εμπλοκής οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν ότι η ανταπόκριση των μεταναστών οικογενειών δεν είναι ανάλογη των προσπαθειών που οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν, γεγονός που δείχνει να μην τους προβληματίζει ιδιαίτερα ως προς την προσωπική τους ευθύνη, ούτε φάνηκε να αμφισβητούν τη φύση των πρακτικών που χρησιμοποιούν. Αντιθέτως, οι περισσότεροι επεσήμαναν δυσκολίες κοινωνικής και προσωπικής φύσεως άμεσα σχετιζόμενες με τους μετανάστες, οι οποίες δυσχεραίνουν την εμπλοκή. Επιπρόσθετα, οι αναπαραστάσεις και οι προκατειλημμένες συμπεριφορές τόσο των εκπροσώπων της εκπαίδευσης όσο και των γηγενών οικογενειών φάνηκε να επηρεάζουν τη διάθεση των μεταναστών να συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους. Δεν φάνηκε, ωστόσο, να μεταβάλλουν τη στάση

και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών να τους εμπλέξουν στη σχολική πρακτική κατ' αντιστοιχία με τον γηγενή πληθυσμό.

Σχετικά με τον τελευταίο θεματικό άξονα και τους τρόπους βελτίωσης της εμπλοκής οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ευθύνη του εκπαιδευτικού να θέσει σε προτεραιότητα στο παιδαγωγικό του/της έργο το ζήτημα της γονικής εμπλοκής μεταναστών οικογενειών στη σχολική διαδικασία, καθώς έχει την ικανότητα να διευκολύνει την επαφή των γονέων/κηδεμόνων με το σχολικό περιβάλλον. Συγχρόνως, τόνισαν τη σημασία της θετικής ανταπόκρισης των μεταναστών σε αυτό το «άνοιγμα» του σχολείου, επειδή δεν θεωρούν το σχολείο ως το μόνο υπεύθυνο για τη μόρφωση των παιδιών. Ευθύνες επιρρίπτουν και στην κοινωνία υποδοχής για τον μετασχηματισμό στάσεων και νοοτροπίας, προκειμένου να υποδεχθεί την εμπλοκή μεταναστών ως δομικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να την προωθήσει με κατάλληλο και ευδιάκριτο τρόπο. Οι προτάσεις τους αναφορικά με το ενδεχόμενο διεύρυνσης της συνεργασίας με τις οικογένειες μεταναστών επικεντρώνονται σε ενέργειες που χρειάζεται να γίνουν από την πλευρά των γονέων/κηδεμόνων και οι οποίες αποκαλύπτουν το πού και το τι αποτυγχάνουν να προσφέρουν οι οικογένειες αυτές στα παιδιά τους. Αντίθετα, απουσιάζουν προτάσεις που αναφέρονται στον προβληματισμό σχετικά με το τι ζητά το σχολείο και πώς το ζητά από τις οικογένειες μεταναστών και που σχετίζονται με την τροποποίηση του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να γίνουν πιο φιλικά προς τη διαφορετικότητα, την επικουρική συμμετοχή στον παιδαγωγικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων, την αξιολογική κρίση ως ευκαιρία για αναστοχασμό και εξέλιξη.

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να περιγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να διερευνήσει την έννοια και τη σημασία της εμπλοκής με βάση τις αντιλήψεις των εκπροσώπων προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να αναδειχθούν οι διαστάσεις στις οποίες δίνουν έμφαση, σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein, και οι απόψεις τους για τις μορφές των σχέσεων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους. Επιπλέον, η μελέτη αποσκοπούσε να σκιαγραφήσει τις πρακτικές προώθησης της εμπλοκής, τις οποίες υιοθετούν και τη συχνότητα ενίσχυσης της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, να εξετάσει τον βαθμό ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών υπό την οπτική των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή τους. Τέλος, η εργασία στόχευε στην ανάδειξη τρόπων βελτίωσης της εμπλοκής των μεταναστών οικογενειών.

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους της διατριβής και αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιογραφία, υπό το πρίσμα του σφαιρικού μοντέλου της Epstein (2001) και του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1979), καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης της γονικής εμπλοκής δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση των δύο συστημάτων (οικογένειας-σχολείου), διατυπώθηκαν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσα από τη διαδικασία συλλογής, καταγραφής και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν έπειτα από δώδεκα (12) συνεντεύξεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, που εργάζονται σε νηπιαγωγεία στον δήμο της Αθήνας και σε περιφερειακούς δήμους, προέκυψαν πολλαπλά ευρήματα που μπορούν να δώσουν ακριβείς και λεπτομερείς ενδείξεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και της ενδεχόμενης διαφοροποίησής τους ανάλογα με την περιοχή του σχολείου τους.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας που προηγήθηκε, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους είναι ευχαριστημένοι από το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου που υπηρετούν με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Θεωρούν πως η επιτυχία της συνεργασίας αυτής οφείλεται στη διάθεση, στη συμπεριφορά και τις επικοινωνιακές στρατηγικές των ίδιων. Θεωρούν τον ρόλο τους καθοριστικό για τη δημιουργία ουσιαστικής συνεργασίας. Εμφανίζονται πρόθυμοι και υποστηρικτικοί, ενώ τονίζουν ότι η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση στην καλύτερη μάθηση των παιδιών.

Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε θετικότερο κλίμα συνεργασίας με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους, παρά τις πρακτικές δυσκολίες στην υλοποίησή της, που απορρέει μέσα από μια αίσθηση σεβασμού, εμπιστοσύνης προς τους ίδιους/ες, αλλά και από μια αίσθηση ασφάλειας ότι δεν θα αμφισβητήσουν το έργο τους. Διαπιστώνεται δηλαδή, πως η ποιότητα των σχέσεων εξαρτάται από τον βαθμό παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος και επιτήρησης του έργου των εκπαιδευτικών σε σημαντικό ποσοστό. Το σημείο προβληματισμού εντοπίζεται στην τήρηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μιας ομοιόμορφης στάσης και ενιαίας συμπεριφοράς προς όλες τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, θεωρώντας πως με τον τρόπο αυτό προωθούν την ισότητα ευκαιριών. Η ομοιόμορφη αντιμετώπιση “άνισων” οικογενειών, όμως, διαιωνίζει τις διακρίσεις και την ανισότητα, οδηγεί σε αδικίες, ενώ δεν προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, όπως ανέδειξε η έρευνα, συνεχίζουν να ενστερνίζονται εξισωτικές αντιλήψεις σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή γηγενών και μεταναστών οικογενειών στη σχολική πρακτική, που μπορεί να οφείλεται στον τρόπο που έχουν εκπαιδευτεί (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2007).

Αναφορικά με την εκτίμηση της ποιότητας των σχέσεών τους, ένα στοιχείο που αναδείχτηκε από την έρευνα είναι ότι το είδος των σχέσεων συνδέεται στενά με το πώς αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο. Όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι ρόλοι σχολείου-οικογένειας να είναι διακριτοί, περιορίζονται στις τυπικές επαγγελματικές σχέσεις. Αντίθετα όσοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η συνδρομή του σχολείου είναι καθοριστική για την προσαρμογή και την πρόοδο των μεταναστών οικογενειών στην κοινωνία υποδοχής, καθώς παρέχει το πλαίσιο ανάπτυξης και δραστηριοποίησης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά/γλωσσικά περιβάλλοντα, επιζητούν τη δημιουργία πιο «αυθεντικών» και ουσιαστικών επαφών.

Αυτό που διαπιστώθηκε σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Γεωργίου, 2000) είναι ότι η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια μεταναστών δεν φαίνεται να είναι αυστηρά επιφανειακή, αφού δεν εξαντλείται στην ενημέρωση για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά σχετίζεται με ευρύτερα θέματα. Με δική τους πρωτοβουλία οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επικοινωνίας και συνεργασίας. Ούτε περιορίζεται σε προγραμματισμένες συναντήσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών ή σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών/τριών και στερείται ουσίας (Γκλίου-Χριστοδούλου, 2005). Γίνεται προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών για μια πολυδιάστατη, δυναμική, καθημερινή επικοινωνία που περιλαμβάνει θέματα σχετικά με τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, την ψυχοπνευματική και κοινωνική του/της ανάπτυξη, θέματα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και σε μικρότερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος. Οι συζητήσεις με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους γίνονται συνεπώς στοχευμένα και όχι τυχαία ή ευκαιριακά, προκειμένου να ενημερωθούν, να κατανοήσουν και να εντάξουν τα βιώματα των μεταναστών μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οικογένειες των μεταναστών δίνουν έμφαση περισσότερο στη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους και την κοινωνικοποίησή του. Συνεπώς, οι συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης εξαντλούνται στις βασικές ερωτήσεις επίδοσης και συμπεριφοράς. Σημαντική, ωστόσο, κρίνεται η αύξηση στη συχνότητα των συζητήσεων σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών.

Ένα θετικό πόρισμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης παραδέχονται την αξία της γονικής εμπλοκής μεταναστών. Τη θεωρούν βασικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία με σημαντικά οφέλη πρωτίστως για τους μαθητές/τριες, έπειτα για τους γονείς/κηδεμόνες, ενώ πιο επιφυλακτικές εμφανίζονται οι απαντήσεις τους για τους/τις ίδιους/ες. Το τελευταίο μάλιστα στοιχείο μπορεί να συνδυαστεί με τη θεσμική πίεση προς την κατεύθυνση “ανοίγματος” του σχολείου, όπως διατυπώθηκε από ορισμένους/ες. Πιθανόν με τον τρόπο αυτό να δικαιολογούν και την άποψή τους ότι είναι “υποχρέωση” του γονέα/κηδεμόνα να εμπλακεί και να ανταποκριθεί θετικά στο κάλεσμα του σχολείου. Γι’ αυτό και επιζητούν, προσμένουν τη συμμετοχή από τις οικογένειες των μεταναστών. Ταυτόχρονα, θέτουν περιορισμούς στον ρόλο των γονέων/κηδεμόνων μέσα σε αυτή, κυρίως εκείνων που θεωρούν επικριτικούς για το έργο τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την οριοθέτηση

της δικαιοδοσίας σχολείου-οικογένειας μεταναστών με σαφήνεια, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα του Συμεού (2003).

Οι παραπάνω στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή δείχνουν καταρχήν ότι δεν “αγνοούν” τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, ενώ συνδέονται άμεσα με τις απόψεις τους για τις στρατηγικές γονικής εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι σε ποικίλες στρατηγικές, επιλέγοντας ως πιο σημαντικές τις συστηματικές πρακτικές ενημέρωσης και πρόσκλησης γονέων/κηδεμόνων με δική τους πρωτοβουλία. Οι περισσότεροι/ες επιχειρούν την ενδυνάμωση μέσα από την προτροπή για συμμετοχή σε πιο ενεργές σχολικές δράσεις στον μικρόκοσμο του σχολείου, ακόμα και της τάξης. Αν αυτά τα πορίσματα συνδυαστούν με την τακτικότητα των επαφών τους, σκιαγραφούν μια θετική εικόνα, σχετικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην κινητοποίηση και την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής μεταναστών στην προσχολική εκπαίδευση, που αποκαλύπτει μια συνέπεια μεταξύ επίγνωσης της σπουδαιότητας εμπλοκής και εφαρμογής της.

Συγκρίνοντας μεταξύ τους τη σημασία των στρατηγικών εμπλοκής μεταναστών οικογενειών και τη συχνότητα εφαρμογής τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών υιοθετεί πρακτικές εμπλοκής σε αντιστοιχία με τον βαθμό σημαντικότητας που δηλώνει ότι αποδίδει σε αυτές, λόγω αναπτυγμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας και θεώρησης της οικογένειας ως σημαντικού συνεργάτη στο παιδαγωγικό της έργο. Αντίστοιχα, στο σημείο αυτό, προκύπτει μια συμμετρία ανάμεσα στις δηλώσεις τους περί αναγκαιότητας της γονικής εμπλοκής μεταναστών και της έμπρακτης προγραμματισμένης εμπλοκής τους στην παιδαγωγική διαδικασία.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης γενικά στηρίζουν την εθελοντική προσφορά και τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στον χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, προωθούν την εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στον μικρόκοσμο του νηπιαγωγείου, ενδυναμώνοντας τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δράσεις (λόγου χάρι του ΣΓΚ) και σε εκδηλώσεις όπως την ενεργητική συμμετοχή τους στον μικρόκοσμο της τάξης. Φάνηκε, επίσης, πως οι συζητήσεις για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις συνήθειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους μετουσιώνονται σε διαπολιτισμικές πρακτικές στην τάξη. Ωστόσο, και παρά τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών, υπήρξαν και δράσεις που αποκάλυψαν επιφανειακές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στις σχολικές κοινότητες, οι οποίες εμπεριέχουν τον κίνδυνο στοχοποίησης του παιδιού και της οικογένειάς του, παρουσίασης των άλλων πολιτισμών ως “έξωτικών” και αναπαραγωγής στερεοτύπων. Αυτό πιθανόν να

οφείλεται στην απουσία συστηματικής επιμόρφωσης σε θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής δράσεων γονικής εμπλοκής μεταναστών (Γκλίαου-Χριστοδούλου, 2005). Εντούτοις, μια θετική επισήμανση που προκύπτει από την απόπειρα ερμηνείας των ευρημάτων της παρούσας διατριβής είναι πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εμφανίζεται να έχει επίγνωση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της γονικής εμπλοκής μεταναστών και τείνει να δέχεται τη συνδρομή των οικογενειών ως εθελοντών σε τεχνικής φύσεως ανάγκες του σχολείου. Σημαντική διαφοροποίηση στάσεων παρατηρήθηκε στους τομείς λήψης απόφασης, οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου καθώς και σε θέματα διαχείρισης της τάξης, που αποδεικνύει μια δυσαρμονία μεταξύ επίγνωσης της πολυδιάστατης φύσης της εμπλοκής και εφαρμογής της με πιο διευρυμένο τρόπο και αποδίδεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Συνεπώς, στους προαναφερθέντες τομείς οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να «πάρουν ρίσκο» (Δραγώνα, 2007α), επιφυλάσσουν για τον ρόλο τους την «ηγεμονική θέση» των ρυθμιστών που οργανώνουν, διευκολύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στη σχολική πρακτική, περιορίζοντας τις οικογένειες μεταναστών σε ρόλο υποστηρικτικό και όχι συν-διαμορφωτικό ή και παρεμβατικό (Χατζηδάκη, 2006). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν, να προγραμματίσουν και να υλοποιήσουν τις κατάλληλες πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση (Erstein, 2007). Επιπλέον, στον φόβο ότι η εμπλοκή στους προηγούμενους τομείς ισοδυναμεί με επιπρόσθετη παρέμβαση στο έργο τους και συνεπώς στενότερα περιθώρια αυτονομίας για τους/τις ίδιους/ες (Xu & Gulosino, 2006).

Σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση και την προσέλευση των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων, τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα, επαληθεύουν την παραδοχή ότι η εμπλοκή, όσο και αν θεωρείται σημαντική, παραμένει το ζητούμενο στην εκπαιδευτική πρακτική και αρκετές φορές ένα απραγματοποίητο σχέδιο σε πολλά σχολεία (Greenleaf, 2000). Παρόλο που φάνηκε μια διάθεση προσαρμοστικότητας, διαλλακτικότητας και ευελιξίας ως προς τον χρόνο των συναντήσεων και τις πρακτικές ενδυνάμωσης των μεταναστών οικογενειών από την πλευρά των συμμετεχόντων/ουσών, εντούτοις ο βαθμός προσέλευσης και ανταπόκρισης ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό προσαρμοστικότητας της οικογένειας των μεταναστών μαθητών/τριών στην κοινωνία υποδοχής (Κασσιάρου et al., 2003). Επομένως, στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν «μια ενόχληση-ένα παράπονο», επειδή θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες δεν ανταποκρίνονται πάντα και από την αρχή στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με το σχολείο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι σε γενικές

γραμμές, όσο και αν εμφανίζονται συνεργάσιμοι και δεκτικοί, παραμένουν επιφυλακτικοί, στοιχείο που μπορεί να ερμηνευθεί στη βάση αντικειμενικών παραγόντων που απορρέουν από τις συνθήκες ζωής τους. Στο πλαίσιο αυτό, καταγράφεται μια ενδιαφέρουσα αντίφαση στην προκείμενη έρευνα. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει τη χρήση καλά σχεδιασμένων πρακτικών ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής, το ποσοστό συμμετοχής των μεταναστών δεν είναι υψηλό, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Powell, 1998), όσο περισσότερες και καλά σχεδιασμένες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανταπόκριση των μεταναστών οικογενειών στην εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, λοιπόν, να μην προβληματίζονται για τη φύση και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, όπως αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη της Theodorou (2007). Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρούν τον εαυτό τους τον μόνο κατάλληλο για τον σχεδιασμό μεθόδων αποτελεσματικών, αντιμετωπίζοντας τους γονείς/κηδεμόνες στο σύνολό τους ως αποδέκτες των οδηγιών τους και όχι ως συν-διαμορφωτές στη λήψη ανάλογων πρωτοβουλιών. Έτσι, όμως, περιορίζεται η δυνατότητα εμπλοκής οικογενειών μεταναστών που για διάφορους λόγους δεν προβαίνουν σε διαδικασίες προσέγγισης του σχολείου και από την άλλη ο σχολικός θεσμός αποτυγχάνει να αξιολογήσει τι πραγματικά προσφέρει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς όφελος της γονικής εμπλοκής μεταναστών.

Στους παράγοντες-εμπόδια της εμπλοκής, επεσήμαναν πρωτίστως προβλήματα που σχετίζονται με τους γονείς/κηδεμόνες. Επιπλέον, ένα ακόμα στοιχείο προβληματισμού που αναδύθηκε είναι ότι δεν αναφέρθηκαν στην ανάγκη συνεχιζόμενης επιμόρφωσης στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας κατά την απαρίθμηση των εμποδίων. Πιθανώς γιατί σχεδόν οι μισοί από τους/τις εκπαιδευτικούς της μελέτης δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Το γεγονός αυτό αφενός δεν αντανάκλα την πραγματική εικόνα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Παλαιολόγου και Ευάγγελου, 2003). Αφετέρου, σύμφωνα με την Epstein (1992) το μέλλον στη γονική εμπλοκή μεταναστών έγκειται στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εφόσον αποτελεί χρέος του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προσέγγισης της οικογένειας με μεταναστευτική εμπειρία.

Αντίστοιχα, επέκριναν τον γηγενή πληθυσμό της κοινωνίας υποδοχής για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους με αρχές διάκρισης, προκατάληψης εις βάρος των μεταναστών και φόβου για έναν ενδεχόμενο κίνδυνο από τον συγχρωτισμό μαζί τους. Το

συγκεκριμένο εύρημα καθιστά ορατή τη γενικότερη καχυποψία των γηγενών οικογενειών να αποδεχθούν τις οικογένειες μεταναστών ως μέλη της ελληνικής σχολικής κοινότητας ιδιαίτερα σε στιγμές κοινωνικών εντάσεων, καθώς οι αρνητικές αξιολογήσεις και τα στερεότυπα γι' αυτούς φαίνεται να παραμένουν αμετάκλητα και αναμφίβολα απέχουν από το αίσθημα της ισότητας, του σεβασμού και της αποδοχής.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες κρίνεται ηγετικός και καθοριστικός στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, αλλά και στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ουσιαστικής συμμετοχής μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δραγώνα, 2007α). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει τη γονική εμπλοκή μεταναστών ως σημαντικό μέρος των επαγγελματικών του υποχρεώσεων, το οποίο χρειάζεται προετοιμασία και στρατηγική διαχείρισης, αλλά με περιορισμένο ορίζοντα στόχων. Κατά αντιστοιχία, στο πλαίσιο αυτό, και ενώ αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ανταπόκρισης των οικογενειών από διαφορετικά πολιτισμικά-γλωσσικά περιβάλλοντα στο κάλεσμα του σχολείου, κρατούν για τον εαυτό τους τον κυρίαρχο ρόλο σε μια «ασύμμετρη» σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες. Το αποτέλεσμα είναι να αντιλαμβάνονται και να επιζητούν την εμπλοκή των μεταναστών ως προθυμία των οικογενειών να υλοποιούν τις συμβουλές τους και όχι υπό την έννοια της ετοιμότητας για διεύρυνση της συμμετοχής τους σε διαδικασίες λήψης απόφασης, συνδιαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος και επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της διατριβής διαφαίνεται μια αντίφαση, η οποία προκύπτει αφενός από την εν μέρει απόδοση της ευθύνης στις οικογένειες των μεταναστών μαθητών/τριών τους για τον βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική πρακτική και αφετέρου στην κυρίαρχη θέση που οι ίδιοι/ες επιθυμούν να έχουν στη σχέση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται την πλευρά της οικογένειας στο ενδεχόμενο διεύρυνσης της γονικής συμμετοχής, καθώς εστιάζουν περισσότερο στον κίνδυνο της υποκειμενικής κρίσης και όχι στην ευκαιρία για ανατροφοδότηση. Συνεπώς, οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της εμπλοκής περιορίζονται σε εκείνες που σχετίζονται με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, ενώ παραβλέπουν/αποσιωπούν πιο ενεργητικές προτάσεις-παρεμβάσεις στην παιδαγωγική διαδικασία, ενδεχομένως από φόβο ότι θα επιμεριστούν ευθύνες, οι οποίες θα σχετίζονται με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Κουτούζης, 1999).

Επιπλέον, η περιοχή του σχολείου των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν φάνηκε να επηρεάζει τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι/ες είχαν παρόμοια στάση σχετικά με την αξία της γονικής εμπλοκής μεταναστών, τις πρακτικές, τη συχνότητα, τα προβλήματα, τους τομείς εμπλοκής και μη, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου τους.

Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για νέο θεσμικό πλαίσιο, σχετικά με τη γονική εμπλοκή μεταναστών και τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο θα αποσαφηνίζει τα όρια της δικαιοδοσίας, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα και για τις δύο πλευρές. Παράλληλα, θα συμβαδίζει με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συγκείμενου. Τα συμπεράσματα της διατριβής επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι η γονική εμπλοκή μεταναστών στην ελληνική δημόσια προσχολική εκπαίδευση κατατάσσεται κυρίως στο “οργανισμικό” μοντέλο (Γεωργίου, 2000), υιοθετώντας στοιχεία από το μοντέλο “επικουρικής εμπλοκής”²⁹ (Ματσαγγούρας, 2008). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την τυπολογία γονικής εμπλοκής της Epstein (2001), η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών κατατάσσεται κυρίως στους δύο πρώτους τύπους, δηλαδή της επικοινωνίας με το σχολείο και του εθελοντισμού.

²⁹ Στο συγκεκριμένο μοντέλο σχέσεων οικογένειας-σχολείου, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ο εκπαιδευτικός κατέχει τον κύριο ρόλο και την πρωτοβουλία επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών του, ως ο κατ'εξοχήν αρμόδιος. Η αλληλεπίδραση είναι αμφίδρομη, όμως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν το προνόμιο των αποφάσεων. Επομένως, η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως επικουρικός συνεργάτης και όχι ως ισότιμο μέλος στην εκπαιδευτική πρακτική. Πρόκειται για ένα μοντέλο που αποτιμάται θετικότερα, ωστόσο δεν επαρκεί για τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 7

Επίλογος

Στην παρούσα διατριβή διερευνήθηκαν α) οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη γονική εμπλοκή μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) ο ρόλος τους στην προσπάθεια προώθησης και ενδυνάμωσης της εμπλοκής στη σχολική πρακτική, γ) ο βαθμός ανταπόκρισης των μεταναστών οικογενειών σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και οι παράγοντες που κατά την εκτίμησή τους αποτελούν τροχοπέδη σε αυτή τη διαδικασία και δ) η διάθεσή τους για ενδεχόμενη διεύρυνση της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών με όρους που ξεπερνούν την απλή συμμόρφωση στις οδηγίες του σχολείου και ενισχύουν την πρωτοβουλία των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων για ισότιμη συμμετοχή στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην ουσία, επιχειρήθηκε μια κριτική επισκόπηση του πλαισίου της γονικής εμπλοκής μεταναστών στη δημόσια ελληνική προσχολική εκπαίδευση, όπως σκιαγραφείται και υλοποιείται από τους/τις εκπροσώπους της, προβάλλοντας συγχρόνως την ανάγκη μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση ίσων ευκαιριών, διαμοίρασης ευθυνών, διαρκούς εξέλιξης και από κοινού διαχείρισης προβλημάτων, ώστε να αρχίζει να διαφαίνεται η εμπλοκή των οικογενειών, γηγενών και μεταναστών, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερευνητικό μέρος της διατριβής βασίστηκε στον ποιοτικό σχεδιασμό και η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε, ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε το κέντρο της Αθήνας καθώς και η περιφέρεια της Ανατολικής Αττικής και οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας, με βάση την ιδιότητα του/της εν ενεργεία εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης που διαθέτει εμπειρία στη διδασκαλία πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού και εργάζεται σε σχολική μονάδα του Δήμου της Αθήνας ή των περιφερειακών δήμων. Η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με την ανάλυση περιεχομένου και τα ευρήματα κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στη βάση των θεματικών αξόνων της διατριβής, όπως προέκυψαν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών, αναδείχθηκε η ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών από τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Η ποιότητα της συνεργασίας οφείλεται κατά κύριο λόγο στη συμπεριφορά και τη στάση των εκπαιδευτικών. Ως προς τη συνεργασία με τις οικογένειες μεταναστών μαθητών/τριών εκφράστηκαν ακόμα πιο θετικές απόψεις, οι οποίες αποδίδονται στη στάση και στη συμπεριφορά των ίδιων των οικογενειών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι στοιχεία όπως ο σεβασμός και η διάθεση μη κριτικής παρέμβασης στο παιδαγωγικό έργο του/της εκπαιδευτικού, εξακολουθούν να προσδιορίζουν την ποιότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Επιπρόσθετα, το είδος των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (τυπικότητα-οικειότητα) συνάδει με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και οριοθετούν την παρουσία και τον ρόλο τους στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα που προκύπτουν σχετικά με το περιεχόμενο των επαφών τους ανέδειξαν την προσπάθεια που καταβάλλουν για μια περισσότερο διευρυμένη και στοχευμένη επικοινωνία, η οποία δεν περιορίζεται στη μονομερή ενημέρωση, αλλά επιζητά την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες τόσο των μεταναστών μαθητών/τριών αλλά και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως παράμετροι ενδυνάμωσης της συμμετοχής των μεταναστών οικογενειών.

Αναφορικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα και την έννοια της γονικής εμπλοκής μεταναστών, αναδείχθηκε η αναγνώριση της σπουδαιότητας της εμπλοκής και της πολυδιάστατης φύσης της, η οποία συνάδει με τις προσπάθειες για έμπρακτη εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται τόσο μέσα από την τακτικότητα των επαφών σχολείου-οικογένειας στην καθημερινότητα και η οποία επιδιώκεται με τις συχνές προγραμματισμένες συναντήσεις, τα έκτακτα συμβάντα, τη θεματολογία όσο και μέσα από τη χρήση πολλαπλών υποστηρικτικών πρακτικών-εργαλείων, με σημαντικότερες, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών, τη συστηματική ενημέρωση, την πρόσκληση και την προτροπή για ενεργητική συμμετοχή των μεταναστών στις σχολικές δράσεις των παιδιών τους. Επίσης, διαπιστώθηκε στην πλειοψηφία θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εθελοντική προσφορά και την παρουσία μεταναστών οικογενειών στον μικρόκοσμο της τάξης σαν μια προσπάθεια ανάδειξης και αξιοποίησης πολλαπλών πολιτισμικών προτύπων, με όρους, όμως, που καθορίζονται και ελέγχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Αρνητική ήταν η στάση όλων των συμμετεχόντων/ουσών σε ενδεχόμενο συν-απόφασης σε ζητήματα οργάνωσης, διοίκησης, λήψης απόφασης και διαχείρισης της τάξης κρατώντας τις οικογένειες μεταναστών σε ρόλο υποστηρικτικό, όπως

επιθυμούν άλλωστε και για όλες τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους χωρίς διάκριση. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές αυτές υπογραμμίζουν την ανάγκη συστηματικού εμπλουτισμού και βελτίωσης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής ανάλογων δράσεων.

Σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα και τα εμπόδια στην εμπλοκή, διαπιστώθηκε αντίφαση ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης των πρακτικών εμπλοκής από πλευράς των εκπαιδευτικών και στην ανταπόκριση των μεταναστών οικογενειών, γεγονός που δεν φάνηκε να προβληματίζει καθόλου τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζουν. Αντίθετα, απέδωσαν το φαινόμενο αυτό στους περιορισμένους κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν το επίπεδο ανταπόκρισης των μεταναστών στις σχολικές απαιτήσεις. Αναγνωρίστηκαν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις του γηγενούς πληθυσμού ως παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη διάθεση των μεταναστών να συμμετάσχουν στη σχολική εμπειρία των παιδιών τους, όχι όμως και στη διάθεση των συμμετεχόντων/ουσών τους/τις οποίους/ες οι στερεοτυπικές συμπεριφορές δεν φάνηκε να τους/τις επηρεάζουν αρνητικά.

Αναφορικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα και τις προοπτικές βελτίωσης της γονικής εμπλοκής μεταναστών, από τα ευρήματα αναδείχθηκε αφενός η αναγνώριση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στην προσπάθεια μετασχηματισμού των αντιλήψεων και δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών εμπιστοσύνης για εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφετέρου, αναδείχθηκε η αδυναμία μετασχηματισμού/μετατόπισης της οπτικής των εκπαιδευτικών στην πράξη προς μια επαναξιολόγηση και διεύρυνση της έννοιας της εμπλοκής, ώστε να ενσωματώνει όχι μόνο τις εμπειρίες και το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών των μαθητών/τριών τους στην παιδαγωγική πρακτική, αλλά και να τους καθιστά ισότιμους εταίρους στη σχολική ζωή.

Τα συμπεράσματα της προκείμενης διατριβής δεν φαίνονται αρνητικά. Σκιαγραφούν μια πορεία εξέλιξης ως προς το επίπεδο της γονικής εμπλοκής μεταναστών στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, δείχνουν ότι χρειάζεται να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια, κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εφόσον είναι οι κύριοι/ες υπεύθυνοι/ες για τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στη σχολική διαδικασία προς όφελος της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Larocque et al., 2011). Ταυτόχρονα, η εμπλοκή πρέπει να ενισχυθεί από τη μεριά και των οικογενειών, των έτερων εταίρων στη συνεργατική αυτή σχέση.

Αναλυτικότερα, και σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών που ανέδειξε η παρούσα έρευνα, απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της γονικής συμμετοχής μεταναστών είναι η διάθεση του εκπαιδευτικού (Theodorou, 2007). Σημαντική σε κάθε αλλαγή-μεταρρύθμιση, είναι η επιθυμία για αλλαγή, όπως επισημαίνει η Theodorou (2008). Η εγκάρδια υποδοχή όλων των οικογενειών και η ανάπτυξη ενός φιλικού κλίματος στη σχολική μονάδα συνεισφέρουν στην ενεργοποίηση της εμπλοκής (Μπρούζος, 2002). Επιπρόσθετα, η διαδικασία της εμπλοκής πρέπει να περιλαμβάνει τη γνωριμία με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών, τις αντιλήψεις τους ως προς τον ρόλο του παιδιού/γονιού/σχολείου στη μαθησιακή διαδικασία, τον σεβασμό προς το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των οικογενειών των μαθητών/τριών της τάξης, καθώς και την αναγνώριση της αξίας της συμμετοχής κάθε οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Theodorou, 2008). Χρειάζεται, αρχικά, συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν σε κάθε περίπτωση την εμπλοκή. Επιπλέον, εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, καθώς οι εμπειρίες τους αποτελούν πηγή γνώσης (Larocque et al., 2011) και σχεδιασμού πρακτικών, ώστε να προσαρμόζονται στις δυνατότητες των μεταναστών οικογενειών. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τις ανωτέρω ομάδες ως ομοιογενείς, αλλά ως ομάδες που έχουν διαφορετικές ανάγκες. Επομένως, χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις, ώστε να πετύχουν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής (Larocque et al., 2011). Ο σχεδιασμός πρακτικών φιλικών προς τις οικογένειες μεταναστών, που στηρίζονται στα βιώματά τους, σε συνδυασμό με την πρόβλεψη πόρων, όπως χρήση μεταφραστών, δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του σχολικού οργανισμού στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, βοηθούν να ξεπεραστούν τα διαρθρωτικά εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των ομάδων αυτών στη σχολική ζωή (Theodorou, 2007) και φανερώνουν διάθεση μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας προς έναν πιο ουσιαστικό τρόπο εμπλοκής των μεταναστών στο όνομα της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης.

Ταυτόχρονα όμως, η ενεργοποίηση της εμπλοκής στηρίζεται και στην αμφίδρομη αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας, με τους/τις εκπαιδευτικούς από την πλευρά τους να ενημερώνουν τους μετανάστες για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τους νόμους εκπαίδευσης που ισχύουν για τα παιδιά τους, ώστε να αποκτήσουν γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των αξιών της χώρας υποδοχής. Σε αυτή τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται, ο ένας εκπαιδεύει τον άλλο μεταδίδοντας γνώσεις και πληροφορίες (Keyes, 2002) που λειτουργούν υποστηρικτικά για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης

και ειλικρινούς επικοινωνίας, το πιο απαραίτητο στοιχείο για μια αποτελεσματική συνεργασία (Angelides et al., 2006).

Η εξέλιξη της εμπλοκής επηρεάζεται από τις ευκαιρίες που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός στους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες, τη συνεχή ενθάρρυνσή τους και τον σεβασμό που επιδεικνύει στις γονικές τους δυνατότητες. Η συνειδητοποίηση και η οριοθέτηση των ρόλων επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000). Ενδέχεται, επίσης, ορισμένοι γονείς/κηδεμόνες να προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο να γίνεται αντιληπτή με διαφορετική έννοια, ενώ άλλοι να χρειάζονται απλώς συμβουλές για το πώς μπορούν να βοηθήσουν. Παράλληλα, οι μορφές επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μεταναστών έχουν ιδιαίτερη σημασία. Κρίνεται, επομένως, ωφέλιμο για την κινητοποίηση της συμμετοχής, να υπάρξει μέριμνα χρήσης πολλαπλών στρατηγικών επικοινωνίας (Hornby, 2011), όπως η γραπτή επικοινωνία μέσω εντύπων γραμμένων σε γλώσσα που μπορούν να κατανοήσουν ή επεξηγήσής τους σε προφορικό επίπεδο (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008), ομαδικές συναντήσεις, προσωπική επικοινωνία, τηλεφωνική επικοινωνία, χρήση τεχνολογίας, ακόμα και επισκέψεις του εκπαιδευτικού στα σπίτια των μεταναστών μαθητών/τριών του.

Βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της γονικής εμπλοκής μεταναστών είναι η συνειδητοποίηση ότι αμφότεροι επιτελούν διαφορετικούς ρόλους συνεισφέροντας με διαφορετικό αλλά αλληλοσυμπληρούμενο τρόπο στην εξέλιξη του παιδιού (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008). Είναι σημαντικό εκπαιδευτικοί και γονείς/κηδεμόνες να δώσουν αξία ο ένας στον άλλον. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο αφενός οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν τις οικογένειες ως σημαντικούς συνεργάτες που οι γνώσεις και ιδέες τους συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μεταναστών οικογενειών κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που τους αφορούν (Epstein, 1995). Χρειάζεται να εφαρμόσουν πρακτικές που αξιοποιούν την εμπειρία γονέων/κηδεμόνων ακούγοντάς τους προσεκτικά, ως ειδικοί για τα παιδιά τους, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα των οικογενειών αυτών αντί για τα ενδεχόμενα «ελλείμματά» τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι απαραίτητη η βελτίωση και ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων.

Συγκεκριμένα, χρειάζεται η κατάρτιση των εκπροσώπων της εκπαίδευσης σε τρόπους προσέγγισης των οικογενειών μεταναστών, ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά,

λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές μεταξύ των οικογενειών και προσφέροντας τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε όλες οι οικογένειες να γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν για να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη σχολική εξέλιξη του παιδιού τους (Συμεού, 2008). Προκειμένου να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής επεξεργασίας των αντιλήψεών τους και να πετύχουν τη μετατόπιση των οπτικών τους, πρέπει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που τους βοηθούν αρχικά να αντιληφθούν τον δομικό χαρακτήρα των διακρίσεων και στη συνέχεια να προσεγγίζουν σφαιρικά τη σύνδεση των κοινωνικών διακρίσεων με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη α) η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση με έμφαση στον ρόλο των δικαιωμάτων των μεταναστών ως μέρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2011), β) η ενδυνάμωση της κριτικής τους στάσης, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την ανάλυση της παιδαγωγικής πρακτικής, να συνειδητοποιήσουν τον συστημικό χαρακτήρα των κοινωνικών διακρίσεων και αδικιών, ως αφετηρία για αλλαγή, αλλά και να μεταβούν από μία ουσιοκρατική σε μία μη-ουσιοκρατική, κριτική διαπολιτισμική αντίληψη, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις αποδοχής, αναγνώρισης και αξιοποίησης του πολιτισμικού πλουραλισμού καθιστώντας την αλληλεπίδραση με τον διαφορετικό «άλλο» βασικό στοιχείο του εκδημοκρατισμού και της ειρηνικής συνύπαρξης (Πανταζής, 2012) και γ) η ενημέρωσή τους για προγράμματα και πρακτικές που έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε άλλες χώρες, προκειμένου να προβληματιστούν για τον τρόπο αξιοποίησής τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Καθώς η γονική εμπλοκή δεν αποτελεί ομοιογενή πρακτική, τα προγράμματα πρέπει να προσαρμόζονται στις συνθήκες κάθε χώρας και στις ανάγκες των πολιτών της, αφού προηγουμένως αξιολογηθούν οι δυνατότητες εφαρμογής των πρακτικών αυτών σε κάθε νέο περιβάλλον (Theodorou, 2007).

Όσον αφορά τις οικογένειες μεταναστών προτείνεται η λειτουργία Σχολών Γονέων με συμβουλευτικό χαρακτήρα. Αυτή η υποστήριξη θα βοηθήσει κυρίως τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες να απαλλαγούν από το άγχος που φέρουν, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και άνεση που θα συμβάλλει σε μια δημιουργική συνεργασία με τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Ματσαγγούρας, 2008). Ωφελούνται, επομένως, διπλά, καθώς είναι σε θέση να κατανοούν πληροφορίες, αλλά και να αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο επιθυμεί την ενεργητική συμμετοχή τους στην καθημερινότητά του και στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους.

Η υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και τοπικών φορέων με στόχο την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας θα λειτουργήσει υποστηρικτικά στην εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή των παιδιών (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Επιπλέον, η συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα που δημιουργούνται είτε μέσω σχολικής μονάδας είτε μέσω κοινοτικών προγραμμάτων μετά το σχολείο συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία κλίματος οικειότητας, γνωριμίας και κοινωνικοποίησης των οικογενειών μεταξύ τους, παρέχοντας κίνητρα για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής πρόσφατα αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος. Έρευνες κατέδειξαν ότι η πρόσβαση σε σχολικά δίκτυα επηρεάζει τον βαθμό γονικής συμμετοχής και ενδυναμώνει τους γονείς/κηδεμόνες, δρώντας συλλογικά, να είναι αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων τους (Theodorou, 2007).

Ένα τέτοιο εγχείρημα χρειάζεται πάνω απ' όλα συντονισμένη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας για την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας πολιτικής που ενεργοποιεί την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, παρέχει τεχνική υποστήριξη και χρηματοδότηση (Μπρούζος, 2002). Απαιτούνται, επίσης, κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφενός θα περιγράφουν με σαφήνεια στρατηγικές προώθησης της συστηματικής συμμετοχής των οικογενειών στη σχολική πρακτική, συνιστώντας εργαλεία στα χέρια του/της εκπαιδευτικού και αφετέρου θα αποσαφηνίζουν με ακρίβεια τους ρόλους σχολείου-οικογένειας, ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους (Συμεού, 2003).

Φαίνεται ωστόσο, ότι δεν υπάρχει μια ενιαία και αποκλειστική προσέγγιση για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής. Συνεπώς, σε κάθε σχολική μονάδα μπορεί να εφαρμοστεί ένας συνδυασμός προσεγγίσεων, ο οποίος να σέβεται τις πολιτισμικές συνήθειες, τις ιδιαιτερότητες, τις κόκκινες γραμμές γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών (Knopf & Swick, 2008) και να αποδειχθεί αποτελεσματικός. Επομένως, η ευελιξία και η διαλλακτικότητα στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη, καθώς και η ισότιμη συμμετοχή γονέων-εκπαιδευτικών στη χάραξη της σχολικής πολιτικής, στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που σχετίζονται με τα παιδιά, τη διαχείριση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Greenwood & Hickman, 1991).

Σχετικά με την αποτίμηση της σημασίας της παρούσας μελέτης, επισημαίνεται ότι αφορμάται από την παραδοχή ότι οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες φαίνεται να συμμετέχουν ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η προσχολική εκπαίδευση ως η πρώτη εκπαιδευτική δομή που υποδέχεται την ετερότητα μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία

εδραίωσης σχέσεων αναγνώρισης, αποδοχής, εμπιστοσύνης, συνέχειας και συνέπειας μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος μεταναστών μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην ενσωμάτωση τους στην κοινωνία υποδοχής και δημιουργώντας τις βάσεις για τη βέλτιστη ακαδημαϊκή τους πορεία (Δαφέρμου et al., 2007). Η προσοχή θα πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών που θα συμβάλλουν σε μια ενεργητική και αυθεντική συμμετοχή των μεταναστών οικογενειών στο σχολείο και την κοινωνία υποδοχής. Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση του χαρακτήρα της γονικής εμπλοκής μεταναστών στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, φιλοδοξεί να προκαλέσει τον προβληματισμό αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο στις οικογένειες μεταναστών. Επιπλέον, να συμβάλλει στον αναστοχασμό των απόψεων για τις πρακτικές της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό την επιλογή εναλλακτικών οπτικών που συμφωνούν με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και του πλουραλισμού, με δεδομένο ότι σχολείο και οικογένεια βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, η οποία έχει εκπαιδευτική-μαθησιακή διάσταση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Αναδεικνύει τη γονική εμπλοκή μεταναστών ως πεδίο έμπνευσης και δραστηριοποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία θα εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες σε όλες τις οικογένειες κάθε σχολικής μονάδας, χωρίς διακρίσεις, εφόσον αναγνωρίζει την ισότητα στην πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που είναι προσαρμοσμένη στο νέο της ρόλο.

Παρά τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Ενότητα 4.8), τα πορίσματα της μελέτης θα μπορούσαν να συμβάλουν στον εμπλουτισμό των συζητήσεων και των ερευνών σχετικά με το ζήτημα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας μεταναστών, καθώς και να προβληματίσουν την εκπαιδευτική κοινότητα προς έναν μετασχηματισμό της οπτικής ότι η εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων υποδαυλίζει το παιδαγωγικό της έργο. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρεται ως σημείο εκκίνησης στο πεδίο της δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ακολουθήσουν:

- Έρευνες σε νηπιαγωγεία με μικτή μεθοδολογία, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.
- Μελέτες στις οποίες θα συμμετέχουν μετανάστες γονείς/κηδεμόνες, ώστε να διερευνηθεί η γονική εμπλοκή μεταναστών και από την πλευρά των ίδιων των οικογενειών και να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ζήτημα.

- Έρευνες, στις οποίες θα συμμετέχουν τόσο οικογένειες μεταναστών και γηγενών πληθυσμών όσο και εκπρόσωποι της προσχολικής εκπαίδευσης, για να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης ή απόκλισης απόψεων και να συμπεριληφθεί στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς της ιδιαίτερης αυτής δομής.
- Συγκριτικές μελέτες και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας στις οποίες σημειώνεται αυξημένη παρουσία μεταναστών οικογενειών στα δημόσια νηπιαγωγεία, για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία στην επαρχία.
- Συγκριτικές μελέτες νηπιαγωγείων που ενισχύουν τη γονική εμπλοκή μεταναστών με νηπιαγωγεία που υπάρχει περιορισμένη συμμετοχή, για να διαπιστωθούν τα οφέλη σε πρακτικό επίπεδο.
- Επανάληψη της μελέτης, αφού προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαχείρισης της ετερότητας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μεταναστών, ώστε να συγκριθεί το πριν με το μετά.
- Ποιοτικές μελέτες σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με γηγενείς και μετανάστες γονείς/κηδεμόνες, για να διερευνηθούν οι αιτίες πιθανών διαφοροποιήσεων.

Η κατανόηση της σημασίας της εμπλοκής των οικογενειών στις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους κατά την προσχολική ηλικία, η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και του τρόπου αντίληψης του σύγχρονου ανθρώπου πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για την εκπαίδευση. Το αίτημα αυτό προβάλλει περισσότερο επιτακτικό για τις οικογένειες από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς ο σχολικός θεσμός μπορεί να ενισχύσει την ενδυνάμωση και την προσαρμογή τους στην κοινωνία υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια μπορεί να προσφέρει την εμπειρία μιας γόνιμης συνεργασίας με το σχολείο, όταν λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες της και όταν παρακινείται διαρκώς να συμμετέχει με ιδέες και προτάσεις. Το μέλλον στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών βρίσκεται στην αναγνώριση της αξίας ο ένας του άλλου. Όσο πιο αβίαστη, φυσική και ουσιαστική είναι η εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους τόσο πιο ορατό γίνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριές τους και βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Epstein, 2007).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Επιστολή προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες

Αγαπητοί/Αγαπητές συνάδελφοι/συναδέλφισσες,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην παρούσα μελέτη που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης Μεταπτυχιακής Διατριβής για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου «Επιστήμες της Αγωγής». Η ερευνήτρια είναι η κα Λαμπρακοπούλου Φωτεινή που ειδικεύεται στην κατεύθυνση της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Έχετε επιλεγεί να συμμετάσχετε στην έρευνα επειδή είστε ενεργεία εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης με εμπειρία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με μετανάστες γονείς/κηδεμόνες. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, ωστόσο θα μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα τις συνθήκες που επικρατούν στην προσχολική εκπαίδευση ως προς την εμπλοκή μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είστε ελεύθεροι/ες να αποφασίσετε να μην συμμετέχετε ή να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να επηρεαστεί η σχέση σας με την ερευνήτρια.

Κάθε δραστηριότητα των γονέων/κηδεμόνων με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ονομάζεται γονική εμπλοκή (parental involvement). Ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή μεταναστών οικογενειών στην καθημερινότητα του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου. Θα καταγραφούν η σημασία της συμμετοχής των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη της συμμετοχής αυτής, καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Τέλος, θα αναδειχθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση της συμμετοχής μεταναστών οικογενειών στη σχολική ζωή.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής καλείστε να λάβετε μέρος σε μία σύντομη ημι-δομημένη συνέντευξη διάρκειας περίπου 40'. Για τους σκοπούς της έρευνας η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί. Δεν υπάρχουν οικονομικά οφέλη από τη συμμετοχή στην έρευνα. Οι αναμενόμενες ωφέλειες αφορούν πληροφορίες που θα δώσετε και σχετίζονται με τις εμπειρίες σας.

Σας γνωστοποιούμε ότι τα στοιχεία που θα καταγραφούν στη συνέντευξη αποτελούν αποκλειστικά αντικείμενο ερευνητικής εργασίας και διέπονται από τις αρχές προστασίας ευαίσθητων δεδομένων: ανωνυμίας, εμπιστευτικότητας και επαγγελματικού απορρήτου. Ως εκ τούτου, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανένα τρόπο με τα ευρήματα. Επιπλέον, οποιαδήποτε πληροφορία και δεδομένα από τη συμμετοχή σας θα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και κανένας εκτός από την ερευνήτρια δε θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Τα δεδομένα που θα συλλέγουν συμπεριλαμβανομένων των μεταγραφών των ηχογραφήσεων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την υποβολή της Μεταπτυχιακής Διατριβής της ερευνήτριας και ως μέρος μελλοντικών εκδόσεων αλλά και παρουσιάσεων σε συνέδρια. Οι μαγνητοφωνήσεις δε θα ληφθούν υπόψη για χρήση σε δημόσιες παρουσιάσεις.

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη πριν συμμετάσχετε σε αυτή και κατά τη διάρκειά της. Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που σχετίζονται με τη μελέτη. Θα χαρώ να μοιραστώ τα ευρήματα μαζί σας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια κα Λαμπρακοπούλου Φωτεινή στο τηλέφωνο 6948872903 ή με την ακαδημαϊκή υπεύθυνη κα Παπαμιχαήλ Έλενα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο elena.paramichael@ouc.ac.cy για περαιτέρω διευκρινίσεις.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Με την υπογραφή σας δηλώνετε ότι έχετε πλήρη γνώση του χαρακτήρα και του σκοπού των διαδικασιών και ότι συμφωνείτε να συμμετέχετε πρόθυμα. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Λαμπρακοπούλου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ/ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΕΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Εγώ ο/η συμφωνώ οικειοθελώς να συμβάλλω στη διευκόλυνση της ερευνητικής μελέτης «Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία» που διεξάγει η κα Λαμπρακοπούλου Φωτεινή.

- Μου έγινε γνωστός τόσο ο σκοπός όσο και η φύση της έρευνας γραπτώς και είχα την ευκαιρία να θέσω ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη.
- Έχω δικαίωμα να αρνηθώ τη συμμετοχή και /ή να αποσυρθώ από τη μελέτη χωρίς καμία αρνητική συνέπεια.
- Κατανοώ ότι θα βοηθήσω στη διεξαγωγή της έρευνας επιτρέποντας την πρόσβαση της ερευνήτριας στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνω και παρέχοντας μία αίθουσα για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.
- Κατανοώ ότι όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν σε αυτή τη μελέτη είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα.
- Κατανοώ ότι είμαι ελεύθερος/η να επικοινωνήσω με την κα Λαμπρακοπούλου Φωτεινή για να αναζητήσω περαιτέρω διευκρινίσεις και πληροφορίες.

.....

Ο/Η Δηλών/Δηλούσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Εγώ ο/η δέχομαι να συμμετάσχω οικειοθελώς σε αυτή τη μελέτη.

- Κατανοώ ότι κανείς δεν μπορεί να με υποχρεώσει να συμμετάσχω στην παρούσα έρευνα. Η συμμετοχή στη μελέτη δεν αποτελεί μέρος των επαγγελματικών μου υποχρεώσεων.
- Κατανοώ ότι ακόμα και να συμφωνήσω να συμμετάσχω τώρα μπορώ να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή.
- Μου έχει διευκρινιστεί ο σκοπός και η φύση της μελέτης και είχα την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις.
- Κατανοώ ότι δεν θα έχω κανένα οικονομικό ή άλλο όφελος από τη συμμετοχή μου στην παρούσα μελέτη.
- Συμφωνώ η συμμετοχή μου να ηχογραφηθεί εμπιστευτικά.
- Κατανοώ ότι στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων η ταυτότητά μου θα παραμείνει ανώνυμη. Αυτό θα πραγματοποιηθεί α) με την αλλαγή του ονόματός μου και τη χρήση ψευδώνυμου και β) με την απόκρυψη πληροφοριών που μπορεί να αποκαλύψουν την ταυτότητά μου ή των προσώπων για τα οποία μιλώ.
- Κατανοώ ότι τα υπογεγραμμένα έντυπα συναίνεσης και οι πρωτότυπες ηχογραφήσεις θα διατηρηθούν στην κατοχή της ερευνήτριας μέχρις ότου η Επιτροπή Διατριβής επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της Μεταπτυχιακής Διατριβής.
- Κατανοώ ότι μια μεταγραφή της συμμετοχής μου, στην οποία έχουν αφαιρεθεί όλες οι πληροφορίες προσδιορισμού, θα διατηρηθεί στην κατοχή της ερευνήτριας για ένα έτος από την ημερομηνία υποβολής της μεταπτυχιακής εργασίας.
- Κατανοώ ότι είμαι ελεύθερος/η να έρθω σε επαφή με οποιοδήποτε από τα άτομα που εμπλέκονται στην έρευνα για να ζητήσω περαιτέρω διευκρινίσεις και πληροφορίες.

Υπογραφή συμμετέχοντος/ουσας

Υπογραφή ερευνήτριας

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Τόπος, Ημερομηνία:

Ερευνήτρια:

Συνεντευξιαζόμενος/η:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ όπως παρέχετε τις εξής προσωπικές σας πληροφορίες:

Φύλο:

Ηλικία:

Σχολείο που υπηρετείτε:

Διδακτική εμπειρία (σε χρόνια):

Σπουδές:

Επιπλέον Σπουδές:

Έχετε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας:

.....

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Ποια είναι η εμπειρία σας από τη συνεργασία σας με τους γονείς/κηδεμόνες;
- 2) Ποια είναι η εμπειρία σας από τη συνεργασία συγκεκριμένα με τους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες;
- 3) Ποιες είναι οι σχέσεις σας μαζί τους; Μιλήστε μου λίγο για το περιεχόμενο των συζητήσεων σας μαζί τους.

- 4) Πώς αντιλαμβάνεστε την εμπλοκή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου; Τη θεωρείτε σημαντική; Για ποιους λόγους;
- 5) Πόσο συχνά επιδιώκετε τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή;
- 6) Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους-Δώστε παραδείγματα. (π.χ. ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στις δραστηριότητές του;)
- 7) Σε ποια θέματα από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου επιθυμείτε την εμπλοκή του μετανάστη γονέα/κηδεμόνα;
- 8) Υπάρχει κάποιος τομέας που δεν θα επιθυμούσατε την εμπλοκή του; Εξηγείστε τους λόγους.
- 9) Πώς ανταποκρίνονται οι μετανάστες γονείς/κηδεμόνες στην πρόσκλησή σας για συνεργασία και συμμετοχή;
- 10) Ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν την εμπλοκή; Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός στην προσπάθειά σας να εμπλέξετε τους μετανάστες στη ζωή του νηπιαγωγείου;

11) Οι γηγενείς γονείς/κηδεμόνες εκφράζονται για την παρουσία παιδιών μεταναστών στα δημόσια σχολεία; Οι απόψεις τους επηρεάζουν τη διάθεση και τις αποφάσεις σας στο σχολείο με κάποιο τρόπο; Αν ναι, πώς;

12) Συνήθως τι συμβουλεύετε ή τι προτείνετε στους μετανάστες γονείς/κηδεμόνες για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών τους; Πώς μπορεί να βελτιωθεί η εμπλοκή των μεταναστών οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

13) Σε αυτό το σημείο θα ολοκληρώσουμε. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ (Εα1Κ)

Ερευνήτρια: Περιέγραψε μου την εμπειρία σου από τη συνεργασία που έχεις με τις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών σου.

Εκπ/κός: Νομίζω ότι είναι εξαιρετική και με όλους τους γονείς είτε Έλληνες είτε οικογένειες αλλοδαπών μαθητών. Έχουμε μια εξαιρετική συνεργασία όλα αυτά τα χρόνια. Δηλαδή, ποτέ δεν είχαμε πρόβλημα, οπότε νομίζω ότι είναι (μικρή παύση), δεν είχα θέμα συνεργασίας και ως Προϊστάμενος και ως νηπιαγωγός.

Ερευνήτρια: Όπως μου ανέφερες, το ίδιο ισχύει και για τη συνεργασία σου με τους γονείς και κηδεμόνες των μεταναστών μαθητών και μαθητριών σου.

Εκπ/κός: Ναι, ναι, δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση. Εμ, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κάποιες δυσκολίες πάνω στη γλώσσα, όπως δεν ξέρουν αγγλικά, ξεπερνιούνται μέσω της συνεργασίας.

Ερευνήτρια: Πώς τις ξεπερνάς δηλαδή; Μπορείς να μου εξηγήσεις πώς το πετυχαίνεις αυτό;

Εκπ/κός: Ίσως το μεγαλύτερο θέμα, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε. Στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε (παιδιά εννοείται) κυρίως από Αλβανία, αλλά και από Κίνα, Μαρόκο, Ρουμανία, Πολωνία. Όταν κανείς από τους γονείς δεν ξέρει καθόλου ελληνικά υπάρχει ένα θέμα. Αν ξέρουν αγγλικά, κάπως συνεννοούμαστε. Υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν ήξεραν ούτε αγγλικά και εκεί είτε μέσω άλλων γονιών που γνώριζαν και τις δύο γλώσσες ή ακόμα και με βοηθήματα μετάφρασης Google έχουμε χρησιμοποιήσει κατά καιρούς. Έχουμε για παράδειγμα οικογένεια από Τουρκία που δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, καθόλου αγγλικά μόνο τούρκικα. Οπότε βρίσκουμε τρόπους και το ξεπερνάμε. Πάντως, είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα, το θέμα της επικοινωνίας λόγω της γλώσσας.

Ερευνήτρια: Ανέφερες προηγουμένως ότι η συνεργασία σου με τους μετανάστες κυμαίνεται σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Πώς είναι οι σχέσεις σου μαζί τους;

Εκπ/κός: Ακριβώς, το ίδιο καλές. Στο νηπιαγωγείο δεν μπορούμε να μείνουμε μόνο στα τυπικά, έτσι και αλλιώς. Εμ, υπάρχουν περιπτώσεις που υπήρχε βοήθεια, βοήθεια οικονομική, βοήθεια στην επαφή τους με άλλες δημόσιες υπηρεσίες, οπότε όπου μπορούμε και εκεί

βοηθάμε, κάνοντας τον διερμηνέα, συμπληρώνοντας έντυπα για λογαριασμό τους, παρέχοντας οικονομική βοήθεια ή παραπέμποντας σε αντίστοιχες υπηρεσίες, όπου κρίνεται απαραίτητο. Άρα, λοιπόν, δεν είναι μόνο ψυχρά τυπική, υπηρεσιακή στο σχολείο, αλλά είναι γενικότερη η αλληλεπίδραση και οι επαφές που έχουμε.

Ερευνήτρια: Μίλησέ μου λίγο για το περιεχόμενο των συζητήσεων μαζί τους. Τι σε ρωτάνε;

Εκπ/κός: Αυτό ποικίλει ανάλογα με τον χρόνο που βρίσκονται στην Ελλάδα. Αν έχουν έρθει μόλις από τη χώρα τους αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, οπότε εκεί χρειάζεται παραπάνω βοήθεια. Παράδειγμα, στα δικαιολογητικά εγγραφής. Πρέπει να τους καθοδηγήσω βήμα-βήμα πού πρέπει να βγάλουν τη ληξιαρχική πράξη, πού πρέπει να μεταφράσουν, πού πρέπει να πάνε για τον παιδίατρο ή στο νοσοκομείο, για το χαρτί για τα εμβόλια του παιδιού. Εκεί χρειάζονται παραπάνω βοήθειες. Πέρα από αυτό, συχνά ζητάνε πληροφορίες ακόμα και για το πού είναι το supermarket της περιοχής ή το ιατρείο ή άλλοι χώροι που τους ενδιαφέρουν. Αυτοί που έρχονται από Αλβανία, επειδή υπάρχει μεγάλο μέρος εδώ από Αλβανία, έχουν μεταξύ τους τη βοήθεια αυτή. Από άλλες χώρες μεμονωμένες, όπως για παράδειγμα, από Κίνα, κάποιες περιπτώσεις Μαρόκο, Τουρκία, Συρία, εκεί ψάχνουν οπωσδήποτε κάποιον που μπορεί να τους βοηθήσει. Δεν έχουν τη βοήθεια που έχουν οι υπόλοιποι, οπότε περιμένουν από εμένα περισσότερο.

Ερευνήτρια: Τι σε ρωτούν συγκριτικά με το παιδί;

Εκπ/κός: Και εκεί δεν υπάρχει ενιαία απάντηση. Υπάρχει μία μερίδα που ενδιαφέρεται για τη μόρφωση, το επίπεδο το γνωστικό του παιδιού, υπάρχουν και άλλοι που απλά τους ενδιαφέρει να μείνει κάπου το παιδί με ασφάλεια, όταν αυτοί ψάχνουν το μεροκάματο, την επιβίωση.

Ερευνήτρια: Εσύ τι πληροφορίες ζητάς από τους ίδιους;

Εκπ/κός: Προσπαθώ να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση, όσο διακριτικά γίνεται να πάρω πολλές πληροφορίες, όπως τι τους ενδιαφέρει, τι θέλουν, τι δεν θέλουν. Παράδειγμα, μπορεί να μην θέλουν λόγω θρησκευματος προσευχή, γιορτές ή τις δραστηριότητες που κάνουμε. Προσπαθώ αυτές τις πληροφορίες από την πρώτη συνάντηση να τις συγκεντρώσω, ώστε να κινηθώ διακριτικά και να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση.

Ερευνήτρια: Καταλαβαίνω ότι ζητάς πληροφορίες σχετικά με τις επιθυμίες και τις συνήθειές τους, ώστε να λειτουργήσεις αποτελεσματικά. Τους ρωτάς και για την ιστορία τους, τη μεταναστευτική τους εμπειρία;

Εκπ/κός: Εμ, συνήθως οι ίδιοι λένε την ιστορία τους, ειδικά όταν είναι πονεμένοι πολύ, όπως οι Σύριοι μας περιγράφουν πολλές λεπτομέρειες, πώς κατάφεραν να φτάσουν στην Ελλάδα, εμ, άλλοι είναι πιο ανοικτοί και θέλουν να μοιραστούν αυτά τα πράγματα. Άλλοι δεν είναι τόσο και το δείχνουν. Οπότε και εκεί ανάλογα κινούμαι, όπως επιτρέπουν αυτοί. Γενικά, θέλω να αντλώ πληροφορίες, ώστε ανάλογα να προσαρμόσω και τη δική μου στάση, των συναδέλφων, των συμμαθητών των παιδιών, ώστε να βοηθήσουμε όσο γίνεται καλύτερα.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει για σένα η εμπλοκή των μεταναστών γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία; Πώς την αντιλαμβάνεσαι;

Εκπ/κός: Είναι ζητούμενο. Είναι απαραίτητη θεωρώ, εμ, δεν είναι όμως πάντα δεδομένη. Και δεν είναι δεδομένη, γιατί λόγω έλλειψης χρόνου, γιατί πολλοί από αυτούς δουλεύουν πολύ πριν την έναρξη και πολύ μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, οπότε είναι δύσκολο να τους πετύχουμε. Για αυτήν την περίπτωση, προγραμματίζουμε συναντήσεις σε ώρες αργά το απόγευμα ή και Σάββατα κάποιες φορές παλιότερα, ώστε να μπορούν να έρχονται και αυτοί να συζητάμε πράγματα. Θεωρώ, είναι χρήσιμο να μεταφέρουν τον πολιτισμό, την κουλτούρα τους, τις ανάγκες τους και να κάνουμε ένα μείγμα, εφόσον οι μαθητές μας είναι ένα μείγμα πολλών εθνικοτήτων, κρατών. Αντίστοιχα, πρέπει να υπάρχει ένα μείγμα στη δική μας προσέγγιση σε θέματα εκπαιδευτικά. Άρα, λοιπόν, το επιδιώκουμε, άλλοτε το πετυχαίνουμε, άλλοτε όχι.

Ερευνήτρια: Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;

Εκπ/κός: Όπως ήδη ανέφερα πριν το θέμα της έλλειψης χρόνου είναι ένα μεγάλο ζήτημα. Μια μικρή μερίδα πιθανόν και να μην τους ενδιαφέρει κάτι παραπάνω από το να αφήσουν τα παιδιά τους σε ένα ασφαλές μέρος. Οπότε γι' αυτούς και χρόνο να έχουν ίσως να μην έρθουν. Είναι ανάγκη επιβίωσης περισσότερο. Δηλαδή, το σημαντικότερο γι' αυτούς είναι να μη χάσουν το μεροκάματο και όχι τι κάνει το παιδί τους, τι μαθαίνει, τι δεν μαθαίνει στο σχολείο, αν εξελίσσεται. Αρκεί να είναι ασφαλές, να το αφήνουν ασφαλές και να το παίρνουν ασφαλές. Εμ, άλλες δυσκολίες ιδιαίτερες δεν είχαμε, δηλαδή παράδειγμα αντιρρήσεις λόγω θρησκευματος, λόγω εθνικότητας είναι θέματα που δεν αντιμετωπίσαμε. Εμ, δεν νομίζω ότι είναι παράγοντας αυτός που δυσκόλεψε τη συνεργασία μας.

Ερευνήτρια: Για ποιους λόγους θεωρείς την εμπλοκή τόσο σημαντική; Ποιος πιστεύεις ότι ωφελείται;

Εκπ/κός: Βασικό μας ζητούμενο είναι να ωφελούνται τα παιδιά, είτε αυτά είναι από μετανάστες γονείς είτε από Έλληνες είτε από πρόσφυγες. Λοιπόν, το ενδιαφέρον μας

εστιάζεται στα παιδιά και οι οικογένειες σαφώς είναι ένα μεγάλο κομμάτι στη ζωή του παιδιού. Αν υπάρχει μια αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ο στόχος είναι κοινός, είναι πιο εύκολο να το πετύχουμε. Άρα, λοιπόν, είναι απαραίτητη η συνεργασία, ακόμα και όταν υπάρχουν δυσκολίες, πρέπει να βρούμε τον τρόπο να τις ξεπεράσουμε και να πείσουμε ακόμα και τους δύσκολους, για οποιονδήποτε λόγο δύσκολους, είτε Έλληνες είτε μετανάστες. Από την άλλη και ο γονιός θα κερδίσει. Βλέποντας το τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο, είναι πιο ήρεμος ότι το παιδί του είναι σίγουρα ασφαλές. Δηλαδή, το παιδί του είναι σε περιβάλλον που εισπράττει αγάπη και εξελίσσεται μαθησιακά. Αν είναι αδιάφορος, αν δεν βλέπει τι γίνεται στο σχολείο, αυτό δεν μπορώ να το ξέρω, αλλά η βασική ευθύνη είναι αυτή, να νοιώσει ο γονιός ότι κάτι καλό γίνεται, άρα λοιπόν πρέπει και εγώ να συμβάλλω, για να το κάνω ακόμα καλύτερο.

Ερευνήτρια: Ο εκπαιδευτικός θεωρείς ότι κερδίζει με κάποιον τρόπο;

Εκπ/κός: Επίσης κερδίζει, γιατί αν υπάρχει εμπλοκή υπάρχει και συνεργασία, η χρονιά κυλά ήρεμα χωρίς εντάσεις, υπάρχει εμπλοκή σε διάφορα προγράμματα και άρα είμαστε όλοι ευχαριστημένοι. Πάντα η γονική εμπλοκή και η συνεργασία είναι ζητούμενο πέρα από εθνικότητες ή θρησκείες. Για μένα είναι το βασικό ζητούμενο κάθε σχολική χρονιά.

Ερευνήτρια: Ο εκπαιδευτικός θεωρείς ότι είναι η κινητήριος δύναμη για την εμπλοκή των μεταναστών γονέων και κηδεμόνων στη σχολική καθημερινότητα;

Εκπ/κός: Κατά τη γνώμη μου οφείλει να κάνει αυτός τα πρώτα βήματα. Ασφαλώς και οι γονείς πρέπει να ανταποκριθούν στη συνέχεια, αλλά αυτός που πρέπει να το οργανώσει και να το επιδιώξει είναι πάνω από όλα ο εκπαιδευτικός. Από την πρώτη συνάντηση έως το τέλος της σχολικής χρονιάς είναι διαρκής διαδικασία και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ηγηθεί στην προσπάθεια εμπλοκής όλων των οικογενειών και των μεταναστών.

Ερευνήτρια: Μου ανέφερες προηγουμένως ότι από την πρώτη στιγμή επιχειρείς να εμπλέκεις τους μετανάστες γονείς και κηδεμόνες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με ποιους τρόπους επιδιώκεις λοιπόν την εμπλοκή τους;

Εκπ/κός: Το πρώτο που κάνουμε είναι μια συνάντηση πριν ακόμα από την έναρξη του σχολείου, πριν τον αγιασμό. Η πρώτη προσπάθεια είναι να φέρουμε τους γονείς και κηδεμόνες σε επαφή μεταξύ τους, δηλαδή να τους δώσουμε ένα στήριγμα από τη γειτονιά τους, πιθανόν από οικογένειες από την ίδια χώρα για αυτούς που ήρθαν τώρα τους πιο καινούριους. Άρα, λοιπόν, η πρώτη βοήθεια είναι. Δηλαδή, αυτή είναι η ομάδα μας, αυτοί είναι οι γονείς που θα είμαστε όλη τη χρονιά μαζί, τους δίνουμε τον χρόνο και κατάλληλες

προϋποθέσεις, ένα καφεδάκι, διάθεση για ανάμειξη και τα άλλα τα βρίσκουν μεταξύ τους. Και πολλοί ήδη βρίσκουν τη βοήθεια που χρειάζονται, χωρίς τη δική μας παρέμβαση, μεταξύ τους. Στη συνέχεια, και μέσω διαδικτύου, έχουμε σελίδα στο facebook και ιστολόγιο με ανακοινώσεις, πολλές φορές και σε διαφορετικές γλώσσες και στα αλβανικά και στα αγγλικά και στα ελληνικά, άρα είναι εύκολο μετά να το δουν στο σπίτι και κάποιος να τους βοηθήσει και να περάσουμε το μήνυμα. Σε κάποιες πιο σπάνιες περιπτώσεις απευθυνόμαστε σε φορείς όπως ΜΚΟ ή άλλες κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου να παρέμβουν άμα αυτό χρειαστεί και γενικώς κάθε χρονιά, ανάλογα με το τι ακριβώς συμβαίνει προσπαθούμε να το διαχειριστούμε ανάλογα.

Ερευνήτρια: Έχετε οργανωμένο και θεσμοθετημένο ΣΓΚ;

Εκπ/κός: Το νηπιαγωγείο όχι, έχει μόνο το Δημοτικό. Έχουμε συνεργασία, βέβαια, με αυτούς, άτυπη όμως. Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει και δεν υπάρχει ανάλογο ενδιαφέρον να ιδρυθεί με τη λογική ότι είναι για μια χρονιά και φεύγουμε. Θα βοηθούσε πιστεύω αν υπήρχε, αλλά δεν υπάρχει.

Ερευνήτρια: Στον ΣΓΚ του Δημοτικού υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή από τους μετανάστες γονείς και κηδεμόνες;

Εκπ/κός: Ναι, στο ΔΣ του συλλόγου από τα επτά άτομα οι τρεις είναι μετανάστες. Δηλαδή, περίπου οι μισοί. Βέβαια, είναι και ο πληθυσμός περίπου το 35% με 40% του μαθητικού πληθυσμού στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα είναι παιδιά μεταναστών κυρίως από Αλβανία όπως είπα, αλλά και από αρκετές άλλες χώρες.

Ερευνήτρια: Πόσο συχνά επιδιώκεις τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων και κηδεμόνων στη σχολική ζωή;

Εκπ/κός: Όσο και των Ελλήνων. Δηλαδή, έχουμε περίπου ανά μηνά μια ενημερωτική συνάντηση και σε δράσεις πιο εστιασμένες στη διάρκεια της χρονιάς καλούμε, όταν μιλάμε για τα επαγγέλματα, μπορεί να καλέσουμε οποιονδήποτε ή τη μαμά από τη Ρωσία να μας μαγειρέψει ένα φαγητό ή τη μαμά από την Κίνα, το Μαρόκο. Ανάλογα, λοιπόν με τα project έχουμε και πιο εστιασμένες παρεμβάσεις, η γενική συνάντηση που έχουμε με τους γονείς μία φορά τον μήνα και καθημερινά, αν προκύπτει κάποιο θέμα, είμαστε στη διάθεσή τους.

Ερευνήτρια: Επομένως επιθυμείς την εμπλοκή τους σε δράσεις που οργανώνεις στην τάξη, στις ομαδικές και στις ατομικές συναντήσεις.

Εκπ/κός: Ναι.

Ερευνήτρια: Επιδιώκεις αντίστοιχα και τη συμμετοχή τους σε δράσεις εκτός σχολείου, όπως συνοδοί σε εκδρομές;

Εκπ/κός: Συνήθως όχι. Έχουμε με τις συναδέλφους διαπιστώσει ότι δεν λειτουργεί πολύ εύρυθμα. Δηλαδή, ο γονιός θα συνοδεύει το δικό του, τα άλλα παιδιά θα θέλουν τον δικό τους, δεν μπορούν να έρθουν όλοι. Το δοκιμάσαμε παλαιότερα, δεν λειτουργούσε σωστά, οπότε σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις, μπορεί να χρειαστεί αν κάποιο παιδί έχει κάποιες ειδικές ανάγκες. Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει πολύ συγκεκριμένος λόγος, για να επιτρέψουμε στους γονείς και κηδεμόνες να έρθουν να συνοδεύσουν. Συνήθως συνοδεύουμε οι τρεις εκπαιδευτικοί.

Ερευνήτρια: Πού δεν θα επιθυμούσες την εμπλοκή του μετανάστη γονέα ή κηδεμόνα; Θεωρείς ότι η εμπλοκή χρειάζεται να έχει κάποια όρια;

Εκπ/κός: Επίσης η απάντηση θα είναι τα ίδια όρια όπως και με τους Έλληνες. Δηλαδή να μην επιδιώκουμε με θέρμη τη συνεργασία και την εμπλοκή όλων των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία, βεβαίως, όλα αυτά σε ένα πλαίσιο.

Ερευνήτρια: Ποιο είναι αυτό το πλαίσιο;

Εκπ/κός: Είναι μια λεπτή γραμμή. Δηλαδή πρέπει να μείνουν στα του γονιού. Δηλαδή το να έρθει ο γονιός να κάνει υποδείξεις για τον τρόπο διδασκαλίας, για θέματα που δεν είναι δικά του, εκεί υπάρχει μια λεπτή κόκκινη γραμμή, που πρέπει να τηρείται είτε ο γονιός είναι Έλληνας είτε είναι ξένος. Εμ, σπανίως έχουμε αντιμετωπίσει πρόβλημα, έχουμε όμως μία δύο φορές που κάποιος γονέας ήθελε να είναι πολύ παρεμβατικός, να επιβάλει τα πράγματα με τη λογική ότι « εγώ είδα στο Internet αυτό, άρα πρέπει και εσείς να το κάνετε». Η μία μάλιστα περίπτωση ήταν μαμά από την Ουκρανία, η οποία όπως διαπιστώσαμε και στην οικογένειά της και στην πολυκατοικία ήθελε να επιβάλει τη θέλησή της και εκεί είχαμε μια μικρή σύγκρουση, αλλά μετά λύθηκε. Εκεί εντάζει χρειάζεται να βάλουμε κάποια όρια. Δεν συμβαίνει συχνά. Επομένως, θεωρώ τη συμμετοχή τους γενικότερα στο πλαίσιο που περιγράψαμε προηγουμένως, Δηλαδή να μην να δεχθώ κάποιες προτάσεις, κάποιες ιδέες για εκδρομές, το συζητάμε με τον σύλλογο διδασκόντων, αρκεί να μην είναι πειστικοί και να δέχονται να συζητούν τις άλλες απόψεις. Επίσης, μας βοηθάνε και σε πράγματα πρακτικά. Δηλαδή, θέλουμε ηλεκτρολόγο έχουμε, θέλουμε υδραυλικό έχουμε, ξέρω 'γω είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν περισσότερο. Οπότε σε αυτό το πλαίσιο να, αρκεί είπαμε να μην παραγίνεται. Ούτε εμείς ως εκπαιδευτικοί να προσπαθούμε να παρέμβουμε στα σπίτια τους να δούμε τι

κάνουν ούτε και αυτοί να δέχονται να συζητάνε βασικά χωρίς να επιβάλουν, χωρίς να απαιτούν. Σε αυτό το πλαίσιο, δηλαδή, κάπου εκεί είναι η κόκκινη γραμμή.

Ερευνήτρια: Πώς ανταποκρίνονται οι μετανάστες γονείς και κηδεμόνες στην πρόσκληση του νηπιαγωγείου για συνεργασία και εμπλοκή;

Εκπ/κός: Σε γενικές γραμμές είναι πρόθυμοι. Δηλαδή, χαίρονται που ζητάμε την εμπλοκή τους. Η δυσκολία που είπα πριν είναι η έλλειψη χρόνου συνήθως. Πολλοί από αυτούς δουλεύουν πάρα πολλές ώρες περισσότερες και από οκτώωρο, οπότε εκεί υπάρχει έλλειψη χρόνου. Αλλά, γενικά σαν ανταπόκριση, με χαρά δέχονται. Όπως είπα ήδη σε πρακτικά ζητήματα πολύ πρόθυμα καθένας ανάλογα με τη δουλειά του, ανάλογα με το επάγγελμά του, προσφέρεται να βοηθήσει, να βάψει, ό,τι μπορεί να κάνει για το σχολείο. Είναι θετικοί σε αυτό το πράγμα. Πιο πολύ επιφυλακτικοί είναι οι Έλληνες θα έλεγα.

Ερευνήτρια: Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό;

Εκπ/κός: Θεωρώ ότι οι Έλληνες το βλέπουν ως αγγαρεία, ενώ οι μετανάστες το βλέπουν ως τιμή τους να βοηθήσουν, δείχνουν εμπιστοσύνη όταν τους καλούμε. Χρειαζόμαστε τη βοήθειά τους και την προσφέρουν. Σε γενικές γραμμές είναι πιο θετικοί και το χαίρονται περισσότερο από τους Έλληνες που το βλέπουν «να το κάνω επειδή πρέπει να το κάνω, αν και ψιλοβαριέμαι κιόλας».

Ερευνήτρια: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες, άλλα εμπόδια που συναντάς στην προσπάθειά σου να ενισχύσεις τη συμμετοχή του μετανάστη γονέα ή κηδεμόνα στη σχολική ζωή εκτός από τη γλώσσα και την πολύωρη εργασία στα οποία αναφέρθηκες;

Εκπ/κός: Τα εμπόδια αυτά τα δύο που είπα η έλλειψη χρόνου το βασικότερο, η δυσκολία στην επικοινωνία λόγω γλώσσας το δεύτερο. Από εκεί και πέρα δεν μπορώ να πω κάποιο γενικό θέμα. Κάθε οικογένεια είναι περισσότερο ή λιγότερο δεκτική στο άνοιγμα του σχολείου. Κάποιες θεωρούν χαρά τους να συμμετέχουν σε αυτό, κάποιες θεωρούν ότι δεν υπάρχει και λόγος. Το παιδί μου να το πάω και να το πάρω και από εκεί και πέρα δεν με ενδιαφέρει κάτι άλλο. Είναι μεμονωμένα κάθε γονιός πώς το βλέπει. Προφανώς και κάποια άρνηση συναδέλφου. Βέβαια στο σχολείο αυτό, επειδή οι δύο συνάδελφοι που συνεργαζόμαστε οκτώ χρόνια τώρα, έχουμε κοινή γραμμή πλευσης δεν έχει προκύψει κάποιο θέμα. Προφανώς όμως τρεις είμαστε, αν ένας από τους τρεις είναι αρνητικός επηρεάζει γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου. Ειδικά αν είναι κάθετα αρνητικός. Εκεί θα προσπαθούσαμε να τον κάνουμε να αλλάξει γνώμη ως ένα βαθμό, αν όμως δεν άλλαζε και ήταν τελείως αρνητικός θα προσαρμόζαμε πράγματα. Δεν μπορούμε να κάνουμε ανοικτά

αυτό που κάνουμε, αν ένας από τους τρεις δεν θέλει, ούτε μπορούμε να εμπλέξουμε έναν μετανάστη γονέα όσο τον εμπλέκουμε τώρα αν ένας κλείσει την πόρτα του. Εκεί θα είχαμε σίγουρα δυσκολία και δεν ξέρω πώς θα το ξεπερνούσαμε.

Ερευνήτρια: Οι γηγενείς γονείς ή κηδεμόνες εκφράζονται για την παρουσία παιδιών μεταναστών στο σχολείο του παιδιού τους;

Εκπ/κός: Έχουμε κάποιες περιπτώσεις. Δηλαδή, στις εγγραφές «θέλω να πάει το παιδί μου στο τμήμα που δεν θα έχει πολλά ξένα». Το έχουμε ακούσει αυτό, μια δυο φορές το χρόνο το ακούμε σίγουρα. Στην πορεία, όμως, επειδή δημιουργούμε το κατάλληλο κλίμα πιστεύω ότι λύνονται αυτές οι αντιθέσεις, οι αντιρρήσεις. Δεν είναι εξωγήινος είναι ο γείτονάς σου στο διπλανό διαμέρισμα. Το βλέπουνε, το καταλαβαίνουν στην πορεία οπότε μέχρι να τελειώσει η σχολική χρονιά όλα τα προβλήματα αυτά έχουν λυθεί. Αλλά στην αρχή ναι όντως υπάρχουν κάποιες αντιρρήσεις και απόψεις.

Ερευνήτρια: Αντίστοιχα υπάρχουν αντιρρήσεις όταν οργανώνετε δράσεις στην τάξη όπου συμμετέχουν και οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών σας;

Εκπ/κός: Δεν έχει τύχει να ακούσω κάτι η αλήθεια είναι. Δηλαδή, όταν γίνονται αυτά έχει ήδη ξεκινήσει η χρονιά, έχουμε ήδη φτιάξει το κατάλληλο κλίμα, οπότε δεν είχαμε κάποια αντίρρηση. Είχαμε και Μουσουλμάνους, κάναμε διάφορα πράγματα μαζί και δεν είχαμε κάποια αντίρρηση. Συνήθως αυτή η αντίρρηση είναι στην αρχή, σαφώς πριν γνωρίσουν ποιος είναι αυτός ο ξένος. Όταν τα παιδιά γνωριστούν και οι οικογένειες γνωριστούν στις συναντήσεις που κάνουμε, σταδιακά λύνονται αυτά.

Ερευνήτρια: Οι απόψεις των γηγενών οικογενειών επηρεάζουν τη διάθεση και την απόφασή σου να εμπλέξεις τις οικογένειες των μεταναστών με κάποιο τρόπο;

Εκπ/κός: Δύσκολα αλλάζω απόψεις. Θα με δυσκόλευε λίγο στην αρχή, αλλά πιστεύω σίγουρα ότι θα κατάφερα να αμβλύνω αυτές τις εντυπώσεις, αυτές τις αντιρρήσεις. Θα επέμενα σίγουρα πάντως δεν θα τα παρατούσα επειδή κάποιος έχει κάποια αντίρρηση. Θα προσπαθούσα να εξηγήσω ποιο είναι το πρόβλημα και να το λύσουμε μαζί, να το δούμε μαζί, να βρούμε την άκρη. Θα επέμενα, σίγουρα θα επέμενα.

Ερευνήτρια: Πώς νομίζεις ότι μπορεί να βελτιωθεί η εμπλοκή των μεταναστών γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Εκπ/κός: Το σημαντικότερο είναι να τους δείξουμε ότι τους εμπιστευόμαστε. Δηλαδή, από εμάς ξεκινάει όλο αυτό, γι' αυτό μίλησα στην αρχή ότι ο ρόλος μας είναι ηγετικός σε αυτή

την προσπάθεια. Αν ο γονιός νιώσει ασφάλεια, νοιώσει αποδοχή, εισπράξει εμπιστοσύνη από την πλευρά μας είναι πιο εύκολο να λυθεί, όλοι οι δισταγμοί που υπάρχουν θα λυθούν. Άρα, εμείς πάλι θα πείσουμε τους υπόλοιπους γονείς, αν έχουν αντίρρηση, θα μιλήσουμε με τους συναδέλφους, αν έχουν κάποιους δισταγμούς και τελικά θα λυθεί το θέμα.

Ερευνήτρια: Συνήθως, τι συμβουλεύεις, τι προτείνεις στους μετανάστες γονείς και κηδεμόνες για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών τους;

Εκπ/κός: Το ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουμε είναι της γλώσσας. Άρα, τους προτείνω να μιλάνε και τη γλώσσα τη δική τους, της χώρας τους, αλλά να μιλάνε και ελληνικά. Δηλαδή, δεν θεωρώ σκόπιμο να σταματήσουν να μιλάνε αλβανικά, παράδειγμα τα παιδιά από Αλβανία και να μάθουν μόνο ελληνικά, ούτε και να μιλάνε μόνο αλβανικά στο σπίτι, γιατί δεν θα τα βοηθήσουν να εξελιχθούν στη γλώσσα. Οπότε η πρώτη συμβουλή είναι ναι μεν και η γλώσσα σας δεν πρέπει να ξεχαστεί, σαφώς και θα τη μιλάτε, μιλήστε όμως και ελληνικά, ώστε να βοηθήσετε σιγά-σιγά να εξελιχθούν στο θέμα της γλώσσας. Τους συμβουλεύω να μένουν τα παιδιά στο ολοήμερο. Υπάρχει περισσότερος χρόνος για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, άρα και στο θέμα της γλώσσας και στο θέμα της προσαρμογής είναι καλύτερο. Αν χρειαστεί κάποια πιο εξειδικευμένη βοήθεια, τους παραπέμπω σε αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου, της περιφέρειας ανάλογα ό,τι χρειαστεί. Γενικά και ανά περίπτωση κρίνοντας προσπαθώ για το καλύτερο δυνατό, ώστε να ενταχθούν ομαλά, να νιώσουν τα παιδιά ασφάλεια, οι οικογένειες ικανοποίηση και ασφάλεια για τα παιδιά τους, γιατί αυτό βοηθάει και τους υπόλοιπους και εμάς να τα πάμε καλύτερα.

Ερευνήτρια: Σε αυτό το σημείο θα ολοκληρώσουμε. Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι;

Εκπ/κός: Νομίζω ότι τα καλύψαμε όλα. Αυτό που θέλω να πω για μένα και για τους περισσότερους συναδέλφους είναι ότι δεν υπάρχουν Έλληνες γονείς, μετανάστες γονείς, αλλοδαπά παιδιά. Εμείς δεν έχουμε τουρκάκια, κινεζάκια, ελληνάκια. Έχουμε μόνο παιδάκια. Το λέω σε όλους τους γονείς. Στο σχολείο έχουμε παιδάκια και όχι υποκατάστατα παιδιών και ανθρώπων. Εμ, και αν υπάρχει εμπιστοσύνη, αν υπάρχει αλληλοαποδοχή, αυτό συμβάλει να έχουμε μια ομαλή σχολική χρονιά, να περνάμε καλά, τα παιδιά να εξελίσσονται μαθησιακά και να είναι χαρούμενα και αυτό είναι το ζητούμενο νομίζω. Και δόξα τω θεώ πιστεύω ότι το πετυχαίνουμε καλά αρκετά χρόνια τώρα και θα συνεχίσουμε νομίζω.

Ερευνήτρια: Πρόσφυγες έχετε καθόλου στην περιοχή;

Εκπ/κός: Έχει τύχει, αλλά όχι πολλοί. Δηλαδή, είχαμε πρόπερσι τον Α από την Τουρκία, πολιτικό πρόσφυγα, είχαμε ένα δύο από Συρία και έχουμε ένα ακόμα το οποίο έχει ενταχθεί.

Δεν έχουμε πολλά, γιατί δεν έχει εδώ κοντά χώρους στέγασης, δομές. Κάποια τηλεφωνήματα έγιναν για να πάρουμε μαθητές, αλλά από πολύ μακριά, οπότε εκεί δεν τους εξυπηρετούσε. Σποραδικά, αλλά όχι πολλά.

Ερευνήτρια: Σε αυτή την περίπτωση υπήρξε κάποια αντίδραση από τους γηγενείς;

Εκπ/κός: Προφανώς το να έρθει η μαμά με τη μαντήλα είναι κάτι διαφορετικό. Δεν το έχουν συνηθίσει, δεν είναι το ίδιο πράγμα, όπως από την Αλβανία που αν δεν ξέρεις ότι είναι από την Αλβανία δεν το καταλαβαίνεις ή βλέπεις το όνομα και υποθέτεις είναι Έλληνας ή δεν είναι. Γι' αυτούς τους μετανάστες είναι πιο χαρακτηριστικό. Όχι, όμως, δεν είχαμε αντίδραση. Ίσα-ίσα το συγκεκριμένο (εννοεί παιδάκι) ήταν ιδιαίτερα αγαπητό, το καλούσαν σε πάρτι δηλαδή είχε ενταχθεί πολύ ωραία. Έμεινε εδώ για περίπου πέντε μήνες και μετά έφυγε για Γερμανία. Ενώ στην αρχή δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, μόνο ο μπαμπάς ελάχιστα αγγλικά, είχαμε δυσκολία το πιο έντονο παράδειγμα δυσκολίας επικοινωνίας και εκεί δούλεψε το Google translate βοηθητική μετάφραση (γελάει). Στην αρχή δεν υπήρχε επικοινωνία, δηλαδή τα βασικά, τουαλέτα, νερό, δεν μπορούσαμε κάτι άλλο. Εκεί θέλαμε τη βοήθεια της τεχνολογίας. Αλλά είναι και μια πρόκληση, όμως, όλα αυτά. Δηλαδή, είναι δύσκολα σαφώς αλλά για μένα είναι πρόκληση και οι συνάδελφοι το είδαν με πολύ θετικό τρόπο και στενοχωρηθήκαμε όταν έφυγε. Έφυγε εντός της χρονιάς πέρυσι και μας έλειψε. Γενικώς, έχει ένα πολύχρωμο μωσαϊκό η περιοχή. Είναι μια περίεργη περιοχή, αλλά μου αρέσει πλέον. Έχω συνηθίσει (γελάει).

Ερευνήτρια: Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή.

Εκπ/κός: Ενδιαφέρον το ζήτημα, το θέμα πάντα επίκαιρο. Καλή συνέχεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. (2007). *Κίνητρο στην εκπαίδευση*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Αλ., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Αλ., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χριστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' (σσ.113-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστόλου, Ζ., Βελλοπούλου, Α., Καμπεζά, Μ., Μισιρλή, Α., Παπαπάνου, Ι., & Τζαβάρα, Α. (2013). Στάσεις και αντιλήψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και για τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και Πρακτικές για το παιδί*. Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου AIFREF (σσ. 20-31). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χριστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' (σσ.67-108). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χριστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' (σσ.13-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασλανίδου, Μ., & Τοσπά, Χ. (2008). *Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή*. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό

κλίμα της τάξης. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

- Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-422.
- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους με την οικογένεια των μαθητών/τριών τους. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και Πρακτικές για το Παιδί. Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου AIFREF* (σσ. 51-57). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508.
- Baker, C. (2005). *The care and education of young bilinguals. An introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Banks, A. J. (2008). Human Rights, Diversity and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110.
- Banks, A. J. (2009). Multicultural Education. Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Eds.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). USA: University of Washington.
- Barnard, W. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Becker, H., & Epstein, J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Becker-Klein, R. (1999). *Family and School level barriers to family involvement*. Paper presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy, Process, Themes and Impact*. Oxon: Routledge.

- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together* (6th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernhard, J. K., & Freire, M. (1999). What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families. *Canadian Ethnic Studies*, 31, 72-95. Retrieved from <http://digital.library.ryerson.ca/islandora/object/RULA%3A381>
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do? Part 1. Teaching Thinking and Problem Solving. *Development Psychology*, 14(4), 3-5.
- Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists*. UK: Sage Publications.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 345-368.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Ν. (2005). *Ψυχολογία Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαγκουνίδης, Π., Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., & Δήμας, Κ. (2006). Διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Μύθος ή πραγματικότητα; Απόψεις εκπαιδευτικών (παιδικών σταθμών/νηπιαγωγείων). Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χρ. Βιτσαλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 989-1001). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γκόβαρης Χρ., & Μπατσούτα, Μ. (2011). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη μετάβαση νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 125-138.

- Γκότση, Α. (2018). *Η Γονεϊκή Εμπλοκή στην Προσχολική Εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για τον ρόλο τους στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου-οικογένειας και τις πρακτικές που προάγουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Casas, M., & Furlong, M. (1994). School councilors as advocates for increasal Hispanic parents participation in schools. In P. Paderson, & J. Carey (Eds.), *Multicultural counselling in schools. A practical handbook* (pp.121-155). Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα Στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της ετερότητας* (Β' έκδοση), (Ε. Σκούρτου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2011). *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, Παρόν & Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) (2002). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας (RVRN) (2018). *Ετήσια Έκθεση 2018*, UNHCR, The UN Refugee Agency, Retrieved from <http://rvrn.org/category/reports/>
- Δοδοντσάκης, Ι. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Δραγώνα, Θ. (2007α). *Οικογένεια και σχολείο*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ. (2007β). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42, 145-162.

- Devis Kean, P., & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding, & H. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 7-73). New York: Teachers College Press.
- Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών (ΕΑΔΑΠ) (2004). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2007). Improving Family and Community involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8, 16-22.
- Epstein, J. L., & Connors, L. (1994). *School, family, and community partnerships in high schools (Report No. 24)*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 291-305.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, C., Jansorn, R., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. (2006). Preparing educators for school-family-community partnerships: Results of a national survey of colleges and universities. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Freeman, R. (2011). Home, school partnerships in family child care: providers' relationships within their communities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 827-845.

- Zερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28170#page/1/mode/2up>.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2013). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing anger for social justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15-27.
- Greene, P., & Tichenor, M. (2003). Parents and schools: No stopping the involvement. *Childhood Education*, 79(4), 242-243.
- Greenleaf, R. K. (2000). Homework for families. *High School Magazine*, 7(5), 19-21.
- Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 92-107. Retrieved from <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/29/29>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should Teachers Be Colorblind How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.

- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Θεοδώρου, Μ. (2016). *Σχέση Νηπιαγωγείου και οικογένειας: Αντιλήψεις και προσδοκίες μητέρων με διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Κακοκέφαλου, Θ., & Φωκά, Μ. (2015). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Η οπτική των γονέων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 68-90.
- Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ., & Πασχαλιώρη, Β. (2010). *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά*. Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (σσ.1-19). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kampourmali.pdf
- Καρύδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κασίμη, Χρ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005*, 13-24.
- Κασσιανού, Ε., Παπαγιάννη-Παπαδάκη, Στ., & Ράζη, Θ. (2003). *Η οικογένεια. Σχέδιο εργασίας 2*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.

- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, 77-95.
- Κεκές, Ι. (2004). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κολέτσου, Γ. (2018). *Η Γονική Εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο: Η Πρόσληψη της Προσχολικής Αγωγής από τους Γονείς*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 2(2), 117-144.
- Κοντοπούλου, Μ., & Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στον χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτρούμπα, Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονική συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.
- Κωνσταντίνου, Στ. (2009). *Μητέρες μετανάστριες, τα παιδιά τους και το ελληνικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

- Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Keyes, C. (2002). A way of thinking about parent-teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10, 177-191.
- Kikas, E., Peets, K., & Niilo, A. (2010). Assessing Estonian mothers' involvement in their childrens` education and trust in teachers. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1079-1094.
- Knopf, H., & Swick, K. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School scychology International*, 30(3), 311-328.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating School Policy on Parents Working With Their Children in Class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λιοντάκη, Α. (1999). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lastikka, A., & Lipponen, L. (2015). *Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context*. Finland: University of Helsinki.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη, (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*. Τόμος ΣΤ' (σσ.173-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2003). Έρευνα και Αντιληπτικά Περιγράμματα: Τα Είδη και η Χρησιμότητα τους για τους Ερευνητές Νοσηλευτές. *Νοσηλευτική*, 42(4), 405-413.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα Σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. Ανακτήθηκε από http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/10/get_pdf-65.pdf
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*. Τόμος ΣΤ' (σσ.35-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (σσ. 115-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μιχαλέλη, Α., & Πασχαλίδου, Σ. (2008). *Η λειτουργία της Σχολικής Μονάδας μέσα από το έργο του Συλλόγου Γονέων-Κηδεμόνων. Έρευνα*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Μουλιανίτης, Β. (2005). *Σχολείο και οικογένεια στην ύστερη νεωτερικότητα: Από την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο στην προσαρμογή του σχολείου στην οικογένεια*.

- Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η Έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές γονέων: εμπειρίες-προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 69-96.
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Στάσεις, αξίες και αντιλήψεις γονέων για την προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, 2, 167-177.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. *Ταχύρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Συσχετισμός Οικογενειακού Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη Σχολική Επίδοση του Παιδιού* (σσ.72-104). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Merriam, S. B., & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E. W. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 56-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and Community Involvement in Schools: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 567-587.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής, 4*, 21-33.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research methodology, 11*(4), 327-344.
- Ο Περί Αναδιάρθρωσης των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμισης άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας Νόμος. (2006, 21 Δεκεμβρίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Παρ XXXXXXIII(Ια΄) Αρ.272, Ν. 3518/2006*, σσ. 2917-2960.
- Ο Περί Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων Νόμος. (1985, 30 Σεπτεμβρίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Παρ XXXXVIII Αρ.167, Ν. 1566/1985*, σσ. 2547-2612.
- Ο Περί Ίδρυσης Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλων διατάξεων Νόμος. (2018, 2 Μαρτίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Παρ XXXIII(III) Αρ.38, Ν. 4521/2018*, σσ. 5863-5904.
- Ο Περί Ρύθμισης Θεμάτων Οργάνωσης και Λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλων διατάξεων Νόμος. (1998, 23 Ιουνίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Παρ II Αρ. 136, Ν. 2621/1998*, σσ. 1945-1956.
- Ozano, K., & Khatri, R. (2018). Reflexivity, Positionality and Power in Crosscultural Participatory Action Research with Research Assistants in Rural Cambodia, *Educational Action Research, 26*(2), 190-204.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (2012). Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Μετανάστευση. *Παιδαγωγικός Λόγος, 2*, 11-28.

- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Σ. (2004). Η εποχή του μεταμοντέρνου και οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική, *Πρακτικά του Ε' Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*, (τόμος Β'). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπλιάκου, Β., Σταθοπούλου, Θ., & Στρατουδάκη, Χ. (2011). *Θεσμοί, αξίες, συμπεριφορές: Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009)*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Παπούλα, Π., & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Ανατομία της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education Technology*, 4(1), 1791-2312.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1, 4-28.
- Πετροπούλου, Φ., & Στεφανίδου, Ε. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*. Τόμος ΣΤ' (σσ.193-216). Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.

- Papamichael, E. (2007). *Greek Cypriot teacher and diversity in education: The role of intercultural education*. Paper presented at the International Sociological Association Sociology of Education Conference, Nicosia, Cyprus.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the Link Between Categorization and Prejudice Within the Social Cognition Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 108-130.
- Patrikakou, E. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Lincoln, USA: Center of Innovation & Improvement.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό εργαστήριο* (Μ. Τζουλιάνη, Μεταφρ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Phellas, K. N., Bloch, A., & Seale, C. (2012). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. In C. Seale (Eds.), *Researching society and culture* (pp.181-205). London: Sage Publications.
- Phtiaka, H. (1998). «It's their job, not ours!»: Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Powell, D. R. (1998). Research in review: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53(5), 60-71.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Brunel University, London.
- Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.
- Reynolds, A., & Clements, M. (2005). Parents Involvement and Children's School Success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding, & H. Walberg (Eds), *School-Family Partnerships for Children's Success*, (pp. 109-127). New York: Teachers College Press.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In B. Ryan, G. Adam, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *Family-school connection theory: Research and practice* (pp.3-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing-The Art of Hearing Data* (2nd Ed). Thousand Oaks, New York: Sage Publications.
- Σαϊτής, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, 1*, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α' (σσ.167-275). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π., & Κρασπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. *Πρακτικά του 6ο Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Σταυροπούλου, Α. (2012). *Η Συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικών: Πως σηματοδοτεί κάθε πλευρά την έννοια της συνεργασίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Συμεού, Α. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 263-273). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, 101-113.

- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το Παράδειγμα μιας Έρευνας για τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου, (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτών της Κύπρου. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 135-172.
- Συνήγορος του Πολίτη (2013). *Ειδική Έκθεση: Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη, Ανεξάρτητη Αρχή.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings-a case study. *The International Journal of Learning*, 14(1), 33-40.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Sosa, A. S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2/3), 103-111.
- Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children's and youths. *Harvard Educational Review*, 67, 1-40.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Symeou, L. (2001). Family school liaisons in Cyprus: An investigation of families perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the Future. Collaboration between parents, school and communities* (pp. 33-44). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2(12), 7-34.
- Το Περί Οργάνωσης και Λειτουργίας Νηπιαγωγείων Προεδρικό Διάταγμα. (1998, 13 Ιουλίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ΠαρVIII Αρ.161, ΠΔ 200/1998*, σσ. 2197-2224.
- Το Περί Οργάνωσης και Λειτουργίας Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων Προεδρικό Διάταγμα. (2017, 1 Αυγούστου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Παρ XIII Αρ. 109, ΠΔ 79/2017*, σσ. 1837-1880.
- Τρίγκα, Ν. (2006, 7 Μαΐου). Πρωτοκαθεδρία Γένους θηλυκού στην εκπαίδευση. *Το Βήμα*, σ. 31.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005*, 37-50.
- Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). I can see parents being reluctant: perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child and Family Social Work, 14*, 278-288.
- Thao, M. (2009). Parent involvement in school. Engaging immigrant parents. *Wilder foundation*. Retrieved from <https://www.wilder.org/wilder-research/research-library/parent-involvement-school-engaging-immigrant-parents>
- Theodorou, E. (2007). Re-thinking parental involvement: A Trojan Horse or a sine qua non? Lessons from Cyprus. *AESA Conference*, 1-25.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus, *Ethnography and Education, 3*(3), 253-269.
- Torres-Guzman, M. (1995). Recasting frames: Latino parent involvement. In O. Garcia, & C. Baker (Eds), *Policy and Practice in Bilingual Education* (pp. 334-352). Clevedon: Multilingual Matters.
- Yin, R. K. (1994). *Case study techniques: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage, Merriam.
- Unicef, (2001). Διακρίσεις, ρατσισμός, ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: ΚΑΠΑ Research.
- Vincent C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy, 16*(4), 347-364.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α' (σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37*, 67-85.
- Χαιρέτη, Χ. (2011). *Οικογένεια-Νηπιαγωγείο-Δημοτικό: Μια εκπαιδευτική μηχανική προσέγγιση της μετάβασης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

- Χαρίση, Α. (2017). *Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή; Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονιών τους. Στο Κ. Ντίνας, & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ. 133-152). Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση των παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χριστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' (σσ.47-65). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Xu, Z., & Gulozino, C. A. (2006). How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary issues and practical approaches*. London: Bloomsbury.