

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Πτυχιακή εργασία

**Διερεύνηση της προσαρμογής στο σχολείο των μεταναστών μαθητών από
τη Βόρεια Ήπειρο Αλβανίας**

της Κόλα Μαρίας-Εμανουέλας

Αθήνα, Ιούνιος 2011

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, κυρία Αντωνοπούλου Αικατερίνη για την πολύτιμη βοήθειά της, στην οικογένειά μου και τους φίλους μου, Κάλλη Ευμορφία και Γελασάκη Βασίλειο για την ψυχική τους υποστήριξη καθ όλη τη διάρκεια της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Μετανάστευση στην Ελλάδα	7
1.1. Έννοια και χρονικό	7
1.2. Προσαρμογή και διάφορες απόψεις.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο	10
2.1 Το σχολικό περιβάλλον	11
2.2 Η οικογένεια	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :Εκπαιδευτικά μοντέλα ενσωμάτωσης μεταναστών.....	16
3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	16
3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης-ένταξης	16
3.3.Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	17
3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο	17
3.5.Διαπολιτισμική εκπαίδευση	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο	19
4.1. Τάξεις υποδοχής.....	19
4.2. Φροντιστηριακά μαθήματα	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Προτάσεις για την καλύτερη προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο	22
5.1. Εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα	23
5.2. Προγράμματα ενθάρρυνσης του μαθητή	25
5.3. Προγράμματα εκπαίδευσης γονιών μεταναστών μαθητών.....	26
5.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μέθοδος.....	28
6.1. Συμμετέχοντες	28
6.2. Ερευνητικά εργαλεία	28
6.3. Διαδικασία	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα.....	31

7.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων	31
7.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Σχολιασμός αποτελεσμάτων-συμπεράσματα	41
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	47
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	58

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Β.Η.	Βόρεια Ήπειρος
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Ν.	Νόμος
σ:	Σελίδα
Τ.Υ.	Τάξη Υποδοχής
Φ.Τ.	Φροντιστηριακό Τμήμα
ΟΕΠΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Περίληψη

Η έρευνα έχει δείξει ότι η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών αντιμετώπιζε προβλήματα κατά την παρακολούθησή τους στο σχολείο (Unisef ,2001) Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις δυσκολίες στην προσαρμογή των μεταναστών μαθητών από τη Βόρεια Ήπειρο Αλβανίας, στο ελληνικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 γηγενείς μαθητές και 15 μετανάστες από τη Β.Η. Αλβανίας, μαζί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών (SDQ-Hel). (Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 25 προτάσεις οι οποίες αξιολογούσαν δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων και χωρίζονταν σε πέντε κλίμακες: *δυσκολία στην προσοχή, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς-διαγωγής, προβλήματα στη σχέση με συνομηλίκους και προ-κοινωνικές δεξιότητες-επιθυμητή θετική κοινωνική συμπεριφορά* (η τάση του ατόμου να προσφέρει στο συνάνθρωπό του). Επιπλέον οι ερωτηθέντες έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τους λόγους που οι μαθητές παρακολουθούν ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τόσο οι Έλληνες γονείς όσο και οι μετανάστες από τη Β.Η. Αλβανίας ανησυχούν για τις δυσκολίες των παιδιών τους, δυσκολίες που και τα ίδια τα παιδιά παραδέχονται ότι υπάρχουν. Ιδιαίτερα σημαντικό όμως, είναι το γεγονός ότι ενώ οι μετανάστες μαθητές πιστεύουν πως έχουν περισσότερες δυσκολίες από τους γηγενείς συμμαθητές τους, σε μερικούς τομείς οι μετανάστες γονείς εκφράζουν την αντίθετη άποψη, σε αντίθεση πάλι με τους Έλληνες γονείς που πιστεύουν πως και τα δικά τους παιδιά αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές επιπτώσεις.

Abstract

Research has shown that the majority of immigrant students face problems in monitoring the school (Unisef, 2001). This paper deals with difficulties in adaptation of immigrant pupils from Northern Epirus of Albania at the Greek school. The survey involved 15 indigenous students and 15 immigrants from V.I. Albania, along with their parents and teachers. The participants answered a questionnaire of opportunities and difficulties (SDQ-Hel). (Goodman, 1997, Bibi-Nakos, Stogiannidou, Kiosseoglou & Papageorgiou, 2002). This questionnaire included 25 proposals evaluated opportunities and difficulties in the behavior of children and adolescents and were divided into five scales: difficulty in attention, emotional problems, behavioral problems, conduct, relationship problems with peers and pro-social skills-desired positive social behavior (the tendency of individuals to offer to fellow man). In addition, respondents provided information on the reasons students attend special / remedial courses. The results showed that both the Greek parents and immigrants from V.I. Albania worried about the difficulties of their children, difficulties the children themselves admit that they exist. Importantly, however, is that while students believe that immigrants have more difficulties than their native peers in some areas, immigrant parents expressed the opposite view, again in contrast to Greek parents who believe that their children face the same difficulties. The results have important social, educational and psychological effects.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δεκαετία του 1990 έφερε πολλές αλλαγές στο πληθυσμιακό χάρτη της Ελλάδας καθώς ένα μεγάλο κύμα μεταναστών κυρίως οικονομικών μεταναστών εγκαταστάθηκε σε αυτήν έχοντας απώτερο στόχο την εξασφάλιση εργασίας και καλύτερης ποιότητας ζωής. Το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών που δέχτηκε η Ελλάδα προέρχεται από την Αλβανία.

Η παρούσα εργασία εξετάζει κυρίως τις δυσκολίες προσαρμογής που έχουν οι ομογενείς μαθητές από τη Β.Η. της Αλβανίας.

Στο θεωρητικό μέρος αναφέρονται οι λόγοι και τα αίτια που δημιουργούν δυσκολίες στην ένταξη και την ομαλή προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο δίδονται διάφορες απόψεις σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο (οι λόγοι αυτοί εστιάζονται κυρίως σε παράγοντες σχολικούς και οικογενειακούς), στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται σύντομη αναφορά στην εφαρμογή των εκάστοτε εκπαιδευτικών μοντέλων, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά τους μετανάστες στη χώρα υποδοχής και στο σχολείο και στο πέμπτο κεφάλαιο δίδονται προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, που έχουν να κάνουν κυρίως με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενθάρρυνση των μεταναστών μαθητών και την εκπαίδευση των μεταναστών γονιών.

Στο πρακτικό μέρος διοργανώθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν γηγενείς και μετανάστες μαθητές από τη Β. Ήπειρο Αλβανίας, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους γηγενείς μαθητές και στην ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Μετανάστευση στην Ελλάδα

Μετά το 1990 αυξήθηκε κατά πολύ η είσοδος μεταναστών μαθητών στα σχολεία. Μια εκδοχή σύμφωνα με την οποία αυξήθηκε στα δημόσια γυμνάσια και λύκεια ο αλλοδαπός πληθυσμός, παρουσιάζει ο Baldwin-Edwards (2004,σ:36) όπου από 14,000 μετανάστες μαθητές, το 1995/6 αυξήθηκαν σε 52,000 μαθητές το 2002/2003. Από τους 14,000 μαθητές οι 10.000 περίπου ήταν ελληνικής καταγωγής και προστέθηκαν άλλοι 8.000 ομογενείς μέχρι το 2002/3. Τέλος, παρατηρήθηκε ραγδαία αύξηση στα παιδιά των Αλβανών που έφτασαν τις 63.000 μαθητές (μαζί με τους ομογενείς) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.1. Έννοια και χρονικό

Σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Χατζηπροκοπίου (2003) *«η μετανάστευση έχει έναν εκμεταλλευτικό χαρακτήρα»*. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι *«η χώρα υποδοχής εκμεταλλεύεται εργατικό δυναμικό για την παραγωγή του οποίου δεν έχει πληρώσει, ούτε θα πληρώσει για τη συντήρησή του όταν πάψει πια να συμμετέχει στη παραγωγική διαδικασία»* (σ:94).

Σε κάθε χώρα υποδοχής η μετανάστευση φέρνει αρνητικές επιπτώσεις αλλά και οφέλη. Ως όφελος χαρακτηρίζεται και η παραπάνω αναφορά καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι μετανάστες εργάζονται σε δουλειές που οι περισσότεροι γηγενείς δεν επιθυμούν να εργαστούν όπως είναι ανθυγιεινές, σκληρές χειρονακτικές εργασίες στην οικοδομή στον αγροτικό τομέα και στην καθαριότητα. Αυτές οι «κακοπληρωμένες δουλειές», σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Χατζηπροκοπίου (2003), πριμοδότησαν την ελληνική οικονομία διότι με την αύξηση του εργατικού δυναμικού διευρύνθηκε η ελληνική αγορά. Σε αυτό συντέλεσε και το γεγονός ότι παρόλο που αρκετοί μετανάστες έστελναν και στέλνουν ακόμα ένα μέρος του εισοδήματός τους στην πατρίδα τους σε χρήμα, δεν είναι λίγες οι φορές που στέλνουν και οικιακό εξοπλισμό αγορασμένο από την ελληνική αγορά. Επιπλέον, δαπανούν και αρκετά χρήματα για την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής, όπως έξοδα για βασικές ανάγκες και στέγαση, βοηθώντας έτσι στην ανακύκλωση και τη ροή του χρήματος στην αγορά.

Παρόλα αυτά οι σχέσεις και οι απόψεις της κοινωνίας για τους μετανάστες δεν είναι ξεκάθαρη, αφού συνυπάρχουν και συγκρούονται παράλληλα απόψεις πολύ θετικές και πολύ αρνητικές.

Σύμφωνα με το Ν. 1975/91 αναγνωρίζεται στους μετανάστες το δικαίωμα επανένωσης της οικογένειας. Σύμφωνα με αυτό, οι μετανάστριες σύζυγοι και μητέρες μπορούν να εισέλθουν στη χώρα υποδοχής εξαρτώμενες βέβαια από τους άνδρες συζύγους τους. Η εξάρτηση όμως αυτή οδηγεί σε ανισότητα των φύλων μεταξύ μεταναστών, καθώς και σε διάκριση προς τις γυναίκες μετανάστριες. Η έλλειψη αδείας παραμονής και εργασίας τις οδηγεί στη μαύρη εργασία(οικιακές βοηθοί, εργασίες στα χωράφια) ενώ παράλληλα τους στερεί το δικαίωμα σε πρόσβαση παροχών κοινωνικής πρόνοιας.

1.2. Προσαρμογή και διάφορες απόψεις

Σύμφωνα με τον Baldwin-Edwards (2004, σ:5) *«οι μετανάστες προσαρμόζονται με επιτυχία στις χώρες υποδοχής οι οποίες έχουν μεγάλο βαθμό ένταξης-κοινωνικής συνοχής»*. Οι χώρες αυτές, είναι εκείνες οι χώρες που επιτυγχάνουν την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία με τη νομιμοποίηση της πολιτισμικής ένταξης των μεταναστών στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Είναι πολύ δύσκολο να ορίσουμε τον όρο ένταξη καθώς αποτελείται από διαφορετικά είδη και τύπους. Παρόλα αυτά ο Baldwin-Edwards, (2004) αναφερόμενος στον Verneula και στα επιχειρήματα του Portes και άλλων, γράφει για τις μεθόδους ένταξης των διαφορετικών μεταναστευτικών φυλών μέσα σε μια κοινωνία, οι οποίες είναι,

- *Η κλασσική αφομοίωση*, σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες προσαρμόζονται στη χώρα υποδοχής, με την πάροδο του χρόνου και των γενεών καθώς υιοθετούν τη στάση ζωής των γηγενών μέχρι την πλήρη αφομοίωση τους.
- *Σχηματισμός μιας χαμηλότερου επιπέδου τάξης*, όπου ουσιαστικά δεν φαίνεται καμία ουσιώδης εξέλιξη των μεταναστευτικών ομάδων με την πάροδο του χρόνου τόσο σε επίπεδο απασχόλησης όσο και κοινωνικό υπόβαθρο και μόρφωση. Αντιθέτως μένουν στάσιμοι στον αρχικό τρόπο ζωής τους αρνούμενοι να τον αλλάξουν.
- *Ένταξη μέσω Εθνικών Κοινοτήτων*, κατά την οποία αν και φαινομενικά η οικονομική τους κατάσταση είναι πάρα πολύ καλή, στην ουσία πραγματοποιείτε

μόνο οικονομική ένταξη και όχι κοινωνική διότι δεν ακολουθούν τον κοινωνικό ρυθμό.

Επίσης ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«η ένταξη των μεταναστών είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο που εκδηλώνετε για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχει πολλαπλούς πρωταγωνιστές και πολλαπλές μεταβλητές»*.

Για το λόγο αυτό προτείνει τρία στάδια ένταξης, **το Στάδιο 1:στέγη και απασχόληση**, στο οποίο εμπεριέχετε η νόμιμη διαμονή, εργασία και στέγαση. Το **Στάδιο 2:** που αφορά την *ομαδοποίηση των οικογενειών και εγκατάσταση*, που περιλαμβάνει την παιδεία, την υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες και την κοινωνική ένταξη. Τέλος, **το Στάδιο 3:σχηματισμό εθνικών κοινοτήτων ή αφομοίωση**, που αποτελείται από την κτήση ιθαγένειας, τη συμμετοχή στο κράτος ως πολίτης και την ανεκτικότητα του διαφορετικού.

Σε έρευνα της UNISEF (2001), το 51,8% των γονιών των γηγενών μαθητών δηλώνει ανήσυχο με την παρουσία των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και το 62,3% θέλει να φύγουν οι παράνομοι μετανάστες, ενώ μόλις το 17% πιστεύει ότι πρέπει να έχουν οι μετανάστες και οι γηγενείς τα ίδια δικαιώματα.

Αποτελέσματα της MRB στον Baldwin-Edwards, (2004) δείχνουν ότι οι ενήλικες μετανάστες μαθαίνουν να μιλούν ελληνικά μέσα από την επικοινωνία που έχουν με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας τους κατά 69%,καθώς και μέσω της τηλεόρασης κατά 50%. Δεν αποκλείεται βέβαια να τους μαθαίνουν και τα ίδια τα παιδιά τους καθώς γνωρίζουν σαφώς καλύτερα την ελληνική.

Επίσης, κατά τον Baldwin-Edwards, (2004) η μεταναστευτική φυλή που αφομοιώνεται γρηγορότερα στην Ελλάδα είναι οι Αλβανοί καθώς οι περισσότεροι από αυτούς έχουν βαπτιστεί και έχουν βαπτίσει και τα παιδιά τους στην ορθόδοξη εκκλησία, υιοθετούν ελληνικά ονόματα παντρεύονται με θρησκευτικό γάμο και συμμετέχουν στα ήθη και έθιμα της χώρας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι όροι «κοινωνική μάθηση» και «κοινωνικογνωστική μάθηση» που αναφέρει ο Bandura στον Κουλαϊδη (2007). Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, υιοθετεί τελικά, συνειδητά ή ασυνειδητά, τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων- προτύπων. Συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς είναι *«η δημιουργία της προϋπόθεσης για αυτό-καθοδήγηση, αυτό-ενίσχυση, και αυτό- έλεγχο της συμπεριφοράς του»*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Σύμφωνα με έρευνα του Cummins (όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003) σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη του μετανάστη μαθητή, η ηλικία στην οποία βρίσκεται το παιδί κατά τη μετανάστευσή του στη χώρα υποδοχής επηρεάζει την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Τα συμπεράσματά του οδηγούν στη αποδοχή της άποψης πως όσο μικρότερη είναι η ηλικία του μετανάστη, τόσο ευκολότερη είναι η απόκτηση της γνώσης της δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα οι παλιννοστούντες μαθητές παρόλο που καταφέρνουν να μάθουν με γρήγορους ρυθμούς την ελληνική γλώσσα στον προφορικό λόγο, παρουσιάζουν ωστόσο δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και στην κατανόηση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει ένας μαθητής, όπως αναφέρει η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2005), δεν προέρχονται μόνο από τις αδυναμίες στη γνωστική διαδικασία, αλλά μπορεί να οφείλονται στην επιρροή που ασκούν σχολικοί, κοινωνικοί, και οικογενειακοί παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή ή ακόμα και εμπειρίες του μαθητή.

Σύμφωνα με έρευνα της Kristen (2000) σχετικά με τους μετανάστες μαθητές στη Γερμανία, δυο είναι οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Αρχικά, είναι ο παράγοντας οικογένεια και η πρόσβαση που έχει σε θέματα σχολικών, πολιτισμικών και κοινωνικών πόρων που μπορούν να εκμεταλλευτούν για την προώθηση της εκπαίδευσης στο σχολείο. Πέραν από αυτό, μεγάλη σημασία έχει και το κεφάλαιο που είναι διατεθειμένη η οικογένεια να ξοδέψει για τη μάθηση των παιδιών τους, δίνοντάς τους τις ανάλογες ευκαιρίες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επίδοσή τους.

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων αφορά το σχολικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να έχει επίσης επιπτώσεις στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η πολιτική του ελληνικού σχολείου σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες μαθητές κατατάσσονται σε χαμηλότερες για την ηλικία τους τάξεις (Σκούρτου, Βρατσάλη & Γκόβαρης, 2004). Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής είναι τα παιδιά αυτά να μη μπορούν να

κάνουν εύκολα φίλιες με τους συμμαθητές τους, λόγο ηλικιακής διαφοράς, αποθαρρύνοντάς τους από την επιτυχία στην εκπαίδευση και την αύξηση της σχολικής τους επίδοσης ή ακόμα και τη σταδιακή απομάκρυνσή τους από το σχολείο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι βασικότεροι λόγοι που οι μετανάστες μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο, είναι διότι οι οικογένειές τους αντιμετωπίζοντας οικονομικές δυσκολίες τους ωθούν στην εργασία, επειδή η διδακτέα ύλη και η γλώσσα που καλούνται να μάθουν είναι πολύ δύσκολη για αυτούς κυρίως λόγω έλλειψης γνώσης της γλώσσας. Αυτό τελικά οδηγεί στην έλλειψη ακόμα και του απολυτήριου του γυμνασίου.

2.1 Το σχολικό περιβάλλον

Οι συνθήκες που επικρατούν στο πολιτισμικό και κοινωνικό τομέα μιας χώρας σύμφωνα με τον Στόγιο (2007), μπορούν να επηρεάσουν την προσωπική ταυτότητα που αναπτύσσει ένα άτομο. Αυτό βέβαια αφορά τόσο τη χώρα προέλευσης όσο και τη χώρα υποδοχής, εφόσον πρόκειται για μετανάστη.

Σύμφωνα με τους Σκούρτου και συν (2004), η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία το *«διδασκόμενο αντικείμενο θα πρέπει να στηριχθεί σε στοιχεία –γνώσεις οικείες στο μαθητή»*. Αυτό συμβαίνει διότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα και μόνον αν ληφθεί υπόψη έτσι θα πραγματοποιηθεί και η μετάβαση της γνώσης σε αυτόν.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών που δε μιλούν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, λόγο του ότι πολλές φορές δε τους δίδετε η ευκαιρία να τα διδαχθούν στη γλώσσα που μιλούν περισσότερο και καταλαβαίνουν καλύτερα . Συνεπώς, αυτό τους οδηγεί στην αδυναμία κατάκτησης της γνώσης, στη καθυστέρηση ή ακόμα και απόρριψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο χώρος του σχολείου, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του μετανάστη μαθητή. Στο χώρο αυτό μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους μέσω των σχέσεων που συνάπτουν με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι και στο διάλειμμα.

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική αίθουσα σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που κουβαλάει ο μετανάστης μαθητής μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Επιπλέον μπορεί να επηρεαστεί και

από τις ανησυχίες που έχει επειδή ίσως για πρώτη φορά αισθάνεται πως ανήκει σε μια μειονότητα. Οι συνθήκες αυτές περιλαμβάνουν τόσο τη συμπεριφορά του μαθητικού κοινού σε μια αίθουσα διδασκαλίας όσο και της συμπεριφοράς του δασκάλου απέναντι στο μετανάστη μαθητή αλλά και στους γηγενείς.

Όσον αφορά το σχολείο, έχει παρατηρηθεί σύμφωνα με τη Kristen (2000), στις τάξεις που περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως πρωταρχικό στόχο τους, την εκμάθηση και επεξεργασία της γλώσσας, πράγμα που εμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία των γηγενών. Αντιθέτως, σε τάξεις που έχουν μικρό ποσοστό μεταναστών αλλόφωνων μαθητών παρατηρείται επιτάχυνση της μαθητικής προόδου.

Σε έρευνα της “Κάπα Research” που έγινε το 2006 για λογαριασμό της UNISEF, οι περισσότερες διακρίσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές γίνονται κατά 37,4% από τους Έλληνες γονείς και κατά 47,1% από τους μαθητές. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές ασκούν μεγαλύτερες διακρίσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές από ότι οι γονείς τους.

Σε μια άλλη έρευνα, του Βομβά όπως αναφέρεται στο Gogonas (2007), σχετικά με τους μετανάστες μαθητές, στην οποία έλαβαν μέρος διοικητικά στελέχη δημοτικού σχολείου και γραφεία τοπικών διευθυντών από όλη την Ελλάδα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών που συμμετείχαν (87,5%) απάντησαν ότι η προσαρμογή των μεταναστών μαθητών που παρακολουθούσαν στα σχολεία τους, αντιμετώπιζε τεράστια προβλήματα, ενώ το 1/3 του υπόλοιπου μαθητικού συνόλου πίστευε πως η παρουσία των μεταναστών μαθητών καθυστερεί το ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη. Στην έρευνα της UNISEF (2006) ωστόσο το 69% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η παρουσία των μεταναστών μαθητών καθυστερεί την εκπαιδευτική διαδικασία στην σχολική αίθουσα καθώς το 23% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, απάντησαν ότι οι μετανάστες μαθητές αντιμετώπιζαν σχολικά προβλήματα στη συμπεριφορά και στη μάθηση.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αλλοδαπό πληθυσμό στην τάξη τους, το 41,8% πιστεύουν ότι οι μετανάστες μαθητές πρέπει να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο, αλλά να βρίσκονται σε τάξη ειδική για αλλοδαπούς. Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι για να διδάξουν στα παιδιά μεταναστών.

Επίσης, ο Gogonas (2007) αναφέρει έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς από την οποία προέκυψε ότι αν και ορισμένοι είχαν θετική στάση στην εκμάθηση των μεταναστών μαθητών της μητρικής τους γλώσσας και ότι αυτό λειτουργεί ευεργετικά στην τάξη, δεν αποδέχονται το γεγονός ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας επηρεάζει τον τρόπο μάθησης του παιδιού ή αν η διγλωσσία τους παρέχει κάποια οφέλη. Αντιθέτως, πιστεύουν πως η διγλωσσία εντείνει τα μαθησιακά προβλήματα.

Ακόμα και οι γονείς του γηγενή μαθητικού πληθυσμού δηλώνουν ανήσυχοι και πιστεύουν πως η καλύτερη ένταξη μεταναστών στο σχολείο θα γίνει με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως η μετανάστευση και με τη συχνή επαφή και συνεργασία με τους γονείς.

2.2 Η οικογένεια

Ο Vygotsky (όπως αναφέρεται στον Lloyd, 1998), εξέφρασε την άποψη ότι για την ανάπτυξη του νου, σημαντικό ρόλο παίζει η γλώσσα, η οποία συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Επομένως, ένας καλός τρόπος διδασκαλίας θα ήταν, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, να μπορέσουν οι μετανάστες να φέρουν στην τάξη τις εξωσχολικές τους εμπειρίες και να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους (Lloyd, 1998).

Αν οι μετανάστες μαθητές δεν ενδιαφέρονται να μάθουν καλά τη δεύτερη τους γλώσσα, αλλά επιμένουν μόνο στην πρώτη-μητρική τους, τότε περιορίζουν τις ευκαιρίες τους στο σχολείο. Αντιθέτως αν γίνουν μονόγλωσσοι από την πλευρά της χώρας υποδοχής, τότε κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την οικογένεια και την κουλτούρα τους, να αποξενωθούν, να ξεριζωθούν και να αποκτήσουν πρόβλημα ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Bruner και τον Piaget (όπως αναφέρονται στο Lloyd, 1998) η γνώση είναι μια μορφή δόμησης, στην οποία το άτομο που γνωρίζει παίζει ενεργό ρόλο, όμως χωρίς τη βοήθεια ανθρώπων όπως είναι η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί, η πρόοδος θα είναι περιορισμένη. Στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο βοηθούν οι γονείς τα παιδιά, ο Bruner εφηύρε τον όρο «πολιτισμική σκαλωσιά» δείχνοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς βοηθούν και καθοδηγούν τα παιδιά τους να μάθουν την γλώσσα.

Αν παρατηρήσουμε τη μέση αλβανική οικογένεια στην Ελλάδα, θα δούμε ότι ενώ αρχικά γυναίκες και παιδιά ήρθαν στη χώρα για να ενωθούν οι οικογένειες τους, να

συγκεντρώσουν χρήματα ώστε να επιστρέψουν ξανά στον τόπο τους, μετά από μια μακροχρόνια πορεία, καταλήγουν να διαμένουν μόνιμα στη χώρα υποδοχής.

Σε αυτή τους την απόφαση πολλοί μετανάστες μαθητές, επηρεάζουν τους γονείς τους, καθώς επιθυμούν να ακολουθήσουν σπουδές στα Ανώτατα Ιδρύματα της χώρας. Η απόκτηση πτυχίου στη συνέχεια τους ανοίγει το δρόμο για εργασία στην Ελλάδα και καλύτερη, σαφώς, κοινωνική ζωή.

Μεγαλώνοντας λοιπόν σε ένα σχολικό περιβάλλον, κάνοντας παρέα με γηγενείς και υιοθετώντας τη νοοτροπία και τον τρόπο ζωής τους, οι περισσότεροι μετανάστες μαθητές αρνούνται να επιστρέψουν στο τόπο καταγωγής τους. Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στα παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν ή ήρθαν στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία.

Οι ίδιες βέβαια οικογένειες, ιδίως οι αλβανικής καταγωγής γονείς, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και προσφεύγουν στο μιμητισμό προκειμένου να τα μεγαλώσουν έχοντας περισσότερα κοινά με τους γηγενείς, έτσι ώστε να ενταχθούν γρηγορότερα στο σχολείο.

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις γονιών μεταναστών που δεν διδάσκουν στα παιδιά τους την μητρική τους γλώσσα παρά μόνο την ελληνική για να μην μπερδευτούν στο σχολείο και να εστιάσουν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Τέτοιες περιπτώσεις έχουμε κυρίως στους αλλοδαπούς που ήδη έχουν μάθει καλά τη γλώσσα και στους ομογενείς από τη Βόρεια Ήπειρο Αλβανίας.

Στην περίπτωση βέβαια των ομογενών, κυρίως εκείνων που στο τόπο καταγωγής τους μιλούν την ελληνική γλώσσα με τους διάφορους ιδιωτισμούς που μπορεί να έχει η γλώσσα από περιοχή σε περιοχή, δεν απαιτείται εκ νέου εκμάθηση της γλώσσας παρά μόνο κάποιες φωνητικές μετατροπές. Τα παιδιά αυτά εντάσσονται γρηγορότερα καθώς έχουν ίδια ήθη και έθιμα με τους γηγενείς.

Σύμφωνα με τους Pong και Hao (2007), οι διαφορές που σχετίζονται με την εκπαίδευση μεταξύ μεταναστευτικών ομάδων, καθρεπτίζονται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενσωματωμένες. Το κοινωνικό αυτό πλαίσιο περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Από αυτά τα τρία, η πιο ευρέως μελετημένη στο κοινωνικό πλαίσιο, για την αφομοίωση των παιδιών υπήρξε η οικογένεια.

Οι ερευνητές έχουν αποδείξει μια σειρά από οικογενειακούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, όπως είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η μητρική γλώσσα των γονέων, η διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής, οι προσδοκίες των γονέων, η οικογενειακή δομή και η οικογενειακή υποστήριξη και συμμετοχή.

Ένας από τους βασικότερους λόγους που οι μετανάστες μαθητές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο, σύμφωνα με τον Baldwin-Edwards, (2004), είναι η οικονομικές αδυναμίες τις οικογένειας. Πολλοί γονείς ωθούν τα παιδιά τους στην εργασία για να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές τους ανάγκες πράγμα που οδηγεί πολλούς μετανάστες ανηλίκους στη μη απόκτηση ακόμα και του απολυτηρίου του γυμνασίου. Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα σύμφωνα με έρευνα του Baldwin-Edwards, (2004,σ:35), ότι οι Αλβανοί παρουσιάζουν το χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης, χαμηλότερο και από το υποχρεωτικό.

Το παραπάνω φαινόμενο ήταν κυρίως συνηθισμένο τα πρώτα χρόνια μετά την είσοδό τους το 1991, διότι οι μετανάστες γονείς δούλευαν κάτω από δύσκολες συνθήκες και αρκετές ώρες την ημέρα, αφήνοντας την πρόοδο των παιδιών τους στα χέρια των εκπαιδευτικών και των ίδιων των παιδιών. Πολλοί μάλιστα από αυτούς δεν παρουσιάζοντουσαν στις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων λόγω έλλειψης κατανόησης της γλώσσας. Όμως και αυτοί που κατανοούσαν τη γλώσσα δεν γνώριζαν καλά τα δικαιώματά τους στο χώρο εργασίας, όπως είναι το δικαίωμα της γονικής άδειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Εκπαιδευτικά μοντέλα ενσωμάτωσης μεταναστών

3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο εκπαίδευσης που κυριάρχησε μέχρι το 1960 ονομάζεται αφομοιωτικό και αρχή λειτουργίας του ήταν, να υποστούν οι μετανάστες μαθητές γρήγορη και ολική προσαρμογή. Η προσαρμογή αυτή αφορούσε την υιοθέτηση τόσο της γλώσσας όσο και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, καθώς επίσης και την απόκτηση δεξιοτήτων τέτοιων ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν την υπόλοιπη (γηγενή) τάξη χωρίς να αποτελούν εμπόδιο στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μοντέλο αυτό ακολουθεί μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό κατηγορήθηκε ως ρατσιστικό, αποδοκιμάζοντας τη διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης-ένταξης

Κατά τη διάρκεια της περιόδου 1966-1970 ακολουθήθηκε το μοντέλο της ένταξης ή αλλιώς της ενσωμάτωσης. Με τον όρο «ενσωμάτωση» εννοούμε την συνένωση πολλών διαφορετικών πολιτισμών σε ένα και στη συγκεκριμένη περίπτωση στην χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1998), ο όρος «ενσωμάτωση» φανερώνει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς που αλληλεπιδρούν με τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής.

Κατά την περίοδο αυτή, αναφέρει ο Gilborn στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σ.162) έχουμε *«έκρηξη μαθημάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τον τρόπο ζωής σε άλλες χώρες και εκπαιδευτικά ταξίδια»*. Αξίζει να σημειωθεί και ο Νόμος των Φυλετικών Σχέσεων που έδινε τη δυνατότητα στους γονείς και μαθητές μετανάστες να καταφύγουν στα δικαστήρια όταν ένιωθαν αδικημένοι λόγω της καταγωγής τους.

Αν και σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, οι μετανάστες μαθητές διδάσκονται εκτός από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό, στην

πράξη τα δυο μοντέλα δε διαφέρουν και πολύ αφού οι μετανάστες έπρεπε να αναγνωρίσουν την γηγενή γλώσσα και πολιτισμό ως κυρίαρχα.

3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στη δεκαετία του 1970 η εκπαίδευση ακολούθησε το μοντέλο το πολυπολιτισμικό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αναγνωρίζεται η ανάγκη για συνύπαρξη των ομάδων διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας, προωθείται η ενότητα των διαφόρων πολιτισμών και η παροχή ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το νέο κλίμα που επικρατεί *«διακατέχεται από σεβασμό, ισοτιμία και αποδοχή των διαφορετικών κουλτούρων και πολιτισμών»* (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004, σ.36-37).

Οι βασικοί άξονες που περιέχονται στο μοντέλο αυτό είναι δυο. Ο πρώτος άξονας έχει να κάνει με τη δημιουργία προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών και ο δεύτερος έχει να κάνει με την υποστήριξη τέτοιων ζητημάτων που αφορούν όλους τους μαθητές που συνυπάρχουν στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, μέσω του μοντέλου αυτού, δίνεται η δυνατότητα στο γηγενή πληθυσμό, να εμπλουτίσει τις γνώσεις του καθώς η πολυπολιτισμική διαφοροποίηση οδηγεί στην εκμάθηση των πολιτισμών των διαφόρων λαών διευκολύνοντας έτσι και την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό υιοθετήθηκε από τα μέσα ως τα τέλη της δεκαετίας του '80 και βασικός του στόχος όσον αφορά την εκπαίδευση ήταν η μείωση των διακρίσεων που βιώνουν οι μεταναστευτικές ομάδες μαθητών, η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Όπως αναφέρει ο Mullard στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σελ:168), *«η αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι ένα είδος εκπαίδευσης που ασκείται από την εξουσία του πολιτισμού των διαφόρων φυλών με όπλο τη δικαιοσύνη»*.

Κατά το μοντέλο αυτό, για να επιτευχτεί η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, πρέπει αρχικά να μειωθούν οι προκαταλήψεις και επαλειφθεί ο ρατσισμός. Αυτό θα επιτευχτεί με τη χρήση κατάλληλων αντιρατσιστικών θεσμών και την χρησιμοποίηση της αντιθετικής γλώσσας. Ιδιαίτερης σημασίας, είναι και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ώστε να

αποφεύγονται συγκρούσεις και προβληματισμοί εντός της τάξης που έχουν να κάνουν και με διακρίσεις που υφίστανται ομάδες μεταναστών.

3.5.Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύσσεται στην Ευρώπη το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης παράλληλα με το πολυπολιτισμικό.

Σύμφωνα με την Καρρά (2009) «τα δύο μοντέλα εκπαίδευσης διαφέρουν εννοιολογικά καθώς ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να εκφράσει συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων».

Κατά τον Γκότοβο (2003), ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ακολουθείται συχνά με διπλή σημασία, τόσο με την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, γηγενών και μεταναστών), όσο και με την έννοια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (όταν αναφερόμαστε στην επιστήμη της Παιδαγωγικής). Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενέχει και φιλοσοφικές διαστάσεις που αφορούν κοινωνικές αρχές και αξίες, όπως της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ευκαιρίας για όλους, ενώ η διαπολιτισμική παιδαγωγική αφορά την κοινωνική δράση που αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και αντίστοιχου σχολιασμού.

Σύμφωνα πάλι με τον Χαλκιώτη, όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), σκοπός του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου είναι να πάντων να υφίστανται διακρίσεις απευθυνόμενες σε μεταναστευτικές ομάδες και να κυριαρχήσουν αρχές και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, η αλληλοκατανόηση, η ισοτιμία, η ισονομία, η αποδοχή του διαφορετικού.

Σχετικά με την «Αρχή της εσωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της παροχής ίσων ευκαιριών», οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2006) αναφέρουν ότι η αρχή αυτή υπηρετείται από τη μείωση της ισοπεδωτικής ομοιομορφίας και της εξατομικευμένης μέριμνας κάθε διδασκόμενου ώστε να μάθει εξίσου καλά με τους άλλους, όσα επιδιώκει η διδακτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

4.1. Τάξεις υποδοχής

Η έντονη μεταναστευτική κίνηση την Ελλάδα κατά την περίοδο της δεκαετίας του 1980, κυρίως από μετανάστες, παλιννοστούντες ή αλλογενείς, προερχόμενους από χώρες κυρίως της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων και της Δυτικής Ευρώπης, σηματοδότησε την ανάγκη θέσπισης εκείνου του νομοθετικού πλαισίου που θα διασφάλιζε την ομαλή ένταξη των μεταναστών στο κοινωνικό και πολιτισμικό «γίγνεσθαι» της ελληνικής κοινωνίας.

Το 1980 ιδρύονται για πρώτη φορά στην Ελλάδα οι τάξεις υποδοχής (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980). Οι πρώτες τάξεις υποδοχής ξεκίνησαν σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης και στη συνέχεια επεκτάθηκαν και στην Αθήνα και αφορούσαν τους παλιννοστούντες μετανάστες μαθητές (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Σκοπός τους, ήταν η ομαλή ένταξή τους στην Ελληνική κοινωνία, μέσω της καλλιέργειας των ήδη κερκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον. Με γνώμονα την συνεχή άσκηση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απέκτησαν η μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την απόκτηση γνώσεων στο νέο μαθησιακό περιβάλλον που αφορούσαν την Ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, οι τάξεις υποδοχής πραγματοποίησαν ένα βαρυσήμαντο έργο στην ομαλή και σταθερή μελλοντική αφομοίωση και επαγγελματική εξέλιξη των παλιννοστούντων μαθητών.

Παρά την προρρηθείσα έντονη μεταναστευτική εισροή στην Ελλάδα μεταναστών, οι τάξεις υποδοχής από την ίδρυσή τους (1980) έως και το 1983, λειτουργούσαν αποκλειστικά και μόνο για τους παλιννοστούντες μαθητές, γεγονός που δημιούργησε κυρίως έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις στα στρώματα της εγχώριας κοινωνίας.

Το μεταναστευτικό κύμα στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως με την έλευση μαθητών μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση, οδήγησαν στην εκ νέου ίδρυση των Τ.Υ. στα δημοτικά σχολεία με το Ν. 1894/90.

Για να εγγραφεί κάποιος μαθητής στην Τ.Υ., έπρεπε πρώτα να περάσει από ένα τεστ ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Στην περίπτωση που διαπιστωνόταν μετρία ή ελλιπής γνώση ο μαθητής έπρεπε να παρακολουθεί μαθήματα στην Τ.Υ. παράλληλα με τα μαθήματα του σχολείου αφού δίνονταν η έγκριση του γονέα, του συλλόγου διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος, οι δάσκαλοι όφειλαν να ομαδοποιήσουν τους μαθητές ανάλογα με τις γνώσεις που κατείχαν και την ηλικία τους, σε προχωρημένους ή αρχάριους και να συνεργάζεται με τον δάσκαλο της κανονικής τάξης για τις ώρες που θα λείπει ο μαθητής από το μάθημα της κανονικής τάξης.

Το Σεπτέμβριο του 1999, ύστερα από νέες ρυθμίσεις αποφασίστηκε η ίδρυση δύο προγραμμάτων τάξεων υποδοχής που ολοκληρώνονταν σε δύο κύκλους, την Τ.Υ.Ι και την Τ.Υ.ΙΙ . Κατά την πρώτη δίδεται έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και διαρκεί ένα χρόνο με παράλληλη παρακολούθηση στην κανονική τάξη του σχολείου. Κατά τη δεύτερη, ο μαθητής ακολουθεί ένα γλωσσικό κυρίως υποστηρικτικό πρόγραμμα κατά την παρακολούθησή του στην κανονική τάξη και η διάρκεια του είναι μέχρι δυο, ή σε ορισμένες περιπτώσεις μέχρι τρία χρόνια.

4.2. Φροντιστηριακά μαθήματα

Βάση του Ν. 1404/83, άρθρο 45 ιδρύονται τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Σκοπός ίδρυσης των τμημάτων αυτών είναι η παροχή βοήθειας σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που έχουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολείο και στην μάθηση. Η βοήθεια που τους παρέχονταν ήταν ενισχυτική διδασκαλία εκτός κανονικού προγράμματος του σχολείου. Η διάρκεια τους ήταν έως και έξι ώρες εβδομαδιαίως. Η ελάχιστη συμμετοχή για την λειτουργία των Φ.Τ. ήταν τρία άτομα και η μέγιστη μέχρι και οκτώ. Σε περίπτωση που ο αριθμός των εισακτέων ξεπερνούσε τους οκτώ, μπορούσαν οι υπόλοιποι μαθητές να εγγραφούν σε φροντιστηριακό τμήμα άλλου σχολείου με την έγκριση βέβαια του γονέα.

Με το Ν. 1894/90 οι ώρες εβδομαδιαίας παρακολούθησης γίνονται οκτώ, και παρέχονται στους μαθητές κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Παρόλο που τα τμήματα αυτά επέφεραν καλύτερα αποτελέσματα από τις τάξεις υποδοχής, δεν έλειπαν αδυναμίες όπως διδακτική ανεπάρκεια των διδασκόντων, έλλειψη υλικοτεχνικής, οργανωτικής και διδακτικής υποδομής και παρακολούθηση αμέσως μετά τη λήξη των σχολικών ωρών που δυσχεραίνουν το έργο τους. Δεν παύει να υπάρχει το πρόβλημα της γνώσης του πολιτισμού και της γλώσσας της χώρας καταγωγής καθώς απαιτούνται δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί που να μιλούν τη γλώσσα των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με τη συμμετοχή παιδιών μεταναστών στα προγράμματα αυτά, ενισχύεται η κοινωνική τους συμπεριφορά δημιουργώντας φιλίες, καθώς τους ενώνουν κοινές εμπειρίες όπως η εμπειρία της μετανάστευσης και σε όσους έχουν κοινή καταγωγή, κοινά πολιτιστικά στοιχεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Προτάσεις για την καλύτερη προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Οι πολιτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για να προσαρμοστούν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής πρέπει σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Χατζηπροκοπίου (2003), να είναι πολιτικές «εξομάλυνσης» και «συμφιλίωσης» με σεβασμό και ανοχή στη διαφορετικότητα γιατί *«μόνο μια κοινωνία ανοιχτή προς τα έξω, έχει δυνατότητα να εισπράττει δημιουργικά τα μηνύματα των καιρών»*.

Σύμφωνα με τους Pong και Hao (2007), υπάρχουν δυο μοντέλα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην προσπάθεια ένταξης των μεταναστών μαθητών. Τα μοντέλα αυτά είναι το επιδημικό μοντέλο και το μοντέλο συλλογικής κοινωνικοποίησης. Το πρώτο μοντέλο έχει να κάνει με την επιρροή στη γειτονιά που μπορούν να έχουν οι συνομήλικοι στους νεαρούς μετανάστες κάνοντας παρέα μαζί τους. Το δεύτερο έχει να κάνει με την επιρροή που μπορεί να ασκήσουν οι ενήλικες της γειτονιάς προβάλλοντάς τους ένα προφίλ-πρότυπο και συμβουλεύοντας τους.

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο «συλλογικής κοινωνικοποίησης» βασίζεται σε τρεις παράγοντες οι οποίοι είναι η εύρεση προτύπων στη γειτονιά, η παρακολούθηση και η συνοχή. Ως πρότυπα ορίζονται άτομα στη γειτονιά τα οποία είναι επιτυχημένα στη δουλειά και στη προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Τα πρόσωπα αυτά συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους μετανάστες μαθητές τονίζοντάς τους ότι με σκληρή δουλειά και υψηλό επίπεδο μόρφωσης μπορούν να πετύχουν τους στόχους στη ζωή.

Η παρακολούθηση αφορά την παρατήρηση που οφείλουν να έχουν τα πρότυπα στους μετανάστες μαθητές της γειτονιάς τους, καθώς επίσης και η άμεση παροχή συμβουλών και πληροφοριών όποτε αυτοί τους χρειάζονται. Με αυτόν τον τρόπο τους βοηθούν να ενταχθούν ομαλότερα στη γειτονιά και στη κοινωνία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν οι γειτονιές που συνυπάρχουν ομοεθνείς. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν ισχυρότεροι δεσμοί μεταξύ τους και παραδειγματίζονται καλύτερα από ομοεθνείς που κατάφεραν να πετύχουν στην χώρα υποδοχής. Αυτό συμβαίνει διότι τους δίνει ο κοινός πολιτισμός, η κουλτούρα και η γλώσσα.

5.1. Εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), ο εκπαιδευτικός πρέπει να υφίσταται μια συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις εξελίξεις στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής υπηρετώντας επάξια το ρόλο του στην εκπαίδευση. Την ίδια γραμμή ακολουθούν σε έρευνά τους οι Michail και Stamou (2009), καθώς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν εκ νέου, σε θέματα όπως η μετανάστευση μέσω προγραμμάτων που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να συμβάλουν στην ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία.

Το 2002, ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), σύμφωνα με το Ν. 2986/2002. Έργο του είναι:

- Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.
- Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου στους αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον αρμοδιότητες του είναι:

- Ο σχεδιασμός απευθείας επιμόρφωσης δράσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ο προγραμματισμός μελετών.

- Η διοργάνωση ημερίδων και σεμιναρίων επιμορφωτικού χαρακτήρα.

Σύμφωνα με την Γκούσια-Ρίζου (2006), η ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους διαμορφωτικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι κοινωνικές επαφές και σχέσεις που αναπτύσσει καθημερινά ο εκπαιδευτικός που μπορεί να επηρεάσουν τις αρχές και τις αξίες που τον διακατέχουν, οι πηγές που αντλεί ενημέρωση για θέματα όπως η μετανάστευση, κυρίως πηγές όπως η τηλεόραση και ο τύπος (Michail και Stamou, 2009).

Επίσης, επισημαίνει η Γκούσια-Ρίζου (2006), όσον αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς πρέπει να οργανώσουν τον τρόπο διδασκαλίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο ακολουθώντας ένα «όραμα», δηλαδή να οραματιστούν πως είναι διαμορφωμένη μια τάξη και πως θα μπορέσουν να την ενισχύσουν και να κάνουν τη μάθηση αποδοτική.

Σε έρευνα που αναφέρεται στο Gogonas (2007), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ισχυρίζονται ότι δεν είναι εκπαιδευμένοι να διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές και πιστεύουν ότι απαιτείται γι αυτό ειδική εκπαίδευση οργανωμένη από το κράτος. Παράλληλα, στην έρευνα της UNISEF (2001) 18 από τους 30 εκπαιδευτικούς θα ήθελαν να γνωρίσουν μερικά στοιχεία της γλώσσας των μεταναστών μαθητών τους πιστεύοντας ότι αυτό θα τους φέρει πιο κοντά.

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, είναι η εκπαίδευση των δασκάλων στη μέθοδο της «οικοσυστημικής προσέγγισης». Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Shazer. Οι συνεργάτες του Molnar και Lindquist εξέφρασαν την άποψη ότι για να ερμηνευθούν σφαιρικά οι δυσκολίες προσαρμογής κάθε μαθητή, ώστε να μπορεί να γίνει παρέμβαση σε αυτές, πρέπει «κάθε είδος προσαρμογής, να μελετάται στο χώρο που εξελίσσεται, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής της με το οικοσύστημα του χώρου (σχολική τάξη)». Αυτό συμβαίνει διότι οι δυσκολίες του μαθητή μπορεί να μην προέρχονται αποκλειστικά από την οικογένεια ή το εξωσχολικό περιβάλλον, αλλά να προέρχονται και από την αλληλεπίδραση του κλίματος της σχολικής τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (ήθη και αξίες του σχολείου, συμπεριφορά δασκάλου και συμμαθητών).

5.2. Προγράμματα ενθάρρυνσης του μαθητή

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, όπως αναφέρει η Κουτρούμπα (2004), αναπτύχθηκαν πολλά μοντέλα διδασκαλίας που απευθύνονται στην ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια του μαθητή και αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του. Οι Cangelosi, Duije και Mugnoy, όπως αναφέρονται στην Κουτρούμπα (2004, σ.σ:238), το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών, επιτυγχάνεται με την σύνδεση της προϋπάρχουσας ή παράλληλης κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών μέσω του σχηματισμού βιωμάτων προς ανάδειξη της γνώσης.

Στον Κουλαϊδή (2007, σ:90) αναφέρεται ο όρος *«αξιολόγηση της διαφορετικότητας»*. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε ένα μοντέλο μάθησης που δίνει μεγαλύτερη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχει στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Η αρχή λειτουργίας του βασίζεται στον προβληματισμό που φέρνει η διαφορετικότητα και αποτελεί μέτρο σύγκρισης και συλλογής απόψεων.

Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Cummins όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο οποίος πιστεύει πως η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο συμβάλει στην βελτίωση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών για αυτό και την προτείνει για την καλύτερη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να πραγματοποιηθεί η παραγωγική αυτή εκπαιδευτική πρακτική, σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (2007), πρέπει να εκτιμηθούν οι πεποιθήσεις, οι γλώσσες, οι πρακτικές και οι τρόποι σκέψης όλων των ομάδων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από άτομα διαφορετικής φυλής, θρησκείας, έθνους και πολιτισμού, όπου η εκτίμηση και ο σεβασμός προς αυτούς οδηγεί στη νομιμοποίηση και στην αναγνώρισή τους στη χώρα υποδοχής, μέσω της μετάδοσης της πολιτισμικής γνώσης. Ο τρόπος αυτός ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοούν και να αποδέχονται το διαφορετικό.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ακολουθεί μεθόδους τέτοιες ώστε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ταυτότητας του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους στο χώρο της εκπαίδευσης και της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) *«επιτυγχάνεται η ισότιμη αναγνώριση των αναγκών και των αξιών των διαφορετικών μαθητών»*.

Η ψυχολογική υποστήριξη του ατόμου από τον περίγυρό του κυρίως στο χώρο του σχολείου, η αποφυγή ειρωνικών και ρατσιστικών συμπεριφορών σε προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στο λόγο και στην έκφραση, κάθε άλλο παρά βοηθούν το παιδί να εξελιχθεί και να προσπεράσει τις δυσκολίες που έχει (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005)

Τέλος, είναι πολύ σημαντική η υποστήριξη του μαθητή διότι αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην αυτοπεποίθηση, στην αυτοαντίληψη και στο ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο, καθώς δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και οδηγούν σε μια γενικότερη απέχθεια προς το διάβασμα.

5.3. Προγράμματα εκπαίδευσης γονιών μεταναστών μαθητών

Όπως προαναφέραμε στο δεύτερο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στην ενότητα 2.2. η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική προσαρμογή του παιδιού, καθώς μπορούν να το επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν οι οικογένειες που δε μιλούν την ελληνική γλώσσα καλά και δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ιδιαίτερα όταν αυτά βρίσκονται στο δημοτικό και χρειάζονται συμπαράσταση στα πρώτα τους βήματα.

Για τη λύση αυτού του προβλήματος, χρειάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα για τους ενήλικες μετανάστες που είναι και γονείς. Σύμφωνα με τους Tsoukalas, Ntalianis, Parageorgiou & Retalis (2010), η εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών, ενώ αρχικά περιοριζόταν σε επιδοτούμενα σεμινάρια υψηλού κόστους, μετά το νόμο για τη μετανάστευση (3386/2005), το ελληνικό δημόσιο πήρε μέτρα για την ενθάρρυνση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ένταξής τους.

Επιπλέον, πολλές κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις, παρέχουν στους ενήλικες μετανάστες, ποικίλα εκπαιδευτικά πιστοποιημένα προγράμματα υποστηριζόμενα από Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καθώς επίσης και το Ελληνικό Δημόσιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο που τα συγχρηματοδοτούν (Cronoe, 2007).

Και σε τοπικό όμως επίπεδο, παρατηρείται η οργάνωση τοπικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι Tsoukalas και συν. (2010) αναφέρουν ότι το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων με το έργο του «Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, για τους άνεργους, τους μετανάστες και τους

πρόσφυγες, που προωθούν σε πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) την ισότητα ευκαιριών». Τα έργα αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την πιστοποίηση της άριστης γνώσης αυτής.

5.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει τις απόψεις ενός δείγματος μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο μαθητών που προέρχονται από τη Β. Η. στην Αλβανία. Επιπλέον, εξετάζονται διαφορές στις απόψεις σχετικά με τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, που προκύπτουν από τη σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους γηγενείς και μετανάστες μαθητές τους, μεταξύ των μεταναστών και γηγενών μαθητών και τέλος μεταξύ των απαντήσεων των γονιών των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

Μέθοδος

6.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές, 30 γονείς και 30 εκπαιδευτικοί από την περιοχή των Μεσογείων Αττικής, κατόπιν επιλογής από το οικείο περιβάλλον του ερευνητή. Οι 30 μαθητές φοιτούσαν σε 2 δημόσια δημοτικά, σε 3 γυμνάσια και σε 2 λύκεια και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 8 έως 18 έτη (μέση ηλικία=13,63 έτη, τ.α.=3,068). Από τους 30 γονείς των επιλεχθέντων/συμμετεχόντων μαθητών οι 20 ήταν μητέρες (66,6%) και οι 10 ήταν πατέρες (33,4%). Η μέση ηλικία των συμμετεχουσών μητέρων ήταν 38,65 έτη (τ.α.= 7,110) ενώ η μέση ηλικία των συμμετεχόντων πατέρων ήταν 35,00 έτη (τ.α.=3,859). Επίσης, η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών των μαθητών ήταν 42,67 έτη (τ.α.=7,827). Μισοί από τους μαθητές και οι γονείς τους (n=30) ήταν μετανάστες από την Βόρεια Ήπειρο Αλβανίας και οι υπόλοιποι ήταν από την Ελλάδα.

6.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) (Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002) (παράρτημα). Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογεί τις δυνατότητες και δυσκολίες των μαθητών γύρω από θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά τους και στην προσαρμογή τους στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους από 8- 18 ετών και είναι εργαλείο αυτοαναφοράς. Περιλαμβάνει 25 προτάσεις οι οποίες χωρίζονται σε πέντε κλίμακες: *δυσκολία στην προσοχή, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς-διαγωγής, προβλήματα στη σχέση με συνομηλίκους και προ-κοινωνικές δεξιότητες-επιθυμητή θετική κοινωνική συμπεριφορά* (η τάση του ατόμου να προσφέρει στο συνάνθρωπό του). Σε κάθε πρόταση, ο συμμετέχων πρέπει να επιλέξει αν «δεν ισχύει», αν «ισχύει κάπως» ή αν «ισχύει σίγουρα» η πρόταση για τον εαυτό του (μαθητές), για το παιδί του (γονείς) ή για το μαθητή του (εκπαιδευτικός). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από ομαδοποίηση, η οποία γίνεται σύμφωνα με τις οδηγίες του συγγραφέα.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το βαθμό στον οποίο οι οικογένειες της παρούσας έρευνας απευθύνονταν σε εξωσχολικούς, φροντιστηριακούς φορείς προκειμένου να ενισχύσουν την μαθησιακή επίδοση των παιδιών τους και τα μαθήματα που παρακολουθούσαν.

Τέλος, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με 5 γονείς από τη Β. Ήπειρο προκειμένου να εξεταστούν τα παρακάτω: ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα, η γνώση τους της ελληνικής γλώσσας και πως αποκτήθηκε, η ύπαρξη ή όχι δυσκολιών των παιδιών τους στο σχολείο. Προϋπόθεση για να λάβουν μέρος οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ήταν να διαμένουν στην Ελλάδα περισσότερο από 10 έτη.

6.3. Διαδικασία

Αρχικά, επιλέχθηκε, από το οικείο περιβάλλον του ερευνητή, το δείγμα των συμμετεχόντων γηγενών και μεταναστών μαθητών από τη Β.Η Αλβανίας και των γονιών τους. Οι συμμετέχοντες μαθητές και γονείς ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για το σκοπό της παρούσας έρευνας και ερωτήθηκαν αν ήθελαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ύστερα από την τηλεφωνική συνεννόηση, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον τόπο κατοικίας τους. Στη συνέχεια, αφού ζητήθηκε από τους γονείς να συναινέσουν στη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα., δόθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας και προφορικές οδηγίες σχετικά με το πως θα τα συμπληρώσουν. Πιο αναλυτικά ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων με ειλικρίνεια καθώς τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και χωρίς να υπάρχει συνεννόηση μεταξύ τους για να μην αλλοιωθούν τα αποτελέσματα. Ζητήθηκε επίσης από τους μαθητές, να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τους τα προς συμπλήρωση ερωτηματολόγια συνοδευμένα με γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης. Για να αποφευχθεί η παρερμηνεία των οδηγιών δόθηκε ένας αριθμός τηλεφώνου για οποιαδήποτε διευκρίνιση. Τα ερωτηματολόγια συλλέχτηκαν στις οικίες των συμμετεχόντων γονέων και μαθητών, αφού προηγουμένως είχαν απαντηθεί και από τους εκπαιδευτικούς. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε μέσα στο πρώτο δεκαπενθήμερο του Δεκεμβρίου του 2010. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, εισήχθησαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα-απαντήσεις στο στατιστικό πακέτο SPSS. Όσων αφορά τις συνεντεύξεις κατά την παράδοση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ορισμένοι από τους γονείς επιλέχθηκαν να απαντήσουν σε μερικές ακόμα προφορικές

ερωτήσεις αφού βεβαιώθηκαν για το απόρρητο της συνέντευξης. Η καταγραφή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε στις οικίες των συμμετεχόντων γονέων και ύστερα από μελέτη και παρατήρηση ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα

7.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, το μέγιστο και το ελάχιστο των απαντήσεων των ερωτηθέντων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (μεταναστών και ελλήνων) στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής των μεταναστών και γηγενών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (μ.ο.), τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των τριών ομάδων ερωτηθέντων στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών στο ελληνικό σχολείο

	Μαθητές (n=30)				Γονείς (n=30)				Εκπαιδευτικοί (n=30)				Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	ελάχιστο	Μέγιστο	μ.ο.	τ.α.	ελάχιστο	μέγιστο	μ.ο.	τ.α.	ελάχιστο	μέγιστο	F ₈₇	p-value
Συναισθηματικά προβλήματα	2,93	1,96	0	6	2,57	1,61	1	8	0,57	0,63	6	10	21,32	,000
Προβλήματα διαγωγής	2,83	1,76	0	7	1,33	1,47	0	7	1,37	1,25	1	3	9,68	,000
Δυσκολία στην προσοχή	4,27	2,59	0	10	5,10	1,81	0	10	3,90	2,28	0	8	2,25	,112
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,93	2,12	0	7	3,53	1,70	0	7	1,23	0,50	0	4	16,83	,000
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (προ-κοινωνικές δεξιότητες)-	7,03	2,27	0	10	6,40	2,49	2	8	8,17	1,44	0	2	5,38	,006

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή (μετανάστη και έλληνα) στη προσαρμογή του στο ελληνικό σχολείο, διαφέρουν σημαντικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA-one way) (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων στις απόψεις τους είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες τις εκφάνσεις των δυσκολιών και δυνατοτήτων προσαρμογής εκτός από τη δυσκολία στην προσοχή.

Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις σχετικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή στη προσαρμογή του στο ελληνικό σχολείο, παρατηρήθηκαν μεταξύ των τριών ομάδων των ερωτηθέντων ως εξής: (α) οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα από τους εκπαιδευτικούς τους ($p<0,001$), (β) οι μαθητές πιστεύουν ότι έχουν περισσότερα προβλήματα διαγωγής από ότι πιστεύουν οι γονείς τους ($p<0,001$) και οι δάσκαλοι τους ($p<0,001$), (γ) οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν περισσότερες δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους από ότι πιστεύουν οι δάσκαλοι τους ($p<0,001$) και οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν περισσότερες δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους από ότι πιστεύουν οι δάσκαλοί τους ($p<0,001$) και (δ) οι δάσκαλοι των μαθητών πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν περισσότερες θετικές δεξιότητες συμπεριφοράς (προ-κοινωνικές δεξιότητες) από ότι οι γονείς τους ($p<0,005$).

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους (μ.ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των μαθητών (γηγενών και μεταναστών), στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (μ.ο.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

	Μαθητές (n=30)					
	Έλληνες (n=15)		Β.Η. Αλβανίας (n=15)		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₂₈	p
Συναισθηματικά προβλήματα	2,40	2,23	3,47	1,55	-1,52	0,140
Προβλήματα συμπεριφοράς	2,13	1,25	3,53	1,96	-2,34	0,027*
Δυσκολία στην προσοχή	3,60	2,17	4,93	2,87	-1,44	0,162
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,40	2,20	3,47	1,96	-1,40	0,172
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	7,67	2,06	6,40	2,35	1,57	0,128

*p< 0,05

Ύστερα από εφαρμογή του t-test που πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή (μετανάστη και Έλληνα) στη προσαρμογή του στο ελληνικό σχολείο διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, τα αποτελέσματα του πίνακα 2 έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων στις απόψεις τους μόνο για τον τομέα των δυνατοτήτων και δυσκολιών που αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές από την Β. Η. Αλβανίας πιστεύουν ότι έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι πιστεύουν οι Έλληνες μαθητές ($p < 0,05$).

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους (μ.ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των γονέων (γηγενών και μεταναστών), στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (μ.ο.) και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

	Γονείς (n=30)					
	Έλληνες (n=15)		Β.Η. Αλβανίας (n=15)		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₂₈	p
Συναισθηματικά προβλήματα	3,00	2,17	2,13	0,52	1,50	0,144
Προβλήματα συμπεριφοράς	1,93	1,53	0,73	1,16	2,42	0,023*
Δυσκολία στην προσοχή	4,27	2,15	5,93	0,80	-2,81	0,009**
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,60	1,88	4,47	0,74	-3,57	0,001***
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	8,27	1,39	4,53	1,85	6,26	0,000***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Ύστερα από εφαρμογή του t-test που πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών τους (μεταναστών και Ελλήνων) στη προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, τα αποτελέσματα του πίνακα 3 έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων στις απόψεις τους είναι στατιστικά σημαντικές στους τομείς των δυνατοτήτων και δυσκολιών που εξετάζουν την δυσκολία στην προσοχή, τα προβλήματα με τους συνομηλίκους και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς από την Β. Η. Αλβανίας πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην προσοχή ($p<0,01$) και περισσότερα προβλήματα στη σχέση που έχουν τα παιδιά τους με τους συνομηλίκους τους ($p<0,001$) από ότι οι πιστεύουν οι Έλληνες γονείς για τα δικά τους παιδιά. Παρομοίως, οι έλληνες γονείς φαίνεται να πιστεύουν ότι οι έλληνες μαθητές έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ($p<0,05$) από τους μετανάστες μαθητές από τη Β.Η αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά από ότι πιστεύουν οι μετανάστες γονείς για τα παιδιά τους ($p<0,001$).

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους (μ.ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (μ.ο.), τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις σχετικά με δυσκολίες προσαρμογής Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

	Έλληνες εκπαιδευτικοί (n=30)									
	Έλληνες μαθητές (n=15)				Μαθητές από Β.Η. Αλβανίας (n=15)				Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	Μέγιστο	ελάχιστο	μ.ο.	τ.α.	μέγιστο	ελάχιστο	t ₂₈	p
Συναισθηματικά προβλήματα	0,33	0,49	1	0	0,80	0,68	2	0	-2,17	0,039*
Προβλήματα συμπεριφοράς	0,60	0,63	2	0	2,13	1,25	4	0	-4,25	0,000***
Δυσκολία στην προσοχή	3,27	2,40	8	0	4,53	2,03	7	2	-1,56	0,130

Προβλήματα με συνομηλίκους	1,07	0,26	2	1	1,40	0,63	3	1	-1,89	0,069
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	8,40	1,45	10	6	7,93	1,44	10	6	0,88	0,384

p< 0,05, *** p< 0,001

Ύστερα από εφαρμογή του t-test που πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή (μετανάστη και έλληνα) στη προσαρμογή του στο ελληνικό σχολείο διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, τα αποτελέσματα του πίνακα 4, έδειξαν ότι η διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δυο ομάδες μαθητών (γηγενών και Ελλήνων), είναι στατιστικά σημαντική στον τομέα των δυνατοτήτων και δυσκολιών που εξετάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς και στα συναισθηματικά προβλήματα ενώ στις υπόλοιπες εκφάνσεις των δυσκολιών και δυνατοτήτων προσαρμογής δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές από τη Β. Η. Αλβανίας έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ($p<0,001$) και περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα ($p<0,05$) από τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει των συνολικό αριθμό μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) που απάντησαν αν παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα.

Πίνακας 5: Συνολικός αριθμός μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα

Εθνικότητα	Ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Έλληνες μαθητές	13	2	15
Μαθητές Β.Η.	12	3	15
Σύνολο	25	5	30

*Chi-Square= 0,624, $p>0,05$

Τα αποτελέσματα του πίνακα 5 έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών (Ελλήνων και μεταναστών), παρακολουθεί ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα (25 μαθητές), ενώ μόνο 5 μαθητές δεν παρακολουθούν. Επίσης, φαίνεται πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ερωτηθέντων ομάδων μαθητών στην παρακολούθηση ή όχι ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) που απάντησαν αν παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα στα μαθηματικά.

Πίνακας 6: Συνολικός αριθμός μαθητών (γηγενείς και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα στα μαθηματικά

Εθνικότητα	Μαθηματικά		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Έλληνες μαθητές	8	5	13
Μαθητές Β.Η.	7	5	12
Σύνολο	15	10	25

*Chi-Square= 0,870, $p>0,05$

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) στην παρακολούθηση ή όχι ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων στα μαθηματικά, τα αποτελέσματα του πίνακα 7 έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στις απαντήσεις τους.

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα στις θεωρητικές επιστήμες.

Πίνακας 7: Συνολικός αριθμός μαθητών (γηγενείς και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα στις θεωρητικές επιστήμες

Εθνικότητα	Θεωρητικές Επιστήμες		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Έλληνες μαθητές	7	6	13
Μαθητές Β.Η.	7	5	12
Σύνολο	14	11	25

*Chi-Square= 0,821, $p>0,05$

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) στην παρακολούθηση ή όχι ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων στις θεωρητικές επιστήμες, τα αποτελέσματα του πίνακα 7 έδειξαν ότι 14 από τους 25 συνολικά μαθητές παρακολουθούν θεωρητικά μαθήματα, ενώ οι υπόλοιποι 11 δεν παρακολουθούν. Επίσης δεν παρατηρείται κάποια διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στις απαντήσεις τους.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό μαθητών (γηγενείς και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα σε ξένες γλώσσες.

Πίνακας 8: Συνολικός αριθμός μαθητών (γηγενείς και μετανάστες) που παρακολουθούν ή όχι ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα στις ξένες γλώσσες

Εθνικότητα	Ξένες Γλώσσες		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Έλληνες μαθητές	10	3	13
Μαθητές Β.Η.	9	3	12
Σύνολο	19	6	25

*Chi-Square= 0,910, $p>0,05$

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (Έλληνες και μετανάστες) στην παρακολούθηση ή όχι ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων στις ξένες γλώσσες, τα αποτελέσματα του πίνακα 8 έδειξαν ότι η πλειοψηφία του συνόλου των μαθητών παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών, ενώ δεν παρατηρείται κάποια διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στις απαντήσεις τους .

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τις εβδομαδιαίες ώρες και τα ποσοστά από την παρακολούθηση ιδιαίτερων/ φροντιστηριακών μαθημάτων των απαντήσεων Ελλήνων και μεταναστών μαθητών από τη Β.Η. Αλβανίας.

Πίνακας 9. Εβδομαδιαίες ώρες και ποσοστά παρακολούθησης σε ιδιαίτερα/ φροντιστηριακά μαθήματα Ελλήνων μαθητών και μαθητών από τη Β.Η.

Ώρες	Έλληνες μαθητές (n=15)		Μαθητές από Β. Η (n=15)		Σύνολο
	F	%	F	%	
1 ώρα	2	13,3	0	0	2
2 ώρες	4	26,7	3	20,0	7
3 ώρες	2	13,3	7	46,7	9
>3 ώρες	5	33,3	2	13,3	7
Καθόλου	2	13,3	3	20,0	5
Σύνολο	15	100,0	15	100,0	30

Τα αποτελέσματα του πίνακα 9 σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών (Ελλήνων και μεταναστών), για τις εβδομαδιαίες ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων, έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα από 2 ώρες την εβδομάδα και πάνω, ενώ μόλις 5 από τους 30 συνολικά μαθητές (Έλληνες και μετανάστες) δεν παρακολουθούν.

Στον πίνακα 10 καταγράφονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με τους λόγους που οι γονείς (Έλληνες και μετανάστες), παρέχουν στα παιδιά τους ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα.

Πίνακας 10. Απαντήσεις γονέων (Ελλήνων και μεταναστών) σχετικά με τους λόγους παρακολούθησης ιδιαίτερων φροντιστηριακών μαθημάτων των παιδιών τους

Λόγοι	Έλληνες		Β. Ηπειρώτες		Σύνολο
	F	%	F	%	
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	4	26,7	1	6,7	5
Έλλειψη γνώσεων	1	6,7	3	20,0	4
Ενισχυτική διδασκαλία	8	53,3	6	40,0	14
Μαθησιακές δυσκολίες	0	0	2	13,3	2
Δεν απάντησαν	2	13,3	3	20,0	5
Σύνολο	15	100,0	15	100,0	30

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 10, ο βασικότερος λόγος που οι γονείς (Έλληνες και μετανάστες) παρέχουν στα παιδιά τους ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα είναι αρχικά η ενισχυτική διδασκαλία με 53,3% για τους Έλληνες και 40,0% για τους Β.Η. από την Αλβανία. Επίσης, οι γονείς από τη Β.Η. Αλβανίας φέρουν ως δεύτερο λόγο την έλλειψη γνώσεων με ποσοστό 20,0%, ενώ οι Έλληνες γονείς την έλλειψη ελεύθερου χρόνου με ποσοστό 26,7% και τις μαθησιακές δυσκολίες με ποσοστό 13,3%.

7.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μεταναστών γονέων από τη Β.Η. Αλβανίας στις ερωτήσεις της συνέντευξης (παράρτημα 2).

Στην ερώτηση 1, πόσο καιρό διαμένουν στην Ελλάδα, δύο γονείς απάντησαν 14 χρόνια, δύο απάντησαν 16 χρόνια και ένας απάντησε 20 χρόνια. Όλοι οι ερωτηθέντες διαμένουν στην Ελλάδα περισσότερο από 10 έτη.

Στην ερώτηση 2, αν γνωρίζανε την ελληνική γλώσσα όταν ήρθαν στην Ελλάδα, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι γνώριζαν ελληνικά διότι στον τόπο τους μιλούσαν ελληνικά.

Στην ερώτηση 3, αν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, οι γονείς απάντησαν θετικά και μερικοί από αυτούς έδωσαν στοιχεία σχετικά με τις ώρες και τα μαθήματα διδασκαλίας στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, στην περιοχή της Β.Η. Αλβανίας διδάχθηκαν και την ελληνική και την αλβανική γλώσσα καθώς γίνεται αναφορά σε μαθήματα στα ελληνικά, με ελληνικά βιβλία παράλληλα με μαθήματα στα αλβανικά. Σύμφωνα μάλιστα με την πρώτη συνέντευξη (Κ.Β., μητέρα) διδάσκονταν, μαθήματα ελληνικών, γραμματικής, αριθμητικής και ανάγνωσης, από την πρώτη μέχρι την τετάρτη δημοτικού. Μαθήματα στα αλβανικά ξεκίνησαν στη Δευτέρα τάξη, ενώ τα μαθήματα άρχισαν να μοιράζονται σε ίσες ώρες στην Πέμπτη τάξη.

Στην ερώτηση 5, σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά τους στην Ελλάδα, οι γονείς απάντησαν πως τα παιδιά τους είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε ήρθαν σε σχολική και προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα από 3 έως 8 ετών.

Στην ερώτηση 6, αν τα παιδιά τους ξεκίνησαν κανονικά το σχολείο, οι γονείς που τα παιδιά τους γεννήθηκαν στην Ελλάδα απάντησαν πως τα παιδιά τους ξεκίνησαν να πηγαίνουν κανονικά το σχολείο, ενώ οι γονείς που τα παιδιά τους ήρθαν στην Ελλάδα σε σχολική ηλικία, απάντησαν πως τα παιδιά τους καθυστέρησαν να ξεκινήσουν να πηγαίνουν σχολείο.

Στην ερώτηση 7, αν τα παιδιά τους αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα, οι γονείς απάντησαν πως τα παιδιά τους δεν αντιμετώπισαν κάποια σημαντική δυσκολία.

Τέλος, στην ερώτηση 8, αν βοηθούσαν τα παιδιά τους με τα μαθήματα, κάποιοι γονείς απάντησαν πώς λόγω δύσκολου ωραρίου εργασίας που είχαν οι ίδιοι, αλλά και λόγω έλλειψης επαρκούς γνώσης, ήταν δύσκολο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματά τους, παρόλα αυτά όμως, τους παρείχαν φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα, όταν δεν μπορούσαν ή δεν γνώριζαν οι ίδιοι να τα βοηθήσουν ή τα μεγαλύτερα αδέρφια βοηθούσαν τα μικρότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Σχολιασμός αποτελεσμάτων-συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να δοθεί μια γενική εικόνα σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες ενός δείγματος μεταναστών μαθητών από τη Β.Η. Αλβανίας όσον αφορά τη προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη προσαρμογή των μεταναστών μαθητών είναι το σχολείο και η οικογένεια, οπότε στη παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος, εκτός από τα ίδια τα παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) γενικά οι μαθητές φαίνεται να κρίνουν αυστηρότερα τους εαυτούς τους καθώς πιστεύουν πως έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς από ότι πιστεύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους για αυτούς, (β) γενικά οι γονείς φαίνεται να πιστεύουν πως τα παιδιά τους έχουν περισσότερες δυσκολίες στον τομέα της προσοχής και πως υπάρχουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους, (γ) όσον αφορά τους μετανάστες μαθητές από την Β.Η. Αλβανίας, φαίνεται να συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς τους καθώς πιστεύουν πως έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής, δυσκολία στην προσοχή και προβλήματα με συνομηλίκους από ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους. Την αντίθετη άποψη εκφράζουν οι γονείς τους στα προβλήματα που αφορούν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι και οι τρεις ομάδες συμμετεχόντων συμφωνεί ότι οι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στην προσοχή και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, όσον αφορά όμως την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τόσο οι ίδιοι οι μαθητές, όσο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι Έλληνες μαθητές εκδηλώνουν πιο θετική κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές από τη Β.Η. Αλβανίας.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι μαθητές από τη Β.Η. Αλβανίας τείνουν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο από τους γηγενείς μαθητές.

Όσον αφορά την παρακολούθηση ιδιαίτερων/φροντιστηριακών μαθημάτων, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά καθώς τόσο οι μετανάστες όσο και οι γηγενείς γονείς στέλνουν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα

για να τα βοηθήσουν στα μαθήματα του σχολείου. Ο βασικότερος λόγος που οι γονείς (Έλληνες και μετανάστες) παρέχουν στα παιδιά τους ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα είναι κυρίως η ενισχυτική διδασκαλία. Εκτός από αυτόν το λόγο όμως, οι μετανάστες γονείς αναφέρουν ότι ένας επιπλέον λόγος είναι η έλλειψη επαρκούς γνώσης και εκπαίδευσης τους, στην ελληνική γλώσσα, ενώ οι Έλληνες γονείς κάνουν αναφορά και στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Παρατηρήθηκε επίσης, ότι τα εξωσχολικά μαθήματα που παρακολουθούν περισσότερο όλοι οι μαθητές του δείγματος, είναι τα μαθηματικά, οι θεωρητικές επιστήμες (έκθεση, αρχαία) και οι ξένες γλώσσες. Όλα αυτά τα μαθήματα τα παρακολουθούν τόσο οι Έλληνες μαθητές όσο και οι μετανάστες μαθητές με παρόμοια συμπεριφορά (παρόμοια εβδομαδιαία ωράρια παρακολούθησης μαθημάτων).

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνεντεύξεις των γονιών από τη Β. Ήπειρο (παράρτημα 2), στα πρώτα κυρίως χρόνια της εγκατάστασης τους στην Ελλάδα δούλευαν πολλές ώρες την ημέρα. Ως εκ τούτου δεν τους δινόταν η ευκαιρία να ασχοληθούν με το διάβασμα των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, όπως και οι Έλληνες γονείς έτσι και οι μετανάστες γονείς από τη Β. Η., οδηγούσαν τα παιδιά τους σε εξωσχολικούς φορείς για να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που παρουσίαζαν στα σχολικά μαθήματα. Στις οικογένειες όμως που υπάρχουν παιδιά στο σχολείο με μεγάλη διαφορά ηλικίας, παρατηρείται το φαινόμενο τα μεγάλα παιδιά να διαβάζουν τα μικρότερα αδέρφια τους.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι οι γονείς από τη Β.Η. Αλβανίας, γνώριζαν την ελληνική γλώσσα πριν έρθουν στην Ελλάδα, παρόλα αυτά όμως, η γνώση τους ήταν φτωχή καθώς σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, φοιτούσαν σε οκτατάξιο σχολείο με λίγες ώρες διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα. Αυτό φανερώνει την ύπαρξη γνώσης τέτοιας ώστε να διαβάσουν τα παιδιά τους, κυρίως στα πρώτα μόνο σχολικά τους χρόνια.

Δεδομένου του γεγονότος ότι: (α) το δείγμα που επιλέχθηκε είναι μικρό σε συμμετοχή και δεν είναι τυχαίο, (β) επιλέχθηκαν άτομα μόνο από την περιοχή των Μεσογείων Αττικής και (γ) στην έρευνα συμμετείχαν μόνο Έλληνες και μετανάστες από τη Β.Η. Αλβανίας, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ασφαλή ούτε είναι σίγουρο πως αφορούν τον πληθυσμό σε άλλες περιοχές της Ελλάδας ή ολόκληρο τον πληθυσμό της χώρας.

Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες με θέμα την προσαρμογή μεταναστών μαθητών είναι απαραίτητες ώστε να δοθεί μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα σχετικά με το ρυθμό προσαρμογής των μεταναστών μαθητών στο σχολείο κάθε χώρας υποδοχής.

Απαραίτητη, είναι η συλλογή περισσότερων στατιστικών στοιχείων σχετικά με την παρακολούθηση, την επίδοση και την συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών τόσο σε χωρικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, απαραίτητα είναι τα στοιχεία από τη συλλογή ερευνών σύγκρισης τόσο των μεταναστών μαθητών με τους γηγενείς όσο και των μεταναστών μαθητών διαφορετικής χώρας προέλευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε έρευνα σύγκρισης των μεταναστών μαθητών από την Αλβανία με τους μετανάστες μαθητές από την Β.Η. Αλβανίας ως προς την προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο. Οι έρευνες που βασίζονται στη σύγκριση (ιδιαίτερα σε μεγάλο και αντιπροσωπευτικό αριθμό συμμετεχόντων), μπορούν να εντοπίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων ώστε να οδηγήσουν σε πιο ασφαλή αποτελέσματα και σε εύρεση λύσεων των δυσκολιών προσαρμογής που να απευθύνονται σε κάθε ομάδα μεταναστών ξεχωριστά, δίνοντας μια πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση στην προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baldwin-Edwards, M. (2005). Η ένταξη των μεταναστών στην Αθήνα. *Δείκτες ανάπτυξης και στατιστικές μέθοδοι μέτρησης*. Παρατηρητήριο Μετανάστευσης στη Μεσόγειο UHR. Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Γεωτογογιάννης, Π. (1998). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Γκότοβος, Α. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (23 Αυγούστου 2005). Τεύχος Πρώτο. Αρ. Φύλλου 212
- ΚΑΠΑ Research AE (2001). Έρευνα 'Διακρίσεις-Ρατσισμός- Ξενοφοβία και Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα' για λογαριασμό της UNICEF
<http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Καρρά, Ε. (2009). *Μετανάστες και εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το 1990*. Πτυχιακή Εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα: Θεσσαλονίκη
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία. Τόμος Α' μάθηση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία, τόμος Β' Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κωστή, Κ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Στάσεις και συμπεριφορές Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών σε Γυμνάσια του Νομού Αττικής*. Πτυχιακή Εργασία Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα
- Λαμπριανίδης, Λ., Χατζηπροκοπίου, Π. (2003). Παλιννόστηση και οικονομική ανάπτυξη: η περίπτωση των Αλβανών μεταναστών που παλιννοστούν από την Ελλάδα και την Ιταλία. Τόπος, 20-21, 77-97.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Γενικές πληροφορίες. www.oepek.gr
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. Αθ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Στόγιος, Ν. (2007). Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.
- Φλουρής, Γ. Σ., (2008). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Έβδομη έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., Kioseoglou, G. & Papageorgiou, V. (2002). Goodman's Strengths and Difficulties Questionnaire. In A. Stalikas, S. Triliva & P. Roussi (eds.) *The psychometric tools in Greece* (pp. 411-413). Athens: Ellinika Grammata.
- Michail, D. & Stamou, A. (2009). Preprimary teachers' discourses about immigrant children's identity construction. Proceedings of the IAIE Annual Conference. Athens. 22-28 July 2009.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatr*, 38, 581-586
- Crosnoe, R. (2007). Early childcare and the school readiness of children of Mexican immigrants families. *International Migration Review*, 41(1), 152-181.

- Gogonas, N. (2007) *The orientation of Greek education towards multiculturalism*. Paper presented at the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium, LSE. 14-15 June 2007.
- Kristen, C. (2000). *Ethnic differences in educational placement: The transition from primary to secondary schooling*, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES): Mannheim.
- Pong, S., Hao, L. (2007). Neighbourhood and school factors in the school performance of immigrants' children. *International Migration Review*, 41(1), 206-241.
- Tsoukalas, S., Ntalianis, N., Papageorgiou, P., Retalis, S. (2010) .The impact of training on first generation immigrants: Preliminary findings from Greece. *2nd International Conference on Education Technology and Computers (ICETC)*, 235-238.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) (Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002)

Για εκπαιδευτικούς

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δε είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα σας φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Ηλικία:

Φύλο: άνδρας/γυναίκα

Υπηκοότητα:

Χώρα προέλευσης μαθητή:

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων			
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δε μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα			
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία			
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ.)			
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος			
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η του			
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες			
Τον/ην απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η			
Είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος			
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει			

νευρικήτητα			
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο			
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά			
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει			
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά			
Η προσοχή του/ης διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί			
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/ης			
Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά			
Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά			
Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον κοροϊδεύουν, τον/ην φοβερίζουν, τον/ην χτυπούν			
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)			
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά			
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά			
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα			
Φέρνει σε πέρας μια εργασία, έχει καλή προσοχή			

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

Παρακαλούμε απαντήστε σε μερικές ακόμα ερωτήσεις

Συνολικά, νομίζετε ότι οι μετανάστες μαθητές σας έχουν δυσκολίες σε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες

Εάν έχετε απαντήσει <<Ναι>>, παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

- Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο

- Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν τους μαθητές σας;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του μαθητή σας με τους συμμαθητές του στη σχολική μάθηση;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες είναι βάρος για εσάς ή γενικά για την τάξη;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) Για γονείς

(Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002)

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δε είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα σας φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Ηλικία:

Μητέρα/Πατέρας:

Χώρα Προέλευσης:

Μορφωτικό Επίπεδο: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/Δευτεροβάθμια/Τριτοβάθμια

Οικογενειακό Μηνιαίο Εισόδημα: 500-1000€, 1000-1500€, 1500 και άνω

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων			
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δε μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα			
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία			
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ.)			
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος			
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η του			
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες			
Τον/ην απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η			
Είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος,			

αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος			
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα			
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο			
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά			
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει			
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά			
Η προσοχή του/ης διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί			
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/ης			
Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά			
Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά			
Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον κοροϊδεύουν, τον/ην φοβερίζουν, τον/ην χτυπούν			
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)			
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά			
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά			
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα			
Φέρνει σε πέρας μια εργασία, έχει καλή προσοχή			

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

Παρακαλούμε απαντήστε σε μερικές ακόμα ερωτήσεις

Συνολικά, νομίζετε ότι το παιδί σας έχει δυσκολίες σε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι-κάποιες	Ναι-αρκετές	Ναι-σοβαρές
------------	--------------------	--------------------	--------------------

	δυσκολίες	δυσκολίες	δυσκολίες

Εάν έχετε απαντήσει <<Ναι>>, παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

- Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο

- Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί σας;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του παιδιού σας στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ				
ΦΙΛΙΕΣ				
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ				
ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ				

- Οι δυσκολίες είναι βάρος για εσάς ή γενικά για την οικογένεια;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Το παιδί σας παρακολουθεί ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

- Πόσες ώρες εβδομαδιαίως παρακολουθεί ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	Πάνω από 3 ώρες

- Ποιά είναι τα μαθήματα αυτά;

.....

.....

.....

- Για ποιο λόγο το παιδί σας παρακολουθεί ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) Για μαθητές

(Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002)

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δε είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα σας φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Ηλικία:

Φύλο: Αγόρι/Κορίτσι

Χώρα Προέλευσης:

Επίπεδο Εκπαίδευσης: Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνω υπόψη τα συναισθήματα των άλλων			
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δε μπορώ να παραμείνω ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα			
Παραπονιέμαι συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία			
Μοιράζομαι εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ.)			
Συχνά έχω ξεσπάσματα νεύρων ή είμαι ευέξαπτος			
Μάλλον μοναχικός/η, τείνω να παίζω μόνος/η μου			
Γενικά είμαι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνω ό,τι μου ζητούν οι ενήλικες			
Με απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνομαι ανήσυχος/η			
Είμαι πρόθυμος να βοηθήσω κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος			
Συνεχώς στριφογυρίζω νευρικά ή δεν στέκομαι ήσυχος/η, έχω νευρικότητα			

Έχω τουλάχιστον ένα φίλο			
Συχνά μαλώνω με τα άλλα παιδιά ή με κοροϊδεύουν, με φοβερίζουν, με κτυπούν			
Συχνά είμαι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω			
Γενικά είμαι συμπαθής στα άλλα παιδιά			
Η προσοχή μου διασπάται εύκολα, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ			
Σε καινούριες καταστάσεις είμαι νευρικός/η ή δείχνω συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνω την αυτοπεποίθησή μου			
Είμαι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά			
Συχνά λέω ψέματα ή εξαπατώ			
Τα άλλα παιδιά με έχουν στο μάτι ή με κοροϊδεύουν ή φοβερίζουν ή με κτυπούν			
Προθυμοποιούμαι συχνά να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)			
Πριν κάνω κάτι το μελετάω προσεκτικά			
Κλέβω από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά			
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα			
Φέρνω σε πέρας μια εργασία, έχω καλή προσοχή			

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

Παρακαλούμε απαντήστε σε μερικές ακόμα ερωτήσεις

Συνολικά, νομίζετε ότι έχετε δυσκολίες σε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες

Εάν έχετε απαντήσει <<Ναι>>, παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

- Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο

- Αυτές οι δυσκολίες σας ανησυχούν ή αναστατώνουν;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή σας στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ				
ΦΙΛΙΕΣ				
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ				
ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ				

- Οι δυσκολίες είναι βάρος για εσάς ή γενικά για την οικογένεια;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

- Παρακολουθείτε ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

Ναι	Όχι

--	--

- Πόσες ώρες εβδομαδιαίως παρακολουθείτε ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

1 ώρα	2 ώρες	3 ώρες	Πάνω από 3 ώρες

- Ποια μαθήματα παρακολουθείτε;

.....

.....

.....

- Για ποιο λόγο παρακολουθείτε ιδιαίτερα/φροντιστηριακά μαθήματα;

.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Συνέντευξη 1: Κ.Β., μητέρα από Β. Ήπειρο Αλβανίας.

Ερ1: Πόσο καιρό διαμένετε στην Ελλάδα;

Απ 1: Στην Ελλάδα ήρθαμε τον Απρίλιο του 1991, είμαστε περίπου 20 χρόνια εδώ.

Ερ2: Όταν ήρθατε γνωρίζατε την Ελληνική γλώσσα;

Απ2: Ναι, αφού στο χωριό μας μιλούσαμε ελληνικά. Κάναμε και ελληνικό σχολείο.

Ερ3: Θυμάστε ποιο ήταν το πρόγραμμά σας;

Απ3: Από την πρώτη μέχρι την τετάρτη δημοτικού είχαμε στα ελληνικά, γραμματική, αριθμητική και ανάγνωση. Στη δεύτερη αρχίσαμε τα αλβανικά και από την Πέμπτη κάναμε 6 ώρες μάθημα, 3 στα Ελληνικά και 3 στα Αλβανικά.

Ερ4: Σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά σας εδώ;

Απ4: Η κόρη μου ήρθε στα 5 και ο γιος μου στα 8.

Ερ5: Ξεκινήσανε κανονικά σχολείο;

Απ5: Όχι, στην αρχή είχανε κάποιο πρόβλημα γιατί δεν τα έπαιρναν επειδή δεν είχανε τα χαρτιά από το χωριό ότι ξεκινήσανε να πηγαίνουν κι εκεί σχολείο. Μετά όμως πήγανε κανονικά. Η κόρη μου πήγε προ νήπιο και ο γιος μου έκανε πάλι την πρώτη τάξη. Την είχε κάνει και στο χωριό.

Ερ6: Αντιμετώπισανε κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα;

Απ6: Ε, στην αρχή δε διαβάζανε ενώ φίλους είχανε πολλούς στο σχολείο.

Ερ7: Βοηθούσατε τα παιδιά σας με τα μαθήματα;

Απ7: Στην αρχή όχι ότι έμαθαν τα έμαθαν μόνο τους, εμείς δουλεύαμε από το πρωί ως το βράδυ τότε, έπρεπε να μαζέψουμε λεφτά γιατί ήρθαμε χωρίς τίποτα.. από την τέταρτη τάξη τα πήγαμε στα αγγλικά και μετά στη δεύτερα λυκείου πήγανε στην ενισχυτική και στην

τρίτη λυκείου πήγανε στο φροντιστήριο για τις πανελλαδικές. Ήμασταν οι πρώτοι από τους δικούς μας που πήγαμε τα παιδιά φροντιστήριο και τότε μας κορόιδευαν γιατί έλεγαν ότι χαλούσαμε τόσα λεφτά χωρίς νόημα. Τώρα όλοι τα πάνε φροντιστήρια.

Συνέντευξη 2: Μ.Β. πατέρας, Β. Ήπειρο Αλβανίας.

Ερ1: Πόσο καιρό διαμένετε στην Ελλάδα;

Απ1: Έχουμε κοντά 20 χρόνια.

Ερ2: Όταν ήρθατε γνωρίζατε την Ελληνική γλώσσα;

Απ2: Ναι είναι η μητρική μου γλώσσα.

Ερ3: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην ελληνική γλώσσα;

Απ3: Ναι, στο σχολείο μας είχαμε και ελληνικά. μισά ελληνικά μισά αλβανικά.

Ερ4: Σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά σας εδώ;

Απ4: 8 χρονών το ένα και 7 το άλλο.

Ερ5: Ξεκινήσανε κανονικά σχολείο;

Απ5: Όχι. Τα παιδιά ξεκίνησαν σχολείο μετά από ένα χρόνο.

Ερ6: Αντιμετώπισανε κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα;

Απ6: Όχι όλα ήταν κανονικά.

Ερ7: Βοηθούσατε τα παιδιά σας με τα μαθήματα; Παρακολουθούσαν φροντιστήριο;

Απ7: Στην πρώτη τάξη ότι ξέραμε κι εμείς τους το δείχναμε, πιο πολύ στην ανάγνωση και στην αριθμητική, μετά όμως ήταν πιο δύσκολα και δε μπορούσαμε να τα βοηθήσουμε.

Φροντιστήριο τα πήγαμε μόνο στα αγγλικά.

Συνέντευξη 3: Ν.Ε., μητέρα, Β. Ήπειρος Αλβανίας.

Ερ1: Πόσο καιρό διαμένετε στην Ελλάδα;

Απ1: 14 χρόνια.

Ερ2: Όταν ήρθατε γνωρίζατε την Ελληνική γλώσσα;

Απ2: Την ξέραμε ναι. ελληνικά μιλούσαμε στον τόπο μας.

Ερ3: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην ελληνική γλώσσα;

Απ3: Όταν πηγαίναμε σχολείο μας μαθαίνανε και ελληνικά. Κάναμε μάθημα με ελληνικά βιβλία.

Ερ4: Σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά σας εδώ;

Απ4: Ο γιός μου γεννήθηκε εδώ, η κόρη μου ήταν 3 χρονών

Ερ5: Ξεκινήσανε κανονικά σχολείο;

Απ5: Κανονικά, ναι.

Ερ6: Αντιμετώπισανε κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα;

Απ6: Όχι τίποτα. όλα ήταν κανονικά.

Ερ7: Βοηθούσατε τα παιδιά σας με τα μαθήματα; Παρακολουθούσαν φροντιστήριο;

Απ7: Την κόρη μας βοηθήσαμε όσο μπορούσαμε, από όσα ξέραμε κι εμείς στις πρώτες τάξεις, πότε εγώ πότε η γυναίκα μου γιατί δουλεύαμε πολύ τότε, μετά όταν πήγε ο μικρός σχολείο τον βοηθούσε η αδερφή του. Φροντιστήριο πήγε η κόρη στα αγγλικά και στα μαθηματικά στο γυμνάσιο, ο γιος πηγαίνει μόνο αγγλικά.

Συνέντευξη 4: Ν.Α., μητέρα, Β. Ήπειρος

Ερ1: Πόσο καιρό διαμένετε στην Ελλάδα;

Απ 1: Βρίσκομαι εδώ από το 1995

Ερ2: Όταν ήρθατε γνωρίζατε την Ελληνική γλώσσα;

Απ2: Ναι τη γνώριζα γιατί και πριν έρθουμε στην Ελλάδα μιλούσαμε Ελληνικά.

Ερ3: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην ελληνική γλώσσα;

Απ3: Ναι τελείωσα το οκτατάξιο σχολείο στην Αλβανία. Οι βορειοηπειρώτες κάναμε και κάποιες ώρες ελληνικά.

Ερ4: Σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά σας εδώ;

Απ4: Ένα παιδί έχω, εδώ γεννήθηκε.

Ερ5: Ξεκίνησε κανονικά σχολείο;

Απ5: Ναι.

Ερ6: Αντιμετώπισανε κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα;

Απ6: Όχι ...μόνο λίγο στην αρχή γκρίνιαζε που δεν ήθελε να πάει σχολείο... όπως όλα τα παιδιά.

Ερ7: Βοηθάτε το παιδί σας με τα μαθήματα; Παρακολουθεί φροντιστήριο;

Απ7: Ναι όσο μπορώ το βοηθάω. Βέβαια το βοηθάει και μια κοπέλα κάνοντας του ιδιαίτερα μια-δυο φορές την εβδομάδα γιατί δυσκολεύεται λιγάκι σε κάποια μαθήματα, για να μην έχει κενά αργότερα.

Συνέντευξη 5: Γ.Α, πατέρας, Β. Ήπειρος Αλβανίας.

Ερ1: Πόσο καιρό διαμένετε στην Ελλάδα;

Απ1: 16.

Ερ2: Όταν ήρθατε γνωρίζατε την Ελληνική γλώσσα;

Απ2: Ναι, ναι, από την ώρα που γεννηθήκαμε.

Ερ3: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στην ελληνική γλώσσα;

Απ3: Παρακολουθήσαμε τα μισά μαθήματα στα ελληνικά.

Ερ4: Σε ποια ηλικία ήρθαν τα παιδιά σας εδώ;

Απ4: Τα παιδιά μου εδώ γεννηθήκανε

Ερ5: Ξεκίνησαν κανονικά σχολείο;

Απ5: Ναι.

Ερ6: Αντιμετώπισανε κάποια δυσκολία με το κλίμα του σχολείου, της τάξης και με τα μαθήματα;

Απ6: Στην αρχή όχι αλλά μετά στο γυμνάσιο η κόρη μου είχε κάποιες δυσκολίες.

Ερ7: Βοηθάτε το παιδί σας με τα μαθήματα; Παρακολουθεί φροντιστήριο;

Απ7: Το μικρό που πάει πρώτη δημοτικού τον βοηθάω λίγο στην αριθμητική και στην ανάγνωση, την κόρη μου όμως επειδή δε γνωρίζω τόσο εξειδικευμένα πράγματα εδώ και τρία χρόνια της έχω πάρει να τη βοηθήσει στο σπίτι μια φοιτήτρια.