



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

Η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση.

Αντιλήψεις αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ»

Πολυματίδου Σοφία

Επιβλέπων καθηγητής: Ευαγγέλου Οδυσσέας

Πάτρα, Ιούλιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση.
Αντιλήψεις αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ»

Πολυματίδου Σοφία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΟΔΥΣΣΕΑΣ
«Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
ΠΑΪΔΑ ΣΕΒΑΣΤΗ
«Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ»

Πάτρα, Ιούλιος 2023

Ευχαριστίες

Κλείνοντας αυτό τον κύκλο σπουδών, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Επιτροπής επίβλεψης της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Ευαγγέλου Οδυσσέα και κ. Παΐδα Σεβαστή για τις συμβουλές και την καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη στήριξή τους σε αυτό το απαιτητικό εγχείρημα!

Περίληψη

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες ως απόρροια των μεγάλων οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων που διαδραματίζονται παγκόσμια τις τελευταίες δεκαετίες, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σχολείο που αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσπαθήσουν να εντάξουν τόσο τους δίγλωσσους μαθητές όσο και τους γονείς στο σχολικό πλαίσιο, αξιοποιώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και εμπλέκοντας τους τελευταίους σε μια σταθερή και ουσιαστική εποπτεία της μαθησιακής πορείας του παιδιού, βελτιώνοντας τη σχολική του επίδοση. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ» σχετικά με την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική και τα δεδομένα συλλέχθηκαν έπειτα από τη διαδικασία ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε έξι εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της εμπλοκής των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τους πορεία, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση. Παράγοντες κοινωνικοοικονομικοί και μορφωτικοί όπως και η διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα λειτουργούν ανασταλτικά εγείροντας την ανάγκη για σχεδιασμό στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, που εξέχοντα ρόλο θα έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, διγλωσσία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, σχολική επίδοση, στρατηγικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής

Parental involvement of bilingual students in learning process and its impact in their school performance. Perspectives of primary school teachers seconded to Greek School of Bucharest “Athena”

Polymatidou Sofia

Abstract

As a result of the major economic and political developments taking place worldwide in recent decades, multicultural societies could not leave unaffected school which is key to an individual's socialization. Teachers are challenged to include both bilingual students and their parents in the school context, utilizing their linguistic and cultural heritage, involving the latter in constant and meaningful supervision of the child's learning process, improving the child's school performance. The purpose of this study is to investigate the perceptions of the primary school teachers of the Greek School of Bucharest "ATHENA" regarding the involvement of bilingual students' parents in the learning process and its effect on their children's school performance. A qualitative methodology was selected and the data were collected after semi-structured interviews with six teachers of the beforementioned school. The results highlight the importance of the involvement of the bilingual students' parents in the school course, which has a positive impact on their children's school performance. Socio-economic and educational factors as well as the different spoken language act as a barrier, raising the need for planning strategies to strengthen parental involvement, in which the training of teachers in bilingualism issues will play a prominent role.

Keywords

Parental involvement, bilingualism, school teachers' perspective, school performance, strategies to strengthen parental intervention

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Σχημάτων	ix
Κατάλογος Πινάκων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	ix
Εισαγωγή.....	1
1. Διγλωσσία	4
1.1 Ορισμοί και θεωρίες για τη διγλωσσία	4
1.2 Προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δίγλωσσος μαθητής	7
1.3 Τρόποι διαχείρισης της διγλωσσίας	9
2. Σχέση σχολείου – οικογένειας	12
2.1 Η συνεργασία και τα μοντέλα των κοινωνικοποιητικών φορέων οικογένειας και σχολείου	13
2.1.1 Σταδιακό μοντέλο.....	14
2.1.2 Οικοσυστημικό μοντέλο Bronfenbrenner	15
2.1.3 Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein	17
2.2 Η έννοια γονεϊκή εμπλοκή	21
2.3 Το θετικό «αποτύπωμα» της γονεϊκής εμπλοκής.....	23
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή	25
3. Σχολική επίδοση.....	28
3.1 Ορισμός σχολικής επίδοσης.....	28
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών	29
3.3 Διγλωσσία και σχολική επίδοση	32
4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	33
4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.....	33
4.2 Η επιστημονική σημασία της έρευνας	37
4.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	38
4.4 Λειτουργικοί ορισμοί	39
5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	40
5.1 Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ»	40
5.2 Επιλογή μεθόδου έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων πρωτόκολλο συνέντευξης.....	41
5.3 Δείγμα της έρευνας	43
5.4 Ερευνητική διαδικασία.....	44
5.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	45
5.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας και του ερευνητικού εργαλείου.....	46
5.7 Ζητήματα δεοντολογίας	48
6. Αποτελέσματα έρευνας	48
6.1 Προφίλ μαθητών	48

6.2 Θέμα 1 ^ο : Χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο	50
6.3 Θέμα 2 ^ο : Τρόποι γονεϊκής εμπλοκής σε δίγλωσσους μαθητές	52
6.4 Θέμα 3 ^ο : Σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης.....	56
6.5 Θέμα 4 ^ο : Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή.....	58
6.6 Θέμα 5 ^ο : Τρόποι/πρακτικές εκπαιδευτικών για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής σε δίγλωσσους μαθητές.....	59
7. Συμπεράσματα	61
7.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα έρευνας.....	61
7.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	66
Βιβλιογραφικές αναφορές	68
Παράρτημα Α: Έντυπο συναίνεσης και πρωτόκολλο συνέντευξης συμμετεχόντων.....	82
Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις	86

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Σφαιρικό μοντέλο της Epstein	19
Σχήμα 2. Θεματικός χάρτης	46

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων	44
---------------------------------------	----

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΣΒ	Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΠΕ	Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
ΔΣ	Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο της σύγχρονης εποχής λόγω της υψηλής κινητικότητας του πληθυσμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Η υφιστάμενη γλωσσική ποικιλία των μαθητών στα σχολεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας έχει κινήσει το ενδιαφέρον των μελετητών, καθώς η διγλωσσία έχει συσχετιστεί με την χαμηλή επίδοση των μαθητών και με τις κοινωνικές ανισότητες (Κακριδή-Φερράρι, 2017). Από την άλλη, η μάθηση μιας νέας γλώσσας, της γλώσσας της χώρας υποδοχής όπου έχουν βρεθεί οι μαθητές, έχει συσχετιστεί με την συστηματική υποστήριξη της γλώσσας καταγωγής τους, της μητρικής γλώσσας (Σκούρτου, 2001). Οι δυσκολίες που όπως είναι φυσικό αντιμετωπίζει ένας δίγλωσσος μαθητής που δεν έχει κατακτήσει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όπως λάθη στη γραφή, στην ορθογραφία, φωνολογικά λάθη, λάθη σύνταξης, ανεπαρκές λεξιλόγιο (Τζουριάδου, Κούτσου, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, & Τζελέπη, 2000), μπορούν να αντιμετωπιστούν με δίγλωσσα προγράμματα προσαρμοσμένα στις γνωστικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών.

Τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό πλαίσιο, θα πρέπει να είναι αρωγοί στην προσπάθεια του δίγλωσσου μαθητή να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις. Αυτό διαφαίνεται από ένα πλήθος ερευνών που τονίζουν την ανάγκη συνεργασίας των δυο μερών (Epstein & Sheldon, 2006· Christianakis, 2011· Pomerantz, & Litwack, 2007) επιδιώκοντας τη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα και δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Από τη μια, η εμπλοκή των γονέων σε ένα σύνολο ενεργειών που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι αυξάνει την αυτοπεποίθηση τόσο των παιδιών όσο και των ιδίων, μεταδίδοντάς τους την αξία για προσπάθεια, που αποτυπώνεται και στις σχολικές τους επιδόσεις (Grolnick, 2009). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, προτάσσοντας τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς (Sheldon & Van Voorhis, 2004) και την υλοποίηση προγραμμάτων που βασίζονται στην αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου, καλούνται να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που προσμετράται θετικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Pelletier & Brent, 2002· Heystek, 2003).

Από τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο η ελληνική εκπαίδευση κινείται προς αυτή την κατεύθυνση και αν παράσχει ή όχι όλες τις απαιτούμενες ευκαιρίες ένταξης των

παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που αποτελεί βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Στο ίδιο πλαίσιο, η παρούσα έρευνα προτίθεται να διαπιστώσει αν το Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ»¹ που ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της Ελλάδας και σε αυτό φοιτά ένας σημαντικός αριθμός δίγλωσσων μαθητών, προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή. Επιπρόσθετα, να αναδειχθούν οι τρόποι συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που ακολουθεί και τέλος να ελέγξει την αλήθεια ή μη της θέσης ότι η εμπλοκή των γονέων συσχετίζεται θετικά με την καλύτερη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών (Arias, 2008· Panferov, 2010· Kambel, 2019). Επιπλέον, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη για στρατηγικές ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων δίγλωσσων μαθητών, θα αναδείξει το μη ευκαιριακό χαρακτήρα της συμμετοχής των γονέων σε ένα κλίμα συνεργασίας με το σχολείο (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009).

Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων θα γίνει μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης και του θεωρητικού μέρους και μέσω της συλλογής πρωτογενών δεδομένων (ερευνητικό μέρος). Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποσαφηνίζεται ο όρος διγλωσσία, παρουσιάζονται οι δυσκολίες ενός δίγλωσσου μαθητή αλλά και οι τρόποι διαχείρισής της. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει ένα πλήθος μοντέλων που αφορούν τη συνεργατική σχέση σχολείου-οικογένειας, την περιγραφή της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και το θετικό της αποτύπωμα καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον ορισμό της σχολικής επίδοσης, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και επιπλέον παρουσιάζει τη σχέση διγλωσσίας-σχολικής επίδοσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι μεταβλητές δίγλωσσος μαθητής, γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, αναφέρεται η σημασία, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που διέπουν την μελέτη καθώς και οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών. Στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί και συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και συγκεκριμένα η επιλογή μεθόδου και εργαλείου συλλογής δεδομένων, το δείγμα, η ερευνητική διαδικασία, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και

¹ Στο εξής ο πλήρης τίτλος Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ», θα αναφέρεται ως ΕΣΒ για λόγους οικονομίας λέξεων.

ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της διαδικασίας. Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

1. Διγλωσσία

Η παρουσίαση των δεδομένων από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σε αυτό το κεφάλαιο έχει ως στόχο να κάνει κατανοητή την έννοια διγλωσσία, που αποτελεί τη βασική μεταβλητή στην παρούσα εργασία, και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γι' αυτή, προκειμένου να αναδειχτεί πώς η διγλωσσία, εν αντιθέσει με παλαιότερες πεποιθήσεις, προάγει τη μάθηση και ανάπτυξη του μαθητή. Στην αλλαγή αυτών των παρωχημένων πεποιθήσεων βασίζονται οι νέες τάσεις εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων από όλα τα σύγχρονα κράτη και οι διαπολιτισμικές πρακτικές, που απαλύνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δίγλωσσος μαθητής, εκπληρώνοντας έτσι το ζητούμενο της μέγιστης δυνατής μάθησης για όλα τα παιδιά.

1.1 Ορισμοί και θεωρίες για τη διγλωσσία

Σύμφωνα με τον Nordquist (2020) η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου ή των μελών μιας κοινότητας να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά δύο γλώσσες, οπότε αντιτίθεται από την πιο συνηθισμένη μονογλωσσία, που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης μιας μόνο γλώσσας. Η American Psychology Association (2022) ορίζει τη διγλωσσία προσθέτοντας ένα ακόμη χαρακτηριστικό των δίγλωσσων, την τακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Αυτό μπορεί να γίνεται τόσο από ένα δίγλωσσο άτομο όσο και από μια κοινότητα ομιλίας, στοιχείο που τονίζει και ο Nordquist (2020).

Ο όρος διγλωσσία, λοιπόν, συνίσταται στο ότι τα παιδιά, που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία, μιλούν δυο γλώσσες, είτε γιατί οι γονείς τους μιλούν διαφορετικές γλώσσες, όταν για παράδειγμα ο ένας σύζυγος έχει καταγωγή από την Αμερική και ο άλλος από την Τουρκία ή όταν οι γονείς μιλούν την ίδια γλώσσα, αλλά ζουν σε μια κοινότητα στην οποία η πλειονότητα των μελών μιλούν μια άλλη γλώσσα, όπως για παράδειγμα όταν ένα ζευγάρι από την Κορέα, ζει στην Αμερική. Στην πρώτη περίπτωση, τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας θέλουν να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα στη συνομιλία τους με τα παιδιά τους, οπότε στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με μια δίγλωσση κατάσταση στο σπίτι. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς μπορεί να θέλουν και να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα στο σπίτι, ενώ τα παιδιά τους πρέπει να προσαρμοστούν και να

λειτουργούν στον έξω κόσμο, όπως στο σχολείο που πρέπει να μάθουν να μιλούν άλλη γλώσσα (Sorace & Ladd, 2004).

Σύμφωνα με τους Montanari & Nicoladis (2016), καθώς πλησιάζουμε στην τρίτη δεκαετία του 21ου αιώνα είναι σαφές ότι όλο και περισσότεροι πολίτες του κόσμου χαρακτηρίζονται ως πολύγλωσσοι και χρησιμοποιούν πάνω από μια γλώσσα σε καθημερινή βάση. Η Κακριδή-Φερράρι (2017) θεωρεί ότι αυτή η συχνότητα ήταν που έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών τα τελευταία χρόνια στα γλωσσικά ζητήματα, με το επίκεντρο να τοποθετείται στους δίγλωσσους μαθητές, καθώς η υφιστάμενη γλωσσική ποικιλία των μαθητών έχει συσχετιστεί με την χαμηλή επίδοση και με τις κοινωνικές ανισότητες.

Ένας από τους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με τη διγλωσσία είναι ο Bernstein. Το 1973, ο συγκεκριμένος κοινωνιολόγος κατηγοριοποίησε το γλωσσικό κώδικα στον επεξεργασμένο, που έχει σωστή συντακτική σύνθεση και γραμματική, πλούσιο λεξιλόγιο και σύνθετες προτάσεις και στον περιορισμένο, ο οποίος έχει απλή, φτωχή σύνταξη, απλή γραμματική και σύντομες, παρατακτικές προτάσεις. Με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα έχει συνδεθεί η σχολική αποτυχία παιδιών μειονοτήτων ή με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό στάτους, καθώς η εκπαίδευση βασίζεται στον επεξεργασμένο κώδικα και είναι θετικά διακείμενη, πόσο μάλλον επιβραβεύει τους μαθητές που κάνουν χρήση αυτού του κώδικα. Έτσι, ο Bernstein ανέπτυξε τη θεωρία γλωσσικής ανεπάρκειας, κατά την οποία οι μειονοτικής προέλευσης μαθητές αποτυγχάνουν λόγω της υστέρησής τους στη γλώσσα. Αντίθετα, το σχολείο είναι υπεύθυνο για την αποτυχία τους, οπότε προκρίθηκε η διγλωσσία, δηλαδή η χρήση δυο γλωσσών διδασκαλίας και ήρθε στο προσκήνιο η σχέση της διγλωσσίας με τη μάθηση και η σχέση της διγλωσσίας με την εκμάθηση μιας γλώσσας (Κακριδή-Φερράρι, 2017· Cummins, 2015).

Η μάθηση μιας νέας γλώσσας έχει συσχετιστεί, κατά την Σκούρτου (2001), με την ύπαρξη συστηματικής υποστήριξης της μητρικής γλώσσας. Για τον καθορισμό της μητρικής γλώσσας έχουν οριστεί συγκεκριμένα κριτήρια, όπως αν είναι αυτή που χρονικά έχει μαθευτεί πρώτα, αν ο μαθητής έχει καλύτερη γνώση αυτής της γλώσσας (ικανότητα χρήσης της γλώσσας), αν ο μαθητής τη χρησιμοποιεί περισσότερο (λειτουργία της γλώσσας) και ποια είναι η στάση του μαθητή έναντι των άλλων γλωσσών (κριτήριο ταύτισης με τη

μητρική γλώσσα, που αποκαλείται αλλιώς *εσωτερική ταύτιση* ή αν ο στενός κύκλος ταυτίζει το παιδί με τη μητρική γλώσσα, που αλλιώς αποκαλείται *εξωτερική ταύτιση*).

Άλλες γλωσσικές θεωρίες βασίστηκαν στην *αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών*. Αυτές μελέτησαν την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας με αυτή της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτή την κατηγορία των θεωριών ανήκει η *θεωρία της ζυγαριάς*. Σύμφωνα με αυτή, η μητρική γλώσσα (Γ1) έχει περισσότερη βαρύτητα και για αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Μια άλλη θεωρία, η *θεωρία των μπαλονιών*, περιγράφει την εγκεφαλική λειτουργία ως εξής: όσο φουσκώνει το μπαλόνι της δεύτερης γλώσσας (Γ2), ξεφουσκώνει αυτό της μητρικής (Γ1) (Baker, 2001· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Στη θεωρία της *Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας* θεωρείται βέβαιη η αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσικών ιδιοτήτων, γι' αυτό απορρίπτεται η άποψη των χωριστών τόπων μεταξύ της Γ1 και Γ2. Αυτό σημαίνει ότι όταν ένα παιδί μαθαίνει γαλλικά, θα τροφοδοτηθεί όχι μόνο το γαλλόφωνο τμήμα του εγκεφάλου, αλλά και το αγγλόφωνο, τα οποία έχουν μια κοινή βάση (π.χ. ίδιο σύστημα επεξεργασίας). Έτσι, ότι έχει οικοδομήσει το παιδί με την εκμάθηση της Γ1 πρέπει να αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της Γ2. Με άλλα λόγια, η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, σημαίνει και καλύτερη γνώση της ελληνικής (Cummins, 2015· Σκούρτου, 2001). Αυτό οδηγεί το δίγλωσσο μαθητή σε καλύτερη επίδοση, σε καλύτερη γνωστική ανάπτυξη και σε διατήρηση και ενδυνάμωση της ταυτότητας των μειονοτικών μαθητών, που είναι το ζητούμενο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σημαντική είναι επίσης και η διάκριση της διγλωσσίας σε αφαιρετική και προσθετική βασιζόμενη κυρίως στα ψυχοκοινωνικά και γλωσσικά αποτελέσματα της χρήσης της (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Κατά την αφαιρετική διγλωσσία υπάρχουν κατωφλιακά επίπεδα που πρέπει να ξεπεραστούν, αλλά αυτό καθυστερεί γιατί η μια γλώσσα αναπτύσσεται εις βάρος της άλλης, αναστέλλοντας την εκμάθησή της. Η προσθετική διγλωσσία εν αντιθέσει οδηγεί στα ανώτερα κατωφλιακά επίπεδα, καθώς προστίθεται νέα γνώση στη δομημένη γνώση της μητρικής γλώσσας. Η Γ2, σε αυτό το πλαίσιο, αποκωδικοποιείται ευκολότερα, αναπτύσσεται η φωνολογική επίγνωση, τα γλωσσικά στοιχεία και η μορφολογία της γλώσσας σε μεγαλύτερο βαθμό (Στεργίου & Σιμόπουλος,

2019· Σκούρτου, 2001). Η αφαιρετική δίγλωσσία έχει δεχτεί κριτική γιατί η πίεση στο παιδί να μάθει τη Γ2 π.χ. την ελληνική) σημαίνει αποδυνάμωση της Γ1 και τη λεγόμενη *γλωσσική μετατόπιση*, η οποία όμως έχει σοβαρές πολιτιστικές και ψυχολογικές προεκτάσεις για ένα παιδί μεταναστών (Montanari & Nicoladis, 2016), οι οποίες λειτουργούν προσθετικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και αναλύονται παρακάτω.

Καταληκτικά, η χρήση δυο γλωσσών (δίγλωσσία) σχετίζεται με το οικογενειακό γλωσσικό υπόβαθρο των γονιών και με το γεγονός ότι ένα παιδί για να λειτουργήσει σε διαφορετικά πλαίσια, όπως στο σχολείο, μαθαίνει και μια δεύτερη, νέα για αυτό γλώσσα. Η υφιστάμενη γλωσσική ποικιλία των μαθητών οδήγησε στη μελέτη της δίγλωσσίας αναφορικά με τη χαμηλή επίδοση. Από τις διαφορετικές θεωρίες επικρατέστερη είναι αυτή της *Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας* και δη της προσθετικής δίγλωσσίας, κατά την οποία η μητρική γλώσσα όχι μόνο δεν παρακωλύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά την ευνοεί, αίροντας παράλληλα τις πολιτιστικές και ψυχολογικές συνέπειες για ένα δίγλωσσο παιδί.

1.2 Προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δίγλωσσος μαθητής

Κατά τον Nordquist (2020) πάνω από το μισό του παγκόσμιου πληθυσμού σήμερα είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι. Συγκεκριμένα, το 56% των Ευρωπαίων είναι δίγλωσσοι, στη Βρετανία το 38% του πληθυσμού είναι δίγλωσσοι, το 35% στον Καναδά και το 27% στις Ηνωμένες Πολιτείες. Λόγω του υψηλού αυτού ποσοστού υπάρχει σήμερα καταγεγραμμένη μια σειρά από δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα δίγλωσσο παιδί.

Καταρχάς, ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στις διαδικασίες λεκτικών προβλημάτων ιδίως όταν οι εξετάσεις στις οποίες υπόκειται είναι σε άλλη γλώσσα, εκτός της μητρικής του. Τα γλωσσικά λάθη που παρουσιάζουν τεστ τέτοιου είδους μπορεί να είναι περίπου τα μισά από τα συνολικά λάθη (Bernardo & Calleja, 2005).

Οι δοκιμασίες γραφής φαίνεται πως προκαλούν δυσκολίες στους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν σημαντικά ποσοστά λαθών στην καθ' υπαγόρευση γραφή, αλλά και στην ορθογραφία. Άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με δίγλωσσία είναι τα φωνολογικά λάθη, αφού σε κάποιες γλώσσες δεν συναντώνται κάποια από τα φωνήματα

της άλλης γλώσσας. Η διαφορετικότητα των κανόνων των διαφόρων γλωσσών οδηγεί σε λάθη στη σύνταξη και τη γραμματική, στη χρήση φτωχού λεξιλογίου (συνήθως στη δεύτερη γλώσσα), και στο ότι ένας μαθητής με δίγλωσσία μπορεί να μπερδεύει το συνομιλητή γιατί κάνει χρήση λέξεων και από τη Γ1 και από τη Γ2 (Τζουριάδου κ.συν., 2000).

Τα εμφανιζόμενα λάθη στο γραπτό λόγο των μαθητών με γονείς με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο ποσοτικά μοιάζουν λίγο ως πολύ με τα λάθη παιδιών με ένα γονέα αλλοδαπό, αλλά υπάρχουν κάποιες ποιοτικές διαφορές μεταξύ τους, γι' αυτό και τα λάθη των μαθητών πρέπει να αξιολογούνται σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως το γνωστικό και το πολιτισμικό επίπεδο (Τζουριάδου κ.συν., 2000).

Πέρα από τα λάθη στο γραπτό και προφορικό λόγο, οι μαθητές με δίγλωσσία παρουσιάζουν μια σειρά από δυσκολίες, που ανήκουν στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Έχει παρατηρηθεί ότι για τους ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά αναπτύσσονται διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις, που γεννούν ανισότητες και αποκλεισμούς, οι οποίοι δεν λείπουν ακόμη και από το σχολικό θεσμό (Τουρτούρας & Μπαλή, 2009). Προκειμένου να αμβλυνθούν οι παραπάνω δυσκολίες σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, η χώρα μας έχει συστήσει δομές, όπως η Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην οποία φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ή Τάξεις Υποδοχής- ΖΕΠ για μαθητές που δεν κατέχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής, παρέχοντας τα απαραίτητα μέσα για ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κανονικότητα (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Όμως, ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί να οδηγηθεί στην απομόνωση γιατί τα σπαστά ελληνικά του ακούγονται περίεργα και σηματοδοτούν το διαφορετικό, γεγονός που κατανέμει την ευθύνη σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Ένας ανεπαρκής στην ελληνική γλώσσα μαθητής αντιμετωπίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς στερεοτυπικά. Μπορεί, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί να μην τον επιβραβεύουν για την προσπάθεια του ή ακόμη και να μη του δίνουν το λόγο στην τάξη, με συνέπεια να μην αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν (Ασκούνη, 2001). Οι Magos και Simopoulos (2009) διαπίστωσαν ότι συμπεριφορές τέτοιου τύπου άγονται από την προκατάληψη περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού από αυτό των μεταναστών. Έτσι αναπτύσσεται η διάκριση μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι», μεταξύ της εσωομάδας και της εξωομάδας. Η εσωομάδα επειδή μέσα σε αυτή το

άτομο έχει διαμορφώσει την ταυτότητά του κρίνεται πάντα ευνοϊκά και η εξωομάδα αποδοκιμάζεται και απορρίπτεται ως κατώτερη (Δραγώνα, 2001). Μια τέτοιου είδους στερεοτυπική αντίληψη σε συνδυασμό με την εμμονή του σχολείου στην πρότυπη γλώσσα, δημιουργεί στον μονόγλωσσο μαθητή την πεποίθηση ότι είναι ανώτερος, με συνέπεια να αποξενώνει το δίγλωσσο μαθητή. Ο τελευταίος, αν οι εκπαιδευτικοί του δείχνουν πως οι προσδοκίες τους από αυτόν είναι χαμηλές, τείνει να εγκαταλείπει την προσπάθεια και να αποτυγχάνει (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Εν κατακλείδι, ένα δίγλωσσο παιδί εμφανίζει μια σειρά από δυσκολίες, όπως σε λεκτικές δοκιμασίες/τεστ ή σε δοκιμασίες καθ' υπαγόρευσης γραφής, στην ορθογραφία, στη σύνταξη, αλλά και πολλές δυσκολίες, που ανήκουν στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Τα δίγλωσσα παιδιά απομονώνονται ως «διαφορετικά», ως μέλη μιας εξωομάδας απειλητική για την εσωομάδα. Η αποξένωσή τους και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς τα χαμηλά μαθησιακά τους αποτελέσματα, τα οδηγούν εντέλει στην αποτυχία και όχι η διγλωσσία τους. Συνεπώς, η διαχείριση της διγλωσσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας, όπως διαπιστώνεται κάτωθι.

1.3 Τρόποι διαχείρισης της διγλωσσίας

Όπως είδαμε, ένα δίγλωσσο παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στις διαδικασίες λεκτικών προβλημάτων όταν η εξέταση είναι σε άλλη γλώσσα, εκτός της μητρικής. Αν όμως τα λεκτικά προβλήματα που χρήζουν επίλυσης είναι γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα, τότε έχει διαπιστωθεί πως ο μαθητής τα αντιλαμβάνεται καλύτερα, οπότε τα λάθη του είναι κατά πολύ λιγότερα (Bernardo & Calleja, 2005). Τα εμφανιζόμενα λάθη στο γραπτό λόγο, όπως είδαμε, πρέπει να αξιολογούνται σε συνδυασμό με το γνωστικό και το πολιτισμικό επίπεδο (Τζουριάδου κ.συν., 2000). Προτείνεται οπότε να μην προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς η τακτική της άμεσης διορθωτικής παρέμβασης, γιατί επιφέρει μόνο προσωρινή βελτίωση. Αντίθετα, τα συστήματα εκπαίδευσης πρέπει να παρέχουν στα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά μια σταθερή υποστηρικτική εκπαίδευση σε τάξεις υποδοχής με προγράμματα που θα έχουν προσαρμοστεί στις γνωστικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2001).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Γι' αυτό και το ΔΕΠΠΣ (2003) κάνει ρητή αναφορά στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών, της διαμόρφωσης μαθητών (και μελλοντικών πολιτών) με ισχυρή αυτοαντίληψη και της δημιουργίας κοινωνιών συνεκτικών, συνεργατικών και ειρηνικών. Έτσι, ο σεβασμός στην ετερότητα και στο διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα τίθεται στο προσκήνιο. Για το λόγο αυτό υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) για αλλοδαπούς μαθητές και παλιννοστούντες. Παρότι προωθείται σε αυτά η γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής, έχει σημασία ότι από το 1999 η ελληνική νοείται ως δεύτερη γλώσσα, ενώ θεωρήθηκε αναγκαία η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης του μαθητή (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Ο Νόμος 2910/2001 επεκτάθηκε περαιτέρω καθώς στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών θίχτηκε η παροχή περισσότερων μαθημάτων μητρικής γλώσσας. Σημαντική είναι και η δημιουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που λειτουργούν υποστηρικτικά μέσω επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στον γραμματισμό και αριθμητισμό όλων των παιδιών, με σκοπό την βελτίωση της επίδοσής τους και την άρση των αποκλεισμών (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012). Τα ΖΕΠ χωρίζονται σε Τάξεις Υποδοχής Ι, για μαθητές που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική και σε Τάξεις Υποδοχής ΙΙ για μαθητές που γνωρίζουν μέτρια τα ελληνικά (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2016). Ωστόσο, υπάρχει ακόμη μεγάλο ποσοστό διαρροής στις ΤΥ (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018) και παρότι η νομοθεσία του 1999 και 2001 ήταν ευνοϊκή για τη μητρική γλώσσα, τελικά φαίνεται πως ζητούμενο είναι η γλωσσική αφομοίωση (και συνακόλουθα η πολιτισμική) (Σκούρτου κ.συν., 2004).

Από την άλλη, υπάρχουν φωτεινά παραδείγματα, όπως το σχολείο της Γκράβας 132, που οργάνωσε μαθήματα παράλληλης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε γονείς που δεν την μιλούσαν, με βιωματικούς τρόπους και σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα. Συγχρόνως, η ενασχόληση των γονέων για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους, οδήγησε σε καλύτερη σχολική επίδοση, αλλά και ενισχυμένη αυτοαντίληψη για την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Η δράση αυτή για τη διγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρακτική και από άλλα σχολεία, καθώς οδηγεί στην αύξηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, σύμφωνα με τις ενδεδειγμένες πολιτικές

του σήμερα (Χαραβιτσίδης, 2013). Παράδειγμα προς μίμηση μπορεί να αποτελέσει επίσης το πρόγραμμα «Κυανούς σταυρός» για την εκπαίδευση των Αρμενίων, που κάνει χρήση της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας (και ταυτόχρονα της αρμένικης ιστορίας, γεωγραφίας και μουσικής). Η κίνηση αυτή είχε επίσης πολύ καλά αποτελέσματα καθώς μειώθηκε η διαρροή, διότι οι Αρμένιοι μαθητές έμαθαν πιο εύκολα και άλλες γλώσσες και γιατί πέτυχαν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Νικολάου, 2003). Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης (η μόνη συστηματική δίγλωσση εκπαίδευση στη χώρα) εστίαζε επίσης στην εκμάθηση της ελληνικής, μέχρι την εγκαθίδρυση του *Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα μέσα από νέα βιβλία, νέα εκπαιδευτικά υλικά και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η τελευταία έχει θεαματικά αποτελέσματα στα κινητά *ΚΕΣΠΕΜ*, ηλεκτρονικά μαθησιακά παιχνίδια για μαθητές απομονωμένων περιοχών. Η επιτυχία του προγράμματος οφείλεται κατά πολύ στην ειδική επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί (<https://museduc.gr/el/component/k2/item/295>).

Ο εκπαιδευτικός κατά τη Χατζηδάκη (2014), πρέπει να διακρίνεται για την εφαρμοστικότητα και την υλοποίηση μοντέλων που έχουν διαμορφωθεί για την διγλωσσία και δεν χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στη χώρα μας. Ο Cummins (2005) για παράδειγμα, συστήνει ένα μοντέλο που οδηγεί στην ταχύτερη και βέλτιστη δυνατή γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με διγλωσσία. Βασίζεται στην επικοινωνία που συνοδεύεται από πλαισιακή στήριξη και στις δραστηριότητες, που προάγουν την επικοινωνία και αποτελούνται από χαμηλές και υψηλές γνωσιακές απαιτήσεις, ώστε να υπάρχει μετάβαση από το εύκολο στο δύσκολο. Προκειμένου ένας μαθητής με διγλωσσία να φτάσει στο επίπεδο να ανταπεξέρχεται στις υψηλές απαιτήσεις, προϋποθέτει να έχει μια καλή γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ξεκινά με μια γνωσιακά προκλητική για το μαθητή δραστηριότητα, η οποία απαραίτητως συνοδεύεται με πλαισιακή στήριξη, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η προσομοίωση, το θέατρο κ.α. (Χατζηδάκη, 2014). Η συγγραφή άρθρων σε σχολική εφημερίδα (στρατηγική τρίλιζας), η τεχνική συναρμολόγησης και η γλωσσική δημιουργικότητα αποτελούν τρόπους αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Ακολούθως, με τη χρήση εποπτικών μέσων ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση των παιδιών και προωθεί την ανταλλαγή των εμπειριών τους. Στο τέλος, με ασκήσεις αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης των κενών ενός

κειμένου που τους δίνεται γίνεται μια ανακεφαλαίωση και αξιολογείται τι κατακτήθηκε (Χατζηδάκη, 2014).

Οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να απαξιώνουν το μαθητή για τα γλωσσικά του λάθη, αλλά να τονίζουν τα γλωσσικά στοιχεία που κατάφερε ο μαθητής να κατακτήσει, στο πλαίσιο της ενδυναμωτικής παιδαγωγικής, η οποία με μαθητοκεντρικές τεχνικές, εμπνέει το μαθητή και τον ωθεί να συμμετάσχει, για να αποκτήσει την αίσθηση του ανήκειν και το συνεπαγόμενο από αυτή αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Ανακεφαλαιώνοντας, η αντιμετώπιση των δυσκολιών των δίγλωσσων παιδιών πρέπει να διακρίνεται από πρακτικές που εμπλέκουν τη μητρική τους γλώσσα και ενισχύουν την γλωσσική/πολιτισμική ταυτότητά τους. Το ελληνικό κράτος παρέχει υποστηρικτική εκπαίδευση σε τάξεις υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, ΖΕΠ. Στην πράξη όμως προωθείται εντέλει η γλωσσική αφομοίωση και κατά συνέπεια και η πολιτισμική. Ομολογουμένως, οι εκπαιδευτικοί φέρουν μεγάλη ευθύνη και πρέπει να χρησιμοποιούν μοντέλα και τρόπους που θα ενισχύουν την γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των αλλόγλωσσων παιδιών, όπως το μοντέλο πλαισιακής στήριξης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η γλωσσική δημιουργικότητα κ.α., αλλά και η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, όπως διαπιστώνεται ακολούθως.

2. Σχέση σχολείου – οικογένειας

Η ανάδειξη του ρόλου της οικογένειας και η συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία των δίγλωσσων παιδιών είναι καίριας σημασίας, προκειμένου να εκπληρωθεί το ζητούμενο της ισάξιας εκπαίδευσης για όλους, χωρίς αποκλεισμούς. Στο πλαίσιο της ομαλής ένταξης όλων των παιδιών με διαπολιτισμικούς όρους έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα που καθορίζουν τη συνεργατική σχέση οικογένειας-σχολείου ή αλλιώς τη γονεϊκή εμπλοκή και τα θετικά της αποτελέσματα, αλλά και τα στοιχεία που εμποδίζουν την ανάπτυξή της.

2.1 Η συνεργασία και τα μοντέλα των κοινωνικοποιητικών φορέων οικογένειας και σχολείου

Ο θεσμός της οικογένειας αποτελεί το θεμέλιο λίθο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, η οποία ξεκινά από τα πρώτα του βήματα (Binh, 2012). Ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης είναι υπεύθυνη για την ενσωμάτωσή του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εφοδιάζοντάς το με τις απαραίτητες δεξιότητες (Πυργιωτάκης, 1984). Οι γονείς λειτουργώντας ως πρότυπα για τα παιδιά, καθοδηγούν, στηρίζουν και συμβουλεύουν δημιουργώντας εκούσια ή ακούσια ένα σύνολο αξιών και κανόνων που διαμορφώνουν την προσωπικότητά του (Τσαούσης, 1985).

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στην ανάπτυξη του παιδιού καθώς και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν επηρεάζουν την ακαδημαϊκή του πορεία και ευθύνονται για τη σχολική του επιτυχία (Fan & Chen, 2001). Από την άλλη, το σχολείο ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρέχοντας στα παιδιά όλα τα εφόδια για μια επιτυχημένη πορεία (Berns, 2010). Η σχέση σχολείου-οικογένειας, δύο δυναμικών και αλληλεπιδρώντων συστημάτων, έχει αντίκτυπο στην αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού και βελτιώνει την επίδοσή του (Γιοβαζολιάς, 2011).

Ως εκ τούτου, η συνεργασία αυτών των δυο βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης του ατόμου κρίνεται αναγκαία και καθοριστική. Η καίρια σημασία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου έχει τονιστεί από διάφορους μελετητές, που ανέπτυξαν μια σειρά από μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Μερικά από αυτά παρουσιάζονται ακολούθως.

Από τα τέσσερα μοντέλα που έχουν διαμορφωθεί για να καθορίσουν τη σχέση και το ρόλο του καθενός από τους κοινωνικοποιητικούς φορείς οικογένεια και σχολείο, το πρώτο που ονομάζεται σχολειοκεντρικό μοντέλο, θέτει στο επίκεντρο το σχολείο. Ο θεσμός του σχολείου τίθεται στην πρώτη θέση, ως υπερέχων του θεσμού της οικογένειας, οπότε η σχέση αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την οικογένεια καθορίζεται από αυτόν. Η όλη εκπαίδευση των μαθητών βρίσκεται στα χέρια του σχολικού θεσμού. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο έχει τον πρώτο λόγο σε ζητήματα που αφορούν για παράδειγμα τις ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, οι οποίες καθορίζονται βάσει του προγράμματος του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι των γονέων (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Στον αντίποδα, από το προηγούμενο μοντέλο που ορίζει τη σχέση οικογένειας σχολείου έχουμε το οικογενειοκεντρικό μοντέλο. Ο θεσμός της οικογένειας τίθεται στην πρώτη θέση, ως υπερέχων του θεσμού του σχολείου, με την αιτιολογία ότι η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα ποιες ανάγκες έχει το παιδί και ποιες δυνατότητες. Γι' αυτό ως η πλέον αρμόδια πρέπει να δικαιούται να αποφασίσει για κρίσιμα ζητήματα που αφορούν το παιδί της. Σε αυτό το σχεσιακό μοντέλο, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε δεύτερη μοίρα και περιορίζεται η επαγγελματική αυτονομία των διδασκόντων (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Το τρίτο μοντέλο είναι το διαπραγματευτικό, κατά το οποίο οι γονείς έχουν σε κάποιους τομείς ισότιμες αρμοδιότητες και ρόλους με τους εκπαιδευτικούς και υπάρχει μια συνεχής ενεργοποίησή τους για θέματα του σχολείου και των παιδιών τους, η οποία βασίζεται στη συστηματικότητα και τον προγραμματισμό. Παρότι μεταξύ των δύο πλευρών υπάρχει αποδοχή και εμπιστοσύνη, τον τελευταίο λόγο έχει το σχολείο (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Τέλος, στο συνεργατικό μοντέλο η σχέση σχολείου-οικογένειας χαρακτηρίζεται για τη συναπόφαση και συνεργασία μέσα από μια τακτή, ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία των δυο μερών. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας είναι αυτό που θα οργανώσει την επαφή που θα έχει η οικογένεια με το σχολείο και τη δράση που αυτή θα αναλάβει, οπότε η οικογένεια δρα επικουρικά αναφορικά με τους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου. Έτσι, η οικογένεια λαμβάνει μεν αποφάσεις, αλλά σε περιορισμένο βαθμό, όμως η βοήθειά της είναι σημαντική γιατί πληροφορεί το σχολείο για τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Όπως διαφαίνεται, το σχολείο σε όλα τα μοντέλα που απεικονίζουν τη σχέση της συνεργασίας με την οικογένεια, αφήνει μεν περιθώρια εμπλοκής στους γονείς, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά ουσιαστικά ο ενορχηστρωτής της σχέσης είναι το σχολείο.

2.1.1 Σταδιακό μοντέλο

Οι θεωρίες σταδίων του Piaget (1932) και Erikson (1950) διαμόρφωσαν το θεωρητικό μοντέλο που βασίζεται στην διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ γονέα -εκπαιδευτικού.

Ονομάζεται σταδιακό και είναι το πρώτο μοντέλο το οποίο ασχολήθηκε με τη σχέση σχολείου και οικογένειας (Γιοβαζολιάς, 2011). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην γραμμική εξέλιξη. Και αυτό γιατί, όπως υποστηρίζει, η οικογένεια είναι χρονικά ο πρώτος κοινωνικοποιητικός φορέας ο οποίος έχει καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί παραμένει στην οικογένεια μέχρι αυτό να φτάσει στην κατάλληλη ηλικία για να εισαχθεί στο σχολείο. Από αυτή την ηλικία και ύστερα η ευθύνη μεταβιβάζεται από την οικογένεια στο σχολικό θεσμό, που εφεξής είναι ο πλέον αρμόδιος για την ανάπτυξη του παιδιού (Πολύζος, 2012).

Ωστόσο, λόγω αυτής της γραμμικότητας το μοντέλο αυτό έχει κατακριθεί για το ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν νοείται ως απαραίτητη, με καθοριστική μάλιστα σημασία. Ουσιαστικά με τη χρονική και γραμμική μεταβίβαση της ευθύνης, δεν δίνεται σημασία στο ότι αυτά τα δύο συστήματα πρέπει να αλληλεπιδρούν (Γιοβαζολιάς, 2011), εν αντιθέσει με το επόμενο μοντέλο που θεωρεί την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστημάτων υπαίτια για την αποτυχία της αγωγής του παιδιού (Πολύζος, 2012). Επομένως, το γραμμικό σταδιακό μοντέλο θεωρείται υποδεέστερο του συστημικού, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη του τη σημαντική για την σχολική επιτυχία αλληλεπίδραση που πρέπει να έχουν οι δυο φορείς οικογένεια και σχολείο.

2.1.2 Οικοσυστημικό μοντέλο Bronfenbrenner

Η Ζηλιασκοπούλου (2014) επισημαίνει πως αυτά τα συνεργατικά μοντέλα εκκινούνται από την ίδια την ύπαρξη των συστημάτων, για αυτό και ονομάζονται «συστημικά». Κατά τον Γιοβαζολιά (2011), η συστημική προσέγγιση, μια επιστημολογική θέση εστιασμένη στον ολιστικό τρόπο σκέψης, η οποία αναπτύχθηκε από το 1950 και μετά, είναι υπεύθυνη για την ύπαρξη αυτών των μοντέλων. Η παραδοχή της επιρροής και αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον περιβάλλον του οδήγησε τον Bronfenbrenner στην μελέτη των συστημάτων από τη σκοπιά της ανθρώπινης ανάπτυξης (Woodland, Kahler, Blue Star, & Fielding, 2021). Έτσι, το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) βασίζεται στην ύπαρξη μιας ποικιλίας υπό-συστημάτων με τα οποία το άτομο βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του.

Το μοντέλο του Bronfenbrenner μπορεί να απεικονιστεί με μια σειρά από ομόκεντρους κύκλους, που αναπαριστούν τα υποσυστήματα και αφορούν τις διάφορες πραγματικότητες του ατόμου, που χαρακτηρίζονται από το ότι η μια εμπλέκεται στο πλαίσιο της άλλης (Πετρογιάννης, 2001). Το άτομο βρίσκεται στο κέντρο αυτών των κύκλων. Ένα από αυτά τα υποσυστήματα είναι τα μικροσυστήματα που αντιστοιχούν στην οικογένεια, τη γειτονιά, το σχολείο, οι φιλικές παρέες, που έχουν ως χαρακτηριστικό ότι το άτομο αναπτύσσει κοντινές σχέσεις με αυτά, επικοινωνεί άμεσα, αλληλοεπιδρά και έχει εμπειρίες που το συνδέουν με αυτά τα υποσυστήματα άρρηκτα, για αυτό και η επίδραση τους στο παιδί είναι καθοριστική για την ολόπλευρη ανάπτυξη του (Γιοβαζολιάς, 2011). Σύμφωνα με την Ζηλιασκοπούλου (2014), η αλληλεπίδραση αυτής της κατηγορίας των συστημάτων μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται το άτομο.

Η επόμενη κατηγορία συστημάτων στο μοντέλο του Bronfenbrenner είναι τα μεσοσυστήματα. Αυτά μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορους οργανισμούς όπου ανήκει το άτομο, όπως ένας αθλητικός σύλλογος, ένας πολιτικός σύλλογος, ένας επαγγελματικός οργανισμός κ.α. Και σε αυτή την περίπτωση τα μέλη του οργανισμού αναπτύσσουν μεταξύ τους επικοινωνία, αλλά αυτή είναι απρόσωπη και οι εξ αυτής αναπτυσσόμενες σχέσεις τυπικές. Χαρακτηριστικό τους είναι ακόμη το ότι ναι μεν υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά αυτή ρυθμίζεται βάσει των ισχυόντων κανονισμών. Στην δε κατηγορία των εξωσυστημάτων ανήκει το έθνος, το κράτος, τα ΜΜΕ, όπου επίσης η εμπλοκή του ατόμου είναι έμμεση. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτή την κατηγορία των συστημάτων είναι συμβολικές. Τα μέλη αναπτύσσουν επικοινωνία, αλλά έμμεση, και αναπτύσσονται συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ των μελών, αλλά χαρακτηρίζονται από την χαλαρότητα (Γιοβαζολιάς, 2011).

Το μακροσύστημα αφορά τη νομοθεσία, τις πολιτισμικές αξίες, την οικονομική πολιτική που ακολουθεί ένα κράτος, ενώ το χρονοσύστημα αφορά στη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων. Έτσι, η ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από το χρόνο θανάτου των γονιών, όταν είναι απρόβλεπτος, για αυτό και η τυχαιότητα έχει καθοριστικό ρόλο στο πώς θα αναπτυχθεί το παιδί (Ζηλιασκοπούλου, 2014· Πετρογιάννης, 2001).

Το οικοσυστημικό μοντέλο δίνει ιδιαίτερη βάση στη συνεργασία των δυο κοινωνικοποιητικών φορέων. Χωρίς αυτή η αγωγή του παιδιού κινδυνεύει να αποτύχει. Ρόλος μάλιστα του σχολείου και της οικογένειας είναι επίσης να ενδυναμώνει τη θέληση

του παιδιού να αναπτύσσει κοινωνικό-συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα των υπό-συστημάτων όπως με το φιλικό του κύκλο, αλλά και τους ενήλικες (Μπρούζος, 2002). Το οικοσυστημικό μοντέλο έχει αμφισβητηθεί, γιατί μπορεί να υπάρχει αगाστή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, αλλά οι δυνατότητες που παράσχει αυτή η συνεργασία μένουν ως ένα βαθμό αναξιοποίητες από γονείς χαμηλότερων τάξεων, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οικονομικά προβλήματα. Οπότε η κοινωνική ιεράρχηση δρα ανασταλτικά στο βαθμό εμπλοκής των γονέων, για αυτό καθίσταται σημαντικός ο ρόλος του σχολείου και δη του εκπαιδευτικού στο να καταφέρει να φέρει σε εγγύτητα τους γονείς όλων των τάξεων (Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019).

Βάσει αυτών, το οικοσυστημικό μοντέλο βασίζεται στην ύπαρξη υπό-συστημάτων με τα οποία το άτομο αλληλεπιδρά, όπως το σχολείο, οι φίλοι και η οικογένεια, που ανήκουν στα μικροσυστήματα, με το καθένα υποσύστημα, αναλόγως της ηλικίας του παιδιού, να ασκεί μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό επίδρασης. Τα υπόλοιπα συστήματα, όπως το μεσοσύστημα ενός αθλητικού συλλόγου ή τα ΜΜΕ των εξωσυστημάτων, ασκούν επίδραση, αλλά έμμεση και μικρότερη από τα μικροσυστήματα. Έτσι εξαιρείται η σημασία αυτών. Θίγεται όμως και η ανασταλτική επίδραση που έχει η κοινωνική ιεράρχηση στο βαθμό εμπλοκής των γονέων, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην προσέγγιση των γονέων όλων των τάξεων.

2.1.3 Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein

Σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως το σφαιρικό μοντέλο για τη γονική εμπλοκή της Epstein (1995), το οποίο ανήκει επίσης στη συστημική προσέγγιση. Η Epstein με το μοντέλο της κατάφερε να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα, υπερβαίνοντας την απλή συνεργασία οικογένεια και σχολείου και προσθέτοντας και μια άλλη παράμετρο ή σύστημα, τη συνεργασία της κοινότητας (Wright, 2009).

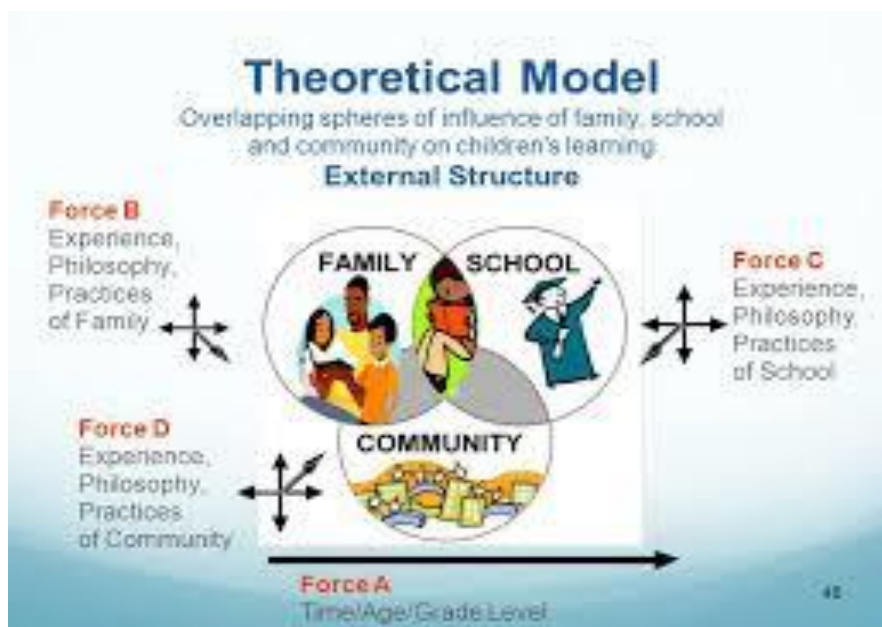
Η Epstein θεωρεί ότι επειδή οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα συγκαταλέγονται στους υπεύθυνους για τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, είναι προτιμότερος αντί του όρου γονική εμπλοκή ο όρος *συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, που έχει τη μορφή μιας εταιρικής σχέσης (Epstein & Sheldon, 2006). Ακόμη, δεδομένου ότι τα παιδιά αναπτύσσονται στο τριμερές πλαίσιο οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, τρεις σφαίρες που

ανάλογα με την ηλικία, τη συμπεριφορά των δασκάλων και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας απομακρύνονται ή πλησιάζουν, πρέπει να υιοθετούνται προγραμματισμένοι μέθοδοι που θα κινητοποιούν τους μαθητές να είναι πιο αποδοτικοί και να μην εγκαταλείπουν την εκπαίδευση (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Έτσι, ένα πρόγραμμα συνεργασίας των τριών αυτών συστημάτων γίνεται μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν στη συστηματική και όχι αυθόρμητη και αυτόνομη συμμετοχή όλων των γονέων. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να εστιάζουν στην αύξηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, στο πλαίσιο των σχολικών στόχων που έχουν τεθεί για την επιτυχία των μαθητών και να αποτιμώνται σε τακτά διαστήματα όπως μέσω απαντήσεων των γονέων ή μέσω των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών και της συμπεριφορά τους. Η ισότητα και η δίκαιη συμμετοχή θα πρέπει να πρωταγωνιστούν κατά τη διαμόρφωση τέτοιων προγραμμάτων συνεργασίας (Epstein & Sheldon, 2006).

Η Epstein θεωρεί ότι οι ενημερωμένοι και εμπλεκόμενοι στη μάθηση των παιδιών τους γονείς επηρεάζουν την επίδοση και τη στάση τους. Διαμόρφωσε έξι τύπους, στοιχεία που ενεργοποιούνται κατά την αλληλεπίδρασή τους, όπου ταξινομούνται οι συμπεριφορές, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι ευθύνες του σχολείου και της οικογένειας και κοινότητας, τα οποία αν δεν συνεργαστούν δεν οδηγούν το μαθητή στην επιτυχία (Epstein, Sanders, Simons, Salinas, Jansorn, & Van Voorhis, 2002). Οι έξι τύποι ενεργοποιούνται σύμφωνα με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (βλ. Σχήμα 1). Η τελευταία ουσιαστικά βελτιώνει την απεικόνισή μας για το πώς το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα επηρεάζουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών. Κάθε εμπλοκή εγείρει προκλήσεις που πρέπει να επιλυθούν για να συμμετάσχουν όλες οι οικογένειες και να παραχθούν θετικά αποτελέσματα (Epstein & Sheldon, 2006). Αυτό που προέχει σε αυτό το μοντέλο είναι η οικογένεια να συνεχίζει τις δραστηριότητες του σχολείου (Epstein et al., 2002) και εφόσον έχουν καταγραφεί συσχετίσεις κάποιων ειδών γονεϊκής εμπλοκής με χαμηλή επίτευξη των μαθητών και κακή συμπεριφορά, να επιλύονται το συντομότερο δυνατό (Epstein & Sheldon, 2006).

Το μοντέλο της Epstein έχει εξωτερική δομή, η οποία σχετίζεται με το βαθμό επικάλυψης των τριών σφαιρών ή το βαθμό διαχωρισμού, όπως αυτός αντανακλάται στη λειτουργία των πλαισίων και στις διαμορφούμενες συμπεριφορές. Δυνάμεις αυτής της εξωτερικής δομής είναι ο αναπτυξιακός χρόνος, η εμπειρία που έχει αποκτηθεί, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές της οικογένειας, αλλά και του σχολείου και της κοινότητας. Η εσωτερική δομή του μοντέλου αναπαριστά την επίδραση, αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των συστημάτων. Πεδία αλληλεπίδρασης είναι η τυπική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, οι μαθητές που είναι αποδέκτες της επίδρασης των γονιών, οι οποίοι όμως με τη βοήθεια του σχολείου μπορούν να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές, και αποδέκτες της επίδρασης των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των οποίων επίσης αλλάζει από τη συμπεριφορά των γονέων. Η εσωτερική και εξωτερική δομή συσχετίζονται και οι εσωτερικές σχέσεις δέχονται την επίδραση των δυνάμεων της εξωτερικής δομής, ενώ όταν οι σφαίρες επικαλύπτονται αυτό εξαρτάται από τους εξής παράγοντες: απόσταση γονέων/εκπαιδευτικών, μορφή επικοινωνίας, αποτελέσματα στους μαθητές (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).



Σχήμα 1. Σφαιρικό μοντέλο της Epstein

Σύμφωνα με την Epstein et al. (2002) και τις Ματιάκη & Ματιάκη (2016) οι έξι τύποι γονικής εμπλοκής είναι:

1) Parenting (Ανατροφή/Γονική Μέριμνα). Η οικογένεια που είναι υποστηρικτική στην ανατροφή των παιδιών μπορεί να βοηθηθεί με εργαστήρια και προγράμματα στήριξης να κατανοήσει τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και να βοηθά στη μάθηση του ανάλογα με την ηλικία του. Ακόμη, να βοηθηθούν τα σχολεία να μάθουν την νοοτροπία και τους στόχους και προσδοκίες της κάθε οικογένειας.

2)Επικοινωνία με κάθε οικογένεια καθενός μαθητή που αναφορικά με τους σχολικούς στόχους και το πρόγραμμα και συγκρίνοντας την πρόοδο των μαθητών με αυτά. Βασικό στοιχείο να είναι η επικοινωνία αμφίδρομη.

3)Εθελοντισμός. Βελτίωση των δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με τρόπο που να παρακινούνται οι γονείς να συμμετέχουν σε αυτά ως εθελοντές, όπως και δημιουργία κλίματος συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους εθελοντές.

4)Μάθηση στο σπίτι. Μέριμνα και παροχή πληροφοριών για τον τρόπο βοήθειας που μπορούν να παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους, σε σχέση με το διάβασμα και τις εργασίες στο σπίτι καθώς και τις απαραίτητες δεξιότητες που καλούνται να διαθέτουν.

5)Λήψη αποφάσεων. Η ενεργή παρουσία των γονέων στη λήψη σχολικών αποφάσεων, μέσω οργανώσεων, συμβουλίων, ανεξάρτητων ομάδων κ.α. και στη διαβούλευση για δραστηριότητες που κρίνουν αναγκαίες για τη βελτίωση του σχολείου.

6)Συνεργασία με την Κοινότητα. Συντονισμός γονέων, μαθητών και σχολείου για να συνεισφέρουν στην κοινότητα, αλλά και ενημέρωση για τα προγράμματα υγείας, τα πολιτιστικά, τα ψυχαγωγικά κ.α. που διαθέτει η κοινότητα, όπως και στις δραστηριότητες που οργανώνει για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

Η ίδια η Epstein (2005) κρίνει πως το μοντέλο της για τη γονική εμπλοκή μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε μονάδα, αλλά έθεσε κάποιες προϋποθέσεις για την επιτυχία του. Καταρχάς, επιβάλλεται να υπάρχει μια πολυεπίπεδη ηγεσία. Ακόμη κάθε μονάδα εκπαίδευσης πρέπει να μεριμνήσει για την εφαρμογή ενός προγράμματος που θα κινητοποιήσει σε συμμετοχή όλους τους γονείς, προκειμένου να μειωθούν ή και εξαλειφθούν οι ανισότητες. Το πρόγραμμα δεν πρέπει να εκφεύγει από τους στόχους του προγράμματος σπουδών και το είδος της αξιολόγησης που χρησιμοποιεί το σύστημα

εκπαίδευσης, ενώ καλό είναι να υπάρχει πληροφόρηση για τα άλλα σχολεία, τις τακτικές που ακολουθούν και την επίδοση των μαθητών τους (Epstein, 2005).

Καταληκτικά, το συστημικό σφαιρικό μοντέλο της Epstein σημαίνει εταιρικού τύπου συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, τρεις βασικές σφαίρες για την ανάπτυξη του παιδιού, που ο βαθμός επίδρασής τους εξαρτάται από την ηλικία, όπως στο οικοσυστημικό, αλλά σε αυτό το μοντέλο εξαιρείται η συστηματικότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των έξι τύπων/στοιχείων στην βελτίωση της μάθησης και της σχολικής επίδοσης. Η εστίαση σε κάθε στοιχείο σημαίνει κινητοποίηση των γονιών, χωρίς να εξαιρείται κανείς, αίροντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

2.2 Η έννοια γονεϊκή εμπλοκή

Υπάρχει ένα εύρος ορισμών για τον όρο γονεϊκή εμπλοκή, που υποδηλώνει το πόσο πολύπλευρη είναι ως έννοια και ότι περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία από γονεϊκά πρότυπα συμπεριφοράς και γονεϊκές πρακτικές. Σύμφωνα με τους Goodall και Montgomery (2014) η γονεϊκή εμπλοκή νοείται ως η σταθερή συμμετοχική στάση των γονέων, σε πληθώρα πλαισίων που αφορούν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένων αυτών της πρώιμης μάθησης και φροντίδας των παιδιών στο σπίτι, αλλά και τα σχολεία και την κοινότητα. Το ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια δυναμική διαδικασία συμμετοχής των γονέων στη μάθηση των παιδιών, βρίσκει σύμφωνους τους Fantuzzo, Tighe, & Childs (2000) και τους Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη (2008), με τους τελευταίους να προσδιορίζουν αυτή τη συμμετοχή των γονέων σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες της γονεϊκής εμπλοκής κατά τους Rafiq, Tehsin, Malik, Phil, & Khan (2013) είναι επίσης ποικίλες και αυτό γιατί μπορεί να διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, με αποτελέσματα να υπάρχουν πολλοί τύποι. Μερικοί είναι η βοήθεια των παιδιών στην ανάγνωση και ορθογραφία, η καθοδήγηση στις εργασίες, η παρακολούθηση της μελέτης στο σπίτι, η ανατροφοδότηση. Οι Κασσώτη & Κλιάπης (2009) στην έρευνα που διεξήγαγαν θεώρησαν ως τύπους της γονεϊκής εμπλοκής την επικοινωνία με το σχολείο, τη λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων, την βοήθεια για μελέτη που παρέχουν οι γονείς στο σπίτι. Ο Deslandes (2019) θεωρεί πως η γονεϊκή εμπλοκή σημαίνει

παρακολούθηση των εργασιών για το σπίτι που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, αλλά και άσκηση εποπτείας και επίβλεψης της μελέτης του παιδιού εκ μέρους του γονέα. Για το σχολείο η γονεϊκή εμπλοκή σημαίνει πως πρέπει να ακολουθεί την πρακτική των τηλεφωνικών κλήσεων, να στέλνει σε καθημερινή βάση ενημερώσεις στον γονέα για την πρόοδο του παιδιού του, να τον καλεί σε εθελοντικές δράσεις και σε συναντήσεις. Ο Wing (2007) ανάλογα θεωρεί πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια σειρά ενεργειών, όπως η επικοινωνία, η επίβλεψη της μάθησης και μελέτης, αλλά και η εκπαίδευση των γονέων για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους, η λήψη αποφάσεων, η κατανομή της ευθύνης και της εξουσίας και η συνεργασία του σχολείου και οικογένειας με την κοινότητα.

Ασχέτως των τύπων της γονικής εμπλοκής, στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου έχουν τεθεί και κάποιες προϋποθέσεις, χωρίς τις οποίες δεν μπορεί να υπάρξει και να εφαρμοστεί σωστά η γονεϊκή εμπλοκή. Κατά τους Goodall & Montgomery (2014) τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεχή, αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας και να αξιοποιούν τις γονεϊκές δεξιότητες προς όφελος της μάθησης των παιδιών τους, αλλά και σε άλλα πιο «πρακτικά» ζητήματα, όπως το να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα σπουδών.

Άλλοι μελετητές στην απόπειρά τους να ορίσουν την γονεϊκή εμπλοκή, προσδιόρισαν κάποια άλλα χαρακτηριστικά της, όπως οι Πεντέρη & Πετρογιάννης (2013), που θεωρούν ότι στη σύγχρονη εποχή η γονεϊκή εμπλοκή έχει λάβει το χαρακτήρα της εταιρικής σχέσης, λόγω των κοινών ευθυνών του σχολείου και της οικογένειας στην καλύτερη μάθηση των παιδιών τους και της σημασίας της αλληλεπίδρασης, όπως αυτή τονίστηκε από θεωρητικούς της παιδαγωγικής επιστήμης. Σύμφωνα με τον Wing (2007) η εταιρική σχέση είναι κάτι που θέλει χρόνο για να αναπτυχθεί, εκατέρωθεν προσπάθεια, διαμόρφωση κουλτούρας ότι οι δύο πλευρές εξυπηρετούν ένα κοινό σκοπό και από κοινού εργασία για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Η εταιρική σχέση για να διαμορφωθεί επιβάλλεται να αναγνωρίζεται η προσπάθεια και των δυο μερών και να εκτιμώνται οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του καθενός εταίρου.

Άλλοι μελετητές όπως ο Συμεού (2003) διαχώρισαν την έννοια γονεϊκή εμπλοκή από την έννοια γονική συμμετοχή. Η γονεϊκή εμπλοκή έχει μια πιο παθητική χροιά, καθώς σημαίνει συμμετοχή των γονιών στα σχολικά δρώμενα και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Θεωρείται παθητική γιατί αυτές τις δραστηριότητες, ακόμη και τις επαφές, τις καθορίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό, χωρίς να συμμετέχει στο σχεδιασμό τους ο γονέας, που λειτουργεί απλά ως θεατής. Ο Συμεού (2003) για το λόγο αυτό κρίνει πως είναι προτιμότερη η χρήση του όρου γονική συμμετοχή (parental participation), καθώς αυτή αναφέρεται σε πιο ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων του γονέα με το σχολείο και σε ένα πιο ευρύ φάσμα σχέσεων που αναπτύσσει με αυτό. Ο γονιός και το σχολείο έχουν κατανοήσει πως η ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών τους μοιράζεται, δεν γίνεται τίποτε αποσπασματικά, αλλά με σχεδιασμό και πολλές φορές διαπραγμάτευση μεταξύ των δύο πλευρών. Χάριν του κοινού καλού, των μαθητών και της σχολικής μονάδας που βελτιώνεται μέσα από τη συμμετοχή των γονέων, οι τελευταίοι έχουν μεγαλύτερα περιθώρια στη λήψη αποφάσεων και στην διακυβέρνηση του σχολείου.

Βάσει αυτών, η γονεϊκή εμπλοκή σημαίνει ενεργή συμμετοχή των γονιών στη μάθηση των παιδιών τους και συνδέεται άμεσα με τους έξι τύπους του σφαιρικού μοντέλου. Οι γονείς και το σχολείο επιμερίζονται την ευθύνη της μαθησιακής πορείας των παιδιών και ως εκ τούτου η σχέση πρέπει να είναι εταιρική. Με γνώμονα αυτή τη σχέση, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις της αμοιβαίας προσπάθειας σχολείου-οικογένειας, η αναγνώριση των προσπαθειών και των δυο πλευρών, η αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και των δύο πλευρών και η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας μέσα από τη συνεχή, αμφίδρομη επικοινωνία.

2.3 Το θετικό «αποτύπωμα» της γονεϊκής εμπλοκής

Ανασκοπώντας τους ορισμούς για την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής διαφαίνονται καθαρά τα θετικά της αποτελέσματα. Η American Psychological Association (2022) θεωρεί πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με στόχο την καλύτερη δυνατή μάθηση ωφελεί πολύπλευρα την ανάπτυξη και την υγεία των μαθητών. Η εμπλοκή των γονέων λειτουργεί προωθητικά σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό. Ο Deslandes (2019) επίσης θίγει την ανάπτυξη του παιδιού σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό και θεωρεί πως η γονεϊκή εμπλοκή με την συζήτηση, την καθοδήγηση και την παρακίνηση που χρησιμοποιεί, μεταδίδει στα παιδιά αυτού του είδους τις συμπεριφορές, τις οποίες υιοθετούν για όλη τους τη ζωή, ενώ αποκτούν

θετική στάση για την εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην συνολική βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των κοινωνιών.

Άλλα θετικά αποτελέσματα είναι ότι τα παιδιά νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια όταν συνεργάζονται οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή τους, για το δικό τους καλό. Το αίσθημα της ασφάλειας και της προσοχής κάνει τα παιδιά να μην εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια ή ακόμη και το ίδιο το σχολείο (Ματιάκη & Ματιάκη, 2016). Αντίστοιχα, οι γονείς αποκτούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους, αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους. Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή και στη σχολική ζωή των παιδιών τους αναπτύσσει σταδιακά ένα αίσθημα εμπιστοσύνης για τη σχολική μονάδα και την εκπαίδευση εν γένει. Φαίνεται πως γι' αυτό το λόγο πολλοί γονείς αποκτούν με τη γονεϊκή εμπλοκή την επιθυμία να συνεχίσουν στη δια βίου μάθηση (Wherry, 2002).

Ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα για τους γονείς από τη σταθερή παρουσία τους στη σχολική ζωή και ανάπτυξη του παιδιού τους είναι ότι μέσα από την αλληλεπίδραση οικογένειας – σχολείου, οι γονείς πληροφορούνται σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου (Hill & Tyson, 2009). Το γεγονός αυτό έχει άμεση επίδραση, τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών όσο και στο βαθμό αποτελεσματικότητας του γονέα που παρέχει βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες (Hill & Taylor, 2004).

Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς από τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ότι μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τις ανάγκες του μαθητή, αλλά και τις ανάγκες και προσδοκίες που τρέφει ο γονέας για αυτόν. Η πληροφόρηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεργατικής σχέσης με την οικογένεια, τους βοηθά στο να προσαρμόσουν το πρόγραμμα και τη διδασκαλία στις ανάγκες που έχει κάθε μαθητής. Ακόμη, το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη στήριξη των γονιών, τους κάνει να αισθάνονται πιο δυνατοί και ότι σε μια δυσκολία που θα παρουσιαστεί θα έχουν ουσιαστική βοήθεια και στήριξη, οπότε το αυτό-συναίσθημα τους είναι πιο υψηλό (Lee & Bowen, 2006).

Η American Psychological Association (2022) θεωρεί πως εξέχουσα θέση ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί το θετικό της «αποτύπωμα» στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα, οι Ματιάκη και Ματιάκη (2016) θεωρούν ως σημαντικότερο όφελος από την γονεϊκή εμπλοκή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Η σύνδεση της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης με την γονεϊκή εμπλοκή εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, η οποία αφορά μια υπό-ομάδα του πληθυσμού των μαθητών, αυτούς που είναι δίγλωσσοι.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής των γονέων αντανακλώνται πρωτίστως στους μαθητές, στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την πρόοδο τους, αλλά και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, οπότε η ωφέλεια είναι πολύπλευρη.

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αυτή διαδραματίζεται. Κατά τους Đurišić & Bunijevac (2017) η οπτική των γονέων αναφορικά με το ρόλο τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος συμβάλει σημαντικά στην προθυμία τους να συμμετάσχουν στην μάθηση ανάπτυξη του παιδιού μέσα από υποστηρικτικές πρακτικές. Ο ρόλος τους αυτός μπορεί να είναι πιο εξασθενημένος αν η αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται οι γονείς για τους ίδιους είναι χαμηλή. Μπορεί για παράδειγμα να αφορά το πόσο πιστεύει ο γονιός στις ικανότητες του να οργανώνει και να εκτελεί τα προγράμματα δράσης που είναι απαραίτητα για να παράσχουν στο παιδί τους υψηλή επίτευξη και επιτυχία. Γονείς με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε έναν τομέα έχει διαπιστωθεί ότι καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια να φέρουν σε πέρας τις προκλήσεις αυτού του τομέα και να επιμείνουν παρά τις δυσκολίες και αντιξοότητες που θα συναντήσουν. Ακόμη, βιώνουν λιγότερο άγχος από τους γονείς με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και νιώθουν αισιοδοξία και εμπιστοσύνη για το ότι θα είναι αποτελεσματικοί, ενώ οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους είναι πιο ισχυρές σε σχέση με τους γονείς με χαμηλότερη γονική αυτό-αποτελεσματικότητα. Έτσι, οι γονείς με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρακολουθούν σε διαρκή βάση και ανεμπόδιστα τη σχολική εργασία των παιδιών τους και δραστηριοποιούνται ενεργά στο σχολικό περιβάλλον.

Γονείς που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχει διαπιστωθεί ότι είναι όσοι ομιλούν άλλη γλώσσα και συνακόλουθα άλλη νοοτροπία λόγω του διαφορετικού τους πολιτισμού. Οι γονείς που είναι ξένοι σε μια χώρα και δεν γνωρίζουν την ομιλούμενη θεωρούν ότι αυτό

είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στη συμμετοχή τους στο σχολείο, λόγω της δυσκολίας τους να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς (Flynn, 2007).

Ο Radu (2011) επίσης παρατήρησε τη συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με το συναίσθημα που έχουν οι γονείς για τις ικανότητες τους, το οποίο μάλιστα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Από την άλλη όμως, η κινητοποίηση του σχολείου και οι προσπάθειές του να κάνουν τους γονείς να συμμετέχουν περισσότερο έχουν καθοριστική σημασία, καθώς μπορούν να οδηγήσουν τους γονείς στο να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επομένως, η γονεϊκή συμμετοχή που έχει άμεση εξάρτηση από την πίστη στις ικανότητες, αυξάνεται με τις προσπάθειες του σχολείου.

Το ζήτημα της οικονομικό-κοινωνικής κατάστασης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων έθιξε σε μια έρευνα του και ο Abd-El-Fattah (2006), που επικεντρώθηκε στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των χωρών που επιτρέπουν ή αποτρέπουν για παράδειγμα τη μόρφωση των γυναικών ή τις διαφορές που εντοπίζονται σε διάφορες χώρες αναφορικά με τις πρακτικές της οικογένειας (όπως υιοθέτηση αυταρχικού ή δημοκρατικού γονικού στυλ).

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη συμμετοχή των γονέων είναι ότι οι σύγχρονοι γονείς εργάζονται σε πλήρη απασχόληση για πολλές ώρες, οπότε έχουν μειωμένο ελεύθερο χρόνο, όπως και το ότι ο αριθμός των μονογονεϊκών οικογενειών έχει αυξηθεί με τον ένα γονιό να επωμίζεται όλα τα βάρη, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου του (Μπόνια κ.συν., 2008).

Ο Abd-El-Fattah (2006) θεωρεί ως εμπόδιο της γονεϊκής εμπλοκής τις πρακτικές του σχολείου. Στις πρακτικές του σχολείου αναφέρονται και οι Κοντογιάννη & Οικονομίδης (2014) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρακινούν τους γονείς να έχουν συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, αλλά δεν θέλουν να τους εμπλέξουν σε δραστηριότητες που αφορούν τη μάθηση και διδασκαλία των παιδιών τους, γιατί θεωρούν ότι αυτό είναι δικό τους πεδίο, στο οποίο κανείς δεν πρέπει να επεμβαίνει. Οι Đurišić & Bunijevac (2017) θεωρούν ότι οι γονεϊκές αντιλήψεις αναφορικά με το σχολείο μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων. Προκειμένου αυτός να είναι υψηλός, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν ότι ενδιαφέρονται για την πρόοδο των μαθητών, να επικοινωνούν συχνά με τους γονείς, να δείχνουν σεβασμό στην άποψη τους και να

προβάλλουν ότι η συμμετοχική στάση των γονέων είναι ένας καίριος παράγοντας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τις οικογένειες και τους αφήνουν περιθώρια παρέμβασης, υπάρχει μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους οδηγώντας τα σε υψηλότερες αποδόσεις.

Στο ίδιο κλίμα, ο Flynn (2007) κατακρίνει συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όπως το να έχουν επικοινωνία με τους γονείς μόνο για να τους παραθέσουν προβληματικές καταστάσεις και δεν δείχνουν τακτά την προθυμία τους να συνεργαστούν με τους γονείς. Από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνούν με τους γονείς με ένα γράμμα καλωσορίσματος ή με ένα τηλεφώνημα, στο οποίο θα επισημαίνεται πόσο επιθυμούν να αναπτύξουν με το γονέα μια θετική και συνεργατική σχέση. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι απλή και κατανοητή από όλους τους γονείς, η επικοινωνία με αυτούς να βασίζεται στην ισότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τονίζουν στους γονείς ότι δεν είναι απαραίτητως ευθύνη τους να διδάξουν τα παιδιά τους, παρά να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση.

Οι Đurišić & Bunijevac (2017) θίγουν και έναν ακόμη παράγοντα που συνεισφέρει στην προθυμία των γονιών να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρόκειται για τις προσδοκίες και φιλοδοξίες που έχει ο γονιός για το παιδί του. Γονείς που έχουν φιλόδοξα οράματα για την πορεία των παιδιών τους είναι πιο πρόθυμοι να καταβάλουν προσπάθειες οι οποίες θα διασφαλίζουν όσο το δυνατό περισσότερο ότι οι προσδοκίες/φιλοδοξίες τους θα πραγματοποιηθούν. Μάλιστα, οι φιλοδοξίες συνδέονται με το πώς οι γονείς διαμορφώνουν τις δραστηριότητες, τον χρόνο και το περιβάλλον μάθησης των παιδιών τους.

Καταληκτικά, η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από εσωτερικούς παράγοντες, όπως την αυτοεικόνα των γονιών για το αν θα τα καταφέρουν ή αν έχουν οργανωτικές ικανότητες ή αν θα μπορέσουν να κατανοήσουν τι τους ζητούν οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι μιλούν διαφορετική γλώσσα ή προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οπότε και οι εξωτερικοί παράγοντες έχουν επίσης καίρια σημασία. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται και οι προσπάθειες εκ μέρους του σχολείου, εξαιρώντας το σημαντικό του ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή.

3. Σχολική επίδοση

Το παρών κεφάλαιο έχει ως στόχο να αποσαφηνίσει την έννοια της σχολικής επίδοσης και το ρόλο της στην ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολικό σύστημα, προκειμένου κανένα να μην αποκλειστεί ως ενήλικας από τα κοινωνικό-οικονομικά αγαθά της ελληνικής πραγματικότητας. Η παρούσα έρευνα εκκινείται από αυτή τη φιλοσοφία και η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αυτού του κεφαλαίου θα συμβάλλει στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης για το αν η έννοια της σχολικής επίδοσης και των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων σχετίζεται με τη γονεϊκή εμπλοκή, ώστε να αναδειχτούν οι τρόποι ενίσχυσής της, με στόχο να διασφαλιστεί ένα καλύτερο μέλλον για τα δίγλωσσα παιδιά.

3.1 Ορισμός σχολικής επίδοσης

Η σχολική επίδοση, σύμφωνα με τον Spinath (2012), αναφέρεται στα αποτελέσματα της απόδοσης που έχει ένας μαθητής στους γνωστικούς τομείς που διδάσκεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μετρά κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της μάθησης, αν ο μαθητής σημείωσε πρόοδο. Ο ορισμός αυτός συμφωνεί με αυτόν των Λάππα & Βαρδούλης (2006), οι οποίοι επίσης εστιάζουν στην επίτευξη των στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου, στο κατά πόσο ο μαθητής κατέκτησε το αντικείμενο που διδάχτηκε. Η επίδοση ως κατάκτηση του αντικειμένου διδασκαλίας δεν μπορεί να μετρηθεί αλλιώς παρά μόνο με την βαθμολογία που λαμβάνει ο μαθητής σε ανάλογα τεστ αξιολόγησης της προόδου του. Οι βαθμοί που λαμβάνουν οι μαθητές τους κατατάσσουν στην κλίμακα του άριστου μαθητή, του μέτριου μαθητή ή και του κακού.

Η έννοια της επίδοσης αρχικά συνδέονταν με την επαγγελματική επιτυχία και εξέλιξη, σύνδεση η οποία εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα, καθώς η επίδοση είναι η πιο σημαντική προϋπόθεση για την ατομική και κοινωνική ευημερία εν μέσω των σημερινών ανταγωνιστικών κοινωνιών που είναι προσανατολισμένες στην παραγωγή. Επιπλέον η καλή επίδοση εξασφαλίζει επαγγελματικές θέσεις και οικονομική ευημερία στο άτομο,

αποσοβώντας τους κινδύνους περιθωριοποίησης του και αποκλεισμού από την κοινωνία (Spinath, 2012).

Η ποσοτική χροιά του όρου έχει κατακριθεί γιατί διαχωρίζει τους μαθητές σε κατηγορίες, που σηματοδοτούν την πορεία που θα έχει το παιδί ως ενήλικας στην κοινωνία στην οποία ζει, παραβλέποντας ταυτόχρονα τα χαρίσματα και τις επιθυμίες των μαθητών. Από την άλλη, οι υποστηρικτές του όρου θεωρούν ότι ως ένα βαθμό οι ανισότητες των κοινωνιών αντιπαλεύονται, καθώς ο καθένας με την ατομική του προσπάθεια μπορεί να διεκδικήσει καλύτερους όρους ζωής, οπότε υπάρχει πιο δίκαιη κατανομή των θέσεων και των αγαθών και μειώνεται με αυτό τον τρόπο η κοινωνική αδικία. Οι ίσες επιδόσεις αμείβονται ίσα και δίκαια και ως ένα βαθμό δεν αναπαράγονται οι ανισότητες. Αντίθετα, δίνονται ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας (Κωνσταντινίδης, 1997).

Οι πολέμιοι του όρου επίδοση θεωρούν από την άλλη ότι το σχολείο διαιωνίζει την ανισότητα με το να την καθιστά νόμιμη στα μάτια των μη προνομιούχων μαθητών, οι οποίοι εσωτερικεύουν το χαρακτηρισμό του κακού μαθητή, με συνέπεια να θεωρούν τον εαυτό τους καταδικασμένο στην αποτυχία (Ιωάννης, 2020). Υπάρχει μια σειρά από παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση, όπως η κοινωνική προέλευση του μαθητή και ακολούθως παρουσιάζονται.

Βάσει αυτών, ο όρος σχολική επίδοση σχετίζεται με την απόδοση στο γνωστικό τομέα και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Έχει όμως και κοινωνικές και επαγγελματικές προεκτάσεις καθώς είναι καθοριστική για το μέλλον του ατόμου. Μετριέται με την βαθμολογία, η οποία όμως για πολλούς μελετητές διαχωρίζει τους μαθητές σε κατηγορίες και οδηγεί στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών

Σύμφωνα με τον Byrnes (2011) οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιούν ως τακτική τους το να χορηγούν τακτικά τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης για να καθορίσουν εάν τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που πρέπει να μάθουν και αν θα είναι επιτυχημένα στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο μεταξύ των μαθητών υπάρχουν εθνοτικές και φυλετικές διαφορές που καθορίζουν κατά πολύ την απόδοση τους. Ένα άλλο στοιχείο

καθοριστικό για την επίδοση ενός μαθητή είναι η κοινωνική του προέλευση (Ιωάννης, 2020). Ο Byrnes (2011) κατατάσσει επίσης τον κοινωνικό-οικονομικό παράγοντα στην κατηγορία των ανασταλτικών για μια καλή επίδοση παραγόντων. Έτσι, οι κίνδυνοι της εθνοτικής καταγωγής ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι μαθητές μεσαίου και υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου έχει βρεθεί ότι λαμβάνουν υψηλότερους βαθμούς στα τεστ επίδοσης και εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης από ότι οι μαθητές από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Την ίδια άποψη έχει και ο Ιωάννης (2020) που επίσης διαπίστωσε ότι η κοινωνικο-οικονομική, μορφωτική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών επιδρά στη σχολική επίδοση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Παπαναούμ (2003).

Αυτή η αρνητική συσχέτιση επίδοσης και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης μπορεί να οφείλεται κατά τον Byrnes (2011) σε μια σειρά από παράγοντες, όπως ότι οι μαθητές των χαμηλών τάξεων έχουν ανεπαρκή διατροφή και υγεία, ζουν σε συνθήκες φτώχειας και συνωστισμού (Byrnes, 2011). Οι παράγοντες αυτοί βρίσκουν σύμφωνους και τους Παπάνη και Γιαβρίμη (2007). Και αυτοί θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα το φτωχό περιβάλλον που μεγαλώνουν οι μαθητές από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό στάτους, όπως και ότι συχνά πάσχουν από ασθένειες, οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι πειστικές και έτσι στερούνται από αγαθά που θα βελτίωναν τη μόρφωσή τους. Ακόμη, πέρα από το δύσκολο και υποβαθμισμένο οικονομικά οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά των χαμηλών τάξεων φοιτούν σε σχολεία με πολλές ελλείψεις από άποψη υποδομών, βιβλίων και Η/Υ (Byrnes, 2011).

Άλλοι μελετητές εντοπίζουν τις αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών μη προνομιούχων τάξεων στην πολιτισμική αποστέρηση και στις δεξιότητες επικοινωνίας που τα παιδιά των ανώτερων τάξεων τις μαθαίνουν νωρίτερα από αυτά των χαμηλών. Ακόμη, τα παιδιά της ανώτερης και της μεσαίας τάξης της κοινωνίας έχουν κατακτήσει τον λεκτικό κώδικα και τον τρόπο σκέψης του σχολείου, ευνοώντας έτσι την σχολική τους επίδοση και επιτυχία. Αντίθετα, η αδυναμία λόγου που παρατηρείται σε παιδιά με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, ευθύνεται για την αποτυχία τους, καθώς το σχολείο επιβραβεύει τους μαθητές της πρώτης

κατηγορίας (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007). Η διαπίστωση αυτή είναι κοινή και στους Κακριδή-Φερράρι (2017) και Cummins (2015).

Τη θέση αυτή ενισχύει ο κοινωνιολόγος Bourdieu που υποστηρίζει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σχετίζεται με το ότι αυτά τα στρώματα δεν έχουν πρόσβαση σε αγαθά πολιτισμού (π.χ. θέατρο, βιβλία) όπως τα παιδιά των ανώτερων τάξεων ή στερούνται άλλου είδους υποστήριξης, όπως η κατ' οίκον διδασκαλία με συνέπεια το χαμηλό τους πολιτισμικό κεφάλαιο να μην επιβραβεύεται από το σχολείο, όπως των παιδιών ανώτερων τάξεων, που έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα και γι' αυτό επιτυγχάνουν και έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις (Bourdieu & Passeron, 1990).

Προσθετικά σε αυτή την κατάσταση λειτουργεί ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Αυτός είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που ρητά ή υπόρρητα ενστερνίζονται αντιλήψεις περί της σωστής γλώσσας ή της σωστής συμπεριφοράς του μαθητή, ακόμη και την εμφάνιση του. Έτσι, διαμορφώνουν στερεότυπα που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία και δεν έχουν καμία σχέση με τις πραγματικές ικανότητες των παιδιών (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Τέλος, σύμφωνα με τον Byrnes (2011) οι γονείς που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες για συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, γιατί η κοινωνία τους έχει κάνει να διαμορφώσουν την ιδέα ότι στερούνται των απαιτούμενων ικανοτήτων. Έτσι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητά τους δρα ανασταλτικά στη γονεϊκή εμπλοκή τους στην μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τους, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και οι Đurišić & Bunijevac (2017), Radu (2011) και Flynn (2007), με τον τελευταίο να τονίζει τη μεγάλη σημασία που έχει η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και τη γονεϊκή συμμετοχή. Με το ζήτημα της γλώσσας ασχολούμαστε στην επόμενη ενότητα και συγκεκριμένα με το πώς η διγλωσσία συνδέεται με την σχολική επίδοση.

Συμπερασματικά, τη σχολική επίδοση επηρεάζουν παράγοντες όπως η βαθμοθηρική πολιτική εκπαίδευσης, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και οι εθνοτικές και φυλετικές διαφορές. Οι παράγοντες αυτοί διαπιστώθηκε ότι αλληλεξαρτώνται, καθώς μαθητές ανωτέρων στρωμάτων παίρνουν καλύτερους βαθμούς στα τεστ επίδοσης και το αντίστροφο λόγω κακών συνθηκών διαβίωσης, αλλά και λόγω πολιτισμικής αποστέρησης και μη

χρήσης του επεξεργασμένου λεκτικού κώδικα, τον οποίο το σχολείο επιβραβεύει. Συχνά δε οι εκπαιδευτικοί έχουν απέναντι αυτών των μαθητών στερεοτυπικές αντιλήψεις, μεγάλο μέρος των οποίων σχετίζεται με την αρνητική στάση για τη διγλωσσία.

3.3 Διγλωσσία και σχολική επίδοση

Εκτός από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, έρευνες ανέδειξαν τη σχέση μεταξύ καλών σχολικών επιδόσεων και διγλωσσίας. Ο εγγραμματισμός στην μητρική γλώσσα της οικογένειας του παιδιού και η βοήθεια των συστημάτων διγλωσσίας εκπαίδευσης που προωθούν τον εγγραμματισμό στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, λειτουργούν πολλαπλασιαστικά στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων από το δίγλωσσο μαθητή (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Chin (2015). Όταν τα δίγλωσσα παιδιά φοιτούν σε σχολεία που διδάσκουν σε μια γλώσσα την οποία δεν γνωρίζουν, έρχονται αντιμέτωπα με πολλά γλωσσικά εμπόδια. Έτσι, η μάθηση σε κανονικές τάξεις θέτει τους δίγλωσσους μαθητές σε κίνδυνο κακών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τα προγράμματα από την άλλη που δίνουν βάση στη διδασκαλία της γηγενούς γλώσσας με μεθόδους διδασκαλίας ως δεύτερης γλώσσας προωθούν τη μάθηση των δίγλωσσων μαθητών. Η παρακολούθηση δηλαδή προγραμμάτων διγλωσσίας εκπαίδευσης έχει διαπιστωθεί ότι έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών.

Οι μαθητές που είναι δίγλωσσοι έχουν βελτιωμένες τις εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες με τη σειρά τους βελτιώνουν τη σχολική επίδοση (Barac, Bialystok, Castro, & M. Sanchez, 2014· Best, Miller, & Naglieri, 2011). Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ένα σύνολο νοητικών δεξιοτήτων, ουσιαστικά δεξιότητες ανώτερης τάξης, που ελέγχουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του ατόμου. Παρόλο που θεωρείται ότι δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν σε σχέση με τους μαθητές που γνωρίζουν μόνο μία γλώσσα, αποκτούν προαναγνωστικές δεξιότητες πιο γρήγορα από τους μονόγλωσσους. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες είναι η φωνολογική επίγνωση, η εκμάθηση νέων λέξεων λεξιλογίου, η σύνθεση λέξεων και η καλύτερη ακουστική κατανόηση. Επιπλέον, οι δίγλωσσοι μαθητές αποκομίζουν και άλλα γνωστικά οφέλη, όπως δεξιότητες πολλαπλών εργασιών, δημιουργικότητα, μεγαλύτερη προσοχή και συγκέντρωση και καλύτερη μνήμη. Οι

δίγλωσσοι μαθητές αναπτύσσουν επίσης, μεταγλωσσικές δεξιότητες σε μικρότερη ηλικία, επειδή εκτίθενται σε πολλές γλώσσες και είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να κατανοήσουν τη δομή των λέξεων. Ακόμη, επιδεικνύουν αυτοπειθαρχία και επιμονή και έτσι βοηθούνται να επιτύχουν τους στόχους τους. Όλα αυτά δε τα γνωστικά οφέλη οδηγούν στο να ξεπεράσουν αυτά τα παιδιά την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και να έχουν ένα καλύτερο μέλλον (Marian & Shook, 2012).

Παρόλα αυτά, στην πράξη φαίνεται πως δεν προωθείται η διγλωσσία από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και έτσι χάνονται αυτά τα τόσο σημαντικά οφέλη της (Σκούρτου κ.συν., 2004). Τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν στοχεύουν στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας. Διαφαίνεται ότι στοχεύουν υποδορίως στην αφομοίωση των δίγλωσσων μαθητών (Κοίλιαρη, 2005). Συνεπώς, ακόμα και στα αμιγώς ελληνικά σχολεία του εξωτερικού που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, η διγλωσσία δεν προάγεται όπως θα έπρεπε.

Καταληκτικά, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν πως οι βελτιωμένες εκτελεστικές λειτουργίες που κατέχουν οι δίγλωσσοι μαθητές, αυξάνουν τη σχολική τους επίδοση. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση της διγλωσσίας προς όφελος των δίγλωσσων μαθητών.

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Υπάρχει μια σειρά ερευνών που συνδέει τις δυο μεταβλητές της γονεϊκής εμπλοκής με τη καλύτερη σχολική επίδοση των παιδιών. Για παράδειγμα, οι έρευνες των Rafiq et al. (2013), Κασσώτη & Κλιάπης (2009), Mwangi (2018), Hill & Tyson (2009), Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal (2010), έχουν ως κοινό τους σημείο ότι αν υπάρχει μια συνεργασία καλού επιπέδου μεταξύ των κοινωνικοποιητικών φορέων της οικογένειας και του σχολείου, τότε οι μαθητές εμφανίζουν καλύτερη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Rafiq et

al. (2013) κατέληξε στο σημαντικό εύρημα της θετικής συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής με την επίδοση και την ακαδημαϊκή καριέρα των παιδιών, όπως και το ότι καθίστανται υπεύθυνοι και αποδοτικοί πολίτες όταν ενηλικιωθούν. Στο εύρημα της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας κατέληξαν και οι Κασσώτη & Κλιάπης (2009), όπως και οι Hill & Tyson (2009). Οι τελευταίοι για να αποδείξουν αυτή τη θέση μελέτησαν εφήβους μαθητές, μια χρονική δηλαδή περίοδο που η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται σε βαθμό ή και σε αποτελεσματικότητα. Ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τα είδη γονεϊκής εμπλοκής, για να αποδείξουν ποια θεωρούνται πιο αποτελεσματικά. Η έρευνα των Nokali et al. (2010) ασχολήθηκε με μια πτυχή της γονεϊκής εμπλοκής, επίσης σε παιδιά Β/βάθμιας εκπαίδευσης, που δεν είχε μελετηθεί εκτενώς, δηλαδή τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς στους οποίους η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά. Ο Mwangi (2018) ασχολήθηκε με την πρώιμη παιδική ηλικία, στην οποία θεωρεί σημαντικό το ρόλο της γονεϊκής συμμετοχής στον γραμματισμό και στη γλωσσική επίδοση των μαθητών.

Ενώ οι Rafiq et al. (2013), Κασσώτη & Κλιάπης (2009), Mwangi (2018), Hill & Tyson (2009), Nokali et al. (2010) βρήκαν πως η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με την καλύτερη απόδοση των μαθητών, οι Κασσώτη & Κλιάπης (2009) θεώρησαν πως αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν ισχύουν οι παράγοντες της συχνότητας της βοήθειας, της τακτικής ενημέρωσης από τον εκπαιδευτικό και του καλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Οι Nokali et al. (2010) διαπίστωσαν πως η γονεϊκή εμπλοκή αυξάνει τις κοινωνικές δεξιότητες και εξαλείφει τυχόν προβληματικές συμπεριφορές, αλλά δεν διαπίστωσαν πως επιτυγχάνεται καλύτερη επίδοση και ακαδημαϊκή επίτευξη αν οι γονείς είναι αφοσιωμένοι σε πρακτικές συμμετοχής. Η επίδοση δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την πτυχή «Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία» και από τους Hill & Tyson (2009). Αντίθετα, οι Rafiq et al. (2013) βρήκαν θετική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στις «Δραστηριότητες των μαθητών» με την επίδοσή τους. Οι Hill & Tyson (2009) βρήκαν ότι η ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση, την οποία όρισαν ως την επικοινωνία των γονικών προσδοκιών που τρέφουν για την επίτευξη των παιδιών τους, συζήτηση στρατηγικών μάθησης και καλλιέργεια επαγγελματικών προσδοκιών στα παιδιά, είναι αυτή που σχετίζεται περισσότερο με την επίδοση και ακαδημαϊκή επίτευξη.

Η σύνδεση των τριών μεταβλητών *δίγλωσσος μαθητής, γονεϊκή εμπλοκή, αύξηση της σχολικής επίδοσης* απαντώνται επίσης στη βιβλιογραφία, αν και σε μικρότερο βαθμό. Για παράδειγμα, η Arias (2008) διερεύνησε ποιοι παράγοντες προωθούν την εμπλοκή των γονέων σε μαθητές όλων των βαθμίδων που διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική, δεδομένου ότι η γονεϊκή εμπλοκή εμποδίζεται από την αδυναμία κατανόησης των αγγλικών, τη μη εξοικείωση με το σχολικό σύστημα και τις διαφορές στα πολιτιστικά πρότυπα και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Η συμμετοχή των γονέων βρέθηκε ότι οδηγεί τους μαθητές σε βελτιωμένες επιδόσεις και μειωμένα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή την εθνότητα. Γι' αυτό προτάθηκε να υποστηριχτεί περαιτέρω η εφαρμογή προγραμμάτων για γονείς, τα οποία θα είναι πολιτιστικά συναφή και γλωσσικά κατάλληλα, όπως και να προωθηθούν τα προγράμματα αμοιβαίας συμμετοχής του σχολείου/γονέων/κοινότητας και η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Η Panferon (2010) βρήκε επίσης ότι η εμπλοκή των γονέων υποστηρίζει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επιτυχία των μαθητών δημοτικού που διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η υποστήριξή τους στο σπίτι είναι ιδιαίτερα σημαντική και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις των δίγλωσσων γονέων σχετικά με το σχολείο και τον αλφαριθμητισμό και να βρίσκουν τρόπους να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους, καθώς όπως διαπιστώθηκε το οικιακό περιβάλλον μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά τη μάθηση και να αυξήσει την επίδοση των παιδιών τους.

Ομοίως η έρευνα των Intxausti, Etxeberria & Joaristi (2013) μελέτησε τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην Κοινότητα των Βάσκων (Ισπανία) σχετικά με την μάθηση των παιδιών τους που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσες οικογένειες εμπλέκονται περισσότερο στις κατ' οίκον εργασίες παρά στο σχολείο και ότι ενισχύουν την ακαδημαϊκή μάθηση και την επίδοση των παιδιών τους.

Ανάλογα, η Kambel (2019) σε μια έρευνα της σε έξι ευρωπαϊκές χώρες σε σχολεία προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε πως η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική επίδραση στη μάθηση και επίδοση των παιδιών, η οποία αυξάνεται όταν τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν τη σχολική γλώσσα μαζί με τις μητρικές τους και καταβάλλεται κάθε προσπάθεια για μια ουσιαστική επικοινωνία και συμμετοχή των γονέων που αποβαίνει προς

όφελος των πολύγλωσσων μαθητών. Μακροπρόθεσμα, το χάσμα της επίτευξης μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών μαθητών περιορίστηκε.

Ομοιοτρόπως, η έρευνα των Niehaus & Adelson (2014) σε δίγλωσσους μαθητές του Δημοτικού, που μελέτησε τον συσχετισμό ανάμεσα στη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο και στα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελεσμάτα σε παιδιά που μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική. Τα υψηλότερα επίπεδα σχολικής υποστήριξης συνδέθηκαν με την μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή, που προέβλεπε λιγότερες κοινωνικό-συναισθηματικές ανησυχίες και προβλήματα για τα παιδιά και συνακόλουθα υψηλότερες βαθμολογίες επίδοσης. Το διαφορετικό δηλαδή στοιχείο αυτής της έρευνας σε σχέση με τις προηγούμενες είναι η έμφαση που δίνεται στην ανησυχία των δίγλωσσων μαθητών σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, που επιδρά αρνητικά στην επίδοσή τους.

Η μελέτη των Harper & Pelletier (2010) διερεύνησε την επίδραση που έχει η επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων στην ανάγνωση και τα μαθηματικά μεταξύ γονέων που μιλούσαν την αγγλική ως πρώτη γλώσσα και σε αυτούς που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, σε σαράντα δύο παιδιά νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς με μητρική γλώσσα την αγγλική επικοινωνούσαν πιο συχνά με τον δάσκαλο από ότι οι δίγλωσσοι, παρότι και οι δίγλωσσοι συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στην μάθηση των παιδιών τους. Δεν βρέθηκε συσχέτιση αυτής της συμμετοχής στο μάθημα της ανάγνωσης, παρά μόνο στα μαθηματικά, η βελτίωση στα οποία είναι αποτέλεσμα της εμπλοκής των δίγλωσσων γονιών και δη στην πτυχή «διάβασμα στο σπίτι», οι οποίοι φάνηκε να δείχνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση των μαθηματικών.

Οι Harper & Pelletier (2010) έδειξαν ότι δεν βρέθηκε συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με το μάθημα της ανάγνωσης. Μη συσχέτιση δεν διαπίστωσε και ο McNeal (2012), αμφισβητώντας έτσι τη θέση ότι η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ανάλογα, και οι Nokali et al. (2010) δεν διαπίστωσαν πως επιτυγχάνεται καλύτερη επίδοση αν οι γονείς ακολουθούν πρακτικές συμμετοχής. Ακόμη, οι Hill & Tyson (2009) κατέληξαν στο ότι η επίδοση δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την πτυχή «Βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία». Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001) αυτά τα αντικρουόμενα συμπεράσματα προκύπτουν λόγω της πολύπλευρης φύσης της γονεϊκής

εμπλοκής και των διαφορετικών μετρήσεων που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για την ακαδημαϊκή επίδοση.

Συμπερασματικά, κατά πλειονότητα οι έρευνες, που μελέτησαν μια ή περισσότερες πτυχές από το σφαιρικό μοντέλο της Epstein, δείχνουν πως υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση. Οι περισσότεροι ερευνητές ασχολήθηκαν με τον γνωστικό τομέα και όχι τον κοινωνικοσυναισθηματικό. Λιγότερες είναι οι έρευνες που μελέτησαν τις μεταβλητές *δίγλωσσος μαθητής, γονεϊκή εμπλοκή, αύξηση της σχολικής επίδοσης* και αυτό ενισχύει τη σημασία της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δεν δείχνουν την ύπαρξη αυτής της συσχέτισης, αλλά είναι πολύ λιγότερες και έχουν κάνει χρήση διαφορετικών μετρήσεων. Γι' αυτό στην παρούσα έρευνα θεωρείται δεδομένη η ύπαρξη συσχέτισης.

4.2 Η επιστημονική σημασία της έρευνας

Οι θεσμοί σχολείο και οικογένεια είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικοί στην εξέλιξη του παιδιού τόσο κοινωνικοσυναισθηματικά όσο και ακαδημαϊκά – επαγγελματικά. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των γονέων και η εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού περιλαμβάνει ένα πλήθος δραστηριοτήτων (Epstein, 1995) και προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσους και στους γονείς και εκπαιδευτικούς (Bridge, 2001). Σύμφωνα με την Μανιώτη (2019) ορίζεται ως η ενεργός εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, στο σχολείο και στο σπίτι και σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή καθώς και με την κοινωνική του συμπεριφορά (Ntekane, 2018). Ειδικότερα η γονεϊκή εμπλοκή μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές σε σχέση με τη διδασκόμενη γλώσσα και κουλτούρα του σχολείου είναι μείζονος σημασίας (Bernhard & Freire, 1999). Τις τελευταίες δεκαετίες, πολυάριθμες μελέτες έχουν αναδείξει τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα την συνεργασία σχολείου – οικογένειας που όπως φαίνεται παίζει καταλυτικό ρόλο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Epstein, 2002). Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές έχουν προτείνει κατά καιρούς διάφορα θεωρητικά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής που επιχειρούν την ανάλυση της αλληλεπίδρασης σχολείου - οικογένειας. Στην παρούσα εργασία θα

βασιστούμε στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει η Epstein (1995), με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, για τον άξονα που αφορά τους τρόπους εμπλοκής των γονέων.

Η αναγκαιότητα της προτεινόμενης μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι δεδομένης της οικονομικής ανασφάλειας που βιώνουν οι Έλληνες τα τελευταία χρόνια αναγκάζονται να μεταναστεύουν στο εξωτερικό και τα σχολεία όπως και οι δομές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης του εξωτερικού υποδέχονται ένα σημαντικό αριθμό μαθητών που ολοένα και αυξάνεται. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση, θα βοηθήσει στην ανάδειξη αδυναμιών που προκύπτουν στην συνεργασία του σχολικού περιβάλλοντος με τις οικογένειες δίγλωσσων μαθητών και το σχεδιασμό παρεμβάσεων.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν πολυάριθμες έρευνες για το πως επιδρά η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, ο παράγοντας διγλωσσία μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αποτελεί τροχοπέδη για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πορεία των παιδιών τους. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε διαφαίνεται ότι υπάρχει πλήθος ερευνών που ασχολείται με τη διγλωσσία μαθητών κυρίως με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν σε σχολεία όπου διδάσκεται ως κύρια, η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι θα μελετήσει τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε σχολείο όπου η γλώσσα που διδάσκεται είναι διαφορετική από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με τη δεύτερη να διδάσκεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα θα μελετήσει τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών που έχουν ως μητρικές γλώσσες ελληνικά και ρουμανικά, με έναν από τους δύο γονείς Έλληνες και μαθητές με τους δυο γονείς Ρουμάνους που είχαν φοιτήσει σε κάποια/κάποιες τάξεις στην Ελλάδα και μιλούν την ελληνική γλώσσα.

4.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΣΒ σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στους δίγλωσσους μαθητές και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση.

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

- Να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
- Να μελετηθεί η σχέση σχολικής επίδοσης και γονεϊκής εμπλοκής.
- Να ανιχνευθούν οι παράγοντες, που σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών, εμποδίζουν την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Ερευνητικά Ερωτήματα

-Ποια είναι τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής δίγλωσσων μαθητών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών;

-Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζεται η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών από τον τρόπο εμπλοκής των γονέων τους και σε ποιο βαθμό;

-Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

-Ποιες στρατηγικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών με στόχο την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων;

4.4 Λειτουργικοί ορισμοί

Είναι σκόπιμο για την κατανόηση τόσο της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων της έρευνας, να αναφερθεί η ερμηνεία και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή», «δίγλωσσος μαθητής» και «σχολική επίδοση». Στην παρούσα έρευνα ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν με ένα πλήθος ενεργειών εντός και εκτός σχολείου, στη μάθηση των παιδιών τους. Ακολουθώς, ως δίγλωσσος μαθητής, όπως προαναφέρθηκε, θα θεωρείται ο μαθητής με μητρικές γλώσσες τα ελληνικά και τα ρουμανικά που έχει έναν από τους δύο γονείς Έλληνες ή και με τους δυο γονείς Ρουμάνους που είχε φοιτήσει σε κάποια/κάποιες τάξεις στην Ελλάδα και μιλάει την ελληνική γλώσσα. Τέλος, ο όρος σχολική επίδοση θα χρησιμοποιηθεί όπως αναφέρεται στο Προεδρικό Διάταγμα που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο (Π.Δ.8/1995, άρθρο1, παρ.2 & 3) και περιλαμβάνει όχι μόνο

τη βαθμολογική επίδοση στα μαθήματα αλλά και την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με άλλους μαθητές και την υπακοή στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

5.1 Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ»

Στην παρούσα μελέτη θα γίνει μια προσπάθεια αποτύπωσης των αντιλήψεων των αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στους δίγλωσσους μαθητές του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ» και πώς αυτή επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου που το διαφοροποιούν από την πλειοψηφία των δομών ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από ηλεκτρονικές πηγές καθώς και από τον διευθυντή του σχολείου.

Το ΕΣΒ ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2008, ακολουθεί το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας καθώς πρόκειται για ένα αμιγώς ελληνικό σχολείο και απαρτίζεται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (<https://greekschool.ro>). Συνεπώς η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής περιλαμβάνεται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και διδάσκεται σαν δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού προάγουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό προσφέροντας στους μαθητές ελληνικής καταγωγής και όχι μόνο, ελληνόγλωσση μόρφωση και διατήρηση της ελληνικής τους ταυτότητας (Νόμος 4415/2016, άρθρο 1, παρ.1). Στο ΕΣΒ φοιτούν μαθητές από αμιγώς ελληνικές οικογένειες που οι γονείς του είναι αποσπασμένοι στο εξωτερικό με ορισμένη θητεία, μαθητές που ο ένας ή και οι δυο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής μετανάστες (πρώτης ή δεύτερης γενιάς) και τέλος μαθητές με ρουμανική καταγωγή που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα καθώς φοίτησαν για κάποιο χρονικό διάστημα σε σχολεία της Ελλάδας. Όσον αφορά τη στελέχωση του σχολείου, αυτή αποτελείται στην πλειοψηφία από

Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς αποσπασμένους στο εξωτερικό και κάποιους/ες που συνεργάζονται ιδιωτικά και συμπληρώνουν τυχόν κενά σε ειδικότητες (π.χ για το μάθημα της ρουμανικής γλώσσας, της αγγλικής, της μουσικής).

5.2 Επιλογή μεθόδου έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων πρωτόκολλο συνέντευξης

Στην παρούσα εργασία κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας καθώς είναι συνυφασμένη με την εξέταση των εννοιών κοινωνικών φαινομένων όπως τα βιώνουν τα ίδια τα άτομα στο φυσικό τους χώρο (Malterud, 2001). Όπως αναφέρουν οι Chism et al. (2008) οι ποιοτικές μέθοδοι διακρίνονται για την ελευθερία έκφρασης των υποκειμένων καθώς βασίζονται στις ειλικρινείς προθέσεις τους. Στην πλειοψηφία τους δεν κατευθύνονται από τον/την ερευνητή/τρια αλλά τον/την βοηθούν να καταγράψει, να εμβαθύνει και να παρουσιάσει τις εμπειρίες των υποκειμένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Παρά τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου, με κυριότερο την εμβάθυνση σε έννοιες που εξετάζει η έρευνα (Creswell, 2011), το μικρό της δείγμα θέτει το ζήτημα της γενίκευσης στο σύνολο του πληθυσμού (Harry & Lipsky, 2014).

Ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι η συνέντευξη. Έχουν κατηγοριοποιηθεί κατά καιρούς με ποικίλους τρόπους, η πλειοψηφία των οποίων τις διαχωρίζει σε αδόμητες, δομημένες και ημι-δομημένες (Crabtree & Miller, 1999). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη μορφή συνέντευξης και παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα μέσω προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά και ερωτήσεων που προκύπτουν από τη διαλογική συζήτηση (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής είναι εξ αρχής καθορισμένος και μπορούν να διενεργηθούν είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Σημαντικό πλεονέκτημα της ατομικής συνέντευξης είναι η εμβάθυνση σε κοινωνικά και προσωπικά θέματα που αφορούν το συνεντευξιαζόμενο και η αποτύπωση του νοήματος των εμπειριών του (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007). Συνεπώς, ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να επιδιώξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο οποίο θα υπάρξει ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για να νιώσει ασφάλεια ο συνεντευξιαζόμενος καταθέτοντας τις απόψεις

του. Καθ' όλη την διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ των δυο μερών είναι σημαντική η αξιοποίηση και των μη λεκτικών μηνυμάτων που έχουν προσθετική αξία στην κατανόηση του εξαγόμενου (Robson, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε ατομικό επίπεδο που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του υποκειμένου πάνω σε ένα εστιασμένο θέμα χωρίς να υπάρχει η πίεση για παροχή κοινωνικά σωστών απαντήσεων, όπως μπορεί να αισθανθούν τα υποκείμενα σε ομαδικές συνεντεύξεις (Grossoehme, 2014). Πάντως ακόμα και η ατομική συνέντευξη παρουσιάζει μειονεκτήματα, όπως η στάση του ερευνητή και οι απόψεις του πάνω στο θέμα που μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις των υποκειμένων αλλά και η ατμόσφαιρα που θα δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που μπορεί να έχει χαρακτήρα πειστικό για τον συνεντευξιαζόμενο, στην προσπάθεια του ερευνητή να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται (Antaki & Rapley, 1996· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Για την αποφυγή όλων αυτών των αρνητικών χαρακτηριστικών θα πρέπει να ακολουθείται μια σειρά ενεργειών που προάγει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης

Το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α) με βάση το οποίο καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών χωρίζεται στους παρακάτω θεματικούς άξονες καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει επιμέρους ερωτήματα:

- 1) Περιγραφικές ερωτήσεις
- 2) Προφίλ των μαθητών
- 3) Επίπεδα εμπλοκής γονέων των δίγλωσσων μαθητών
- 4) Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών
- 5) Παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές
- 6) Στρατηγικές εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα, αυτός αναπτύσσεται με βάση τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής της Epstein.

5.3 Δείγμα της έρευνας

Η ποιοτική προσέγγιση σε αντίθεση με την ποσοτική, δεν αποσκοπεί στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο ερευνητής έχει ως στόχο την εμβάθυνση στο επιλεγμένο θέμα της έρευνας και έτσι τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνά του ξεχωρίζουν από το σύνολο καθώς αποτελούν εκείνες τις περιπτώσεις που οι απαντήσεις τους θα εξυπηρετήσουν το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας (Patton, 2002). Η σκόπιμη δειγματοληψία όπως ονομάζεται παρέχει στον ερευνητή μια πληθώρα στρατηγικών ώστε να καθορίσει το δείγμα της έρευνάς του (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία. Η συγκεκριμένη στρατηγική δειγματοληψίας επιτρέπει την επιλογή υποκειμένων που παρουσιάζουν όμοια χαρακτηριστικά και διευκολύνουν έτσι τη μελέτη σε βάθος του θέματος προς διερεύνηση (Patton, 2002). Ακολουθώντας τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η συγκεκριμένη υποομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι αποσπασμένοι στο ΕΣΒ, εργάζονται μόνο σε αυτό και επίσης όλοι έχουν διδάξει σε δίγλωσσους μαθητές (με έναν ή δυο γονείς Ρουμάνους) κατά τα χρόνια απόσπασής τους. Το τελικό δείγμα της έρευνας ήταν έξι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετέχουν, από το σύνολο του πληθυσμού- στόχου που ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας του ΕΣΒ.

Πιο συγκεκριμένα το δείγμα απαρτίζεται από τρεις γυναίκες και τρεις άντρες εκπαιδευτικούς, όλοι με την ειδικότητα του δασκάλου (ΠΕ70) και αντιπροσωπεύουν ο καθένας τους μία τάξη του 6/θέσιου ΔΣ (βλ. Πίνακα 1). Η ηλικία της πλειοψηφίας κυμαίνεται στα 36-45 έτη ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι βρίσκεται στην κατηγορία 46-55 έτη. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα 15-22 έτη ενώ για την παραμονή τους στο ΕΣΒ τα 3-5 έτη. Όσον αφορά το αν είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού τίτλου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κανένας τους δεν απάντησε θετικά, αναφέροντας οι τέσσερις από αυτούς ότι το Μεταπτυχιακό τους αφορά άλλους τομείς. Στην ερώτηση αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο πάνω στη Διγλωσσία, οι τρεις μόνο ανέφεραν τη συμμετοχή τους ενώ άλλοι δυο πρόσθεσαν ότι μια θεματική του μεταπτυχιακού τους ήταν σχετική με το θέμα.

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Χρόνια υπηρεσίας	Χρόνια υπηρεσίας στο ΕΣΒ	Τάξη Διδασκαλίας
Σ1	Θήλυ	36-45	Δασκάλα	16	3	Ε΄
Σ2	Άρρεν	36-45	Δάσκαλος	17	4	ΣΤ΄
Σ3	Θήλυ	36-45	Δασκάλα	17	4	Α΄
Σ4	Θήλυ	36-45	Δασκάλα	20	4	Β΄
Σ5	Άρρεν	46-55	Δάσκαλος	22	4	Δ΄
Σ6	Άρρεν	36-45	Δάσκαλος	15	5	Γ΄

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων

5.4 Ερευνητική διαδικασία

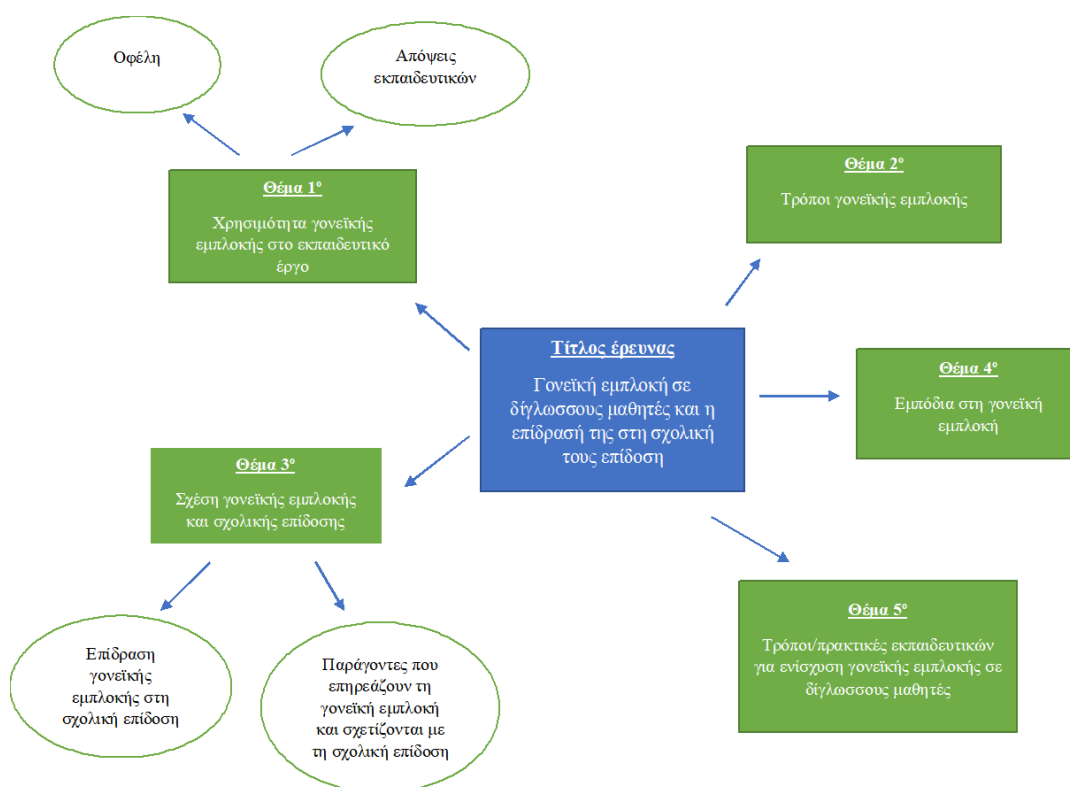
Για την διεξαγωγή της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη. Αρχικά υπήρξε τηλεφωνική επαφή με τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΣΒ προκειμένου να ενημερωθεί ο ίδιος αλλά και να ενημερώσει το προσωπικό του για το σκοπό της έρευνας. Παράλληλα διευκρινίστηκε ότι οι συνεντεύξεις θα διενεργηθούν μέσω της εφαρμογής Skype ώστε να μην υπάρχει κώλυμα με την τοποθεσία και το χρόνο διεξαγωγής. Η επόμενη επαφή έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στην οποία ενημερώθηκαν αναλυτικά οι πιθανοί συμμετέχοντες μέσω του έντυπου συναίνεσης (βλ. Παράρτημα Α) για την ακριβή διαδικασία, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εχεμύθειας, τη διάρκεια της συνέντευξης και την ηχογράφησή της με μοναδική χρήση την παρούσα έρευνα. Αφού συλλέχθηκαν τα έντυπα συναίνεσης, προέκυψε το δείγμα της έρευνας που ήταν έξι εκπαιδευτικοί και συμφωνήθηκαν η μέρα και ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου συλλογής

δεδομένων σε δυο εκπαιδευτικούς για την ανάδειξη πιθανών ασαφειών των ερωτήσεων της συνέντευξης και ακολούθησαν οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν το μήνα Φεβρουάριο. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ο/η ερευνητής/τρια διευκρίνισε ότι θα υπάρξει μαγνητοφώνηση και συγχρόνως προσπάθησε να προσεγγίσει την αλήθεια των υποκειμένων χωρίς να αλλοιώσει την χροιά των απαντήσεων, διατηρώντας όμως ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2019). Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι στο προσεχές διάστημα θα λάβουν ένα αρχείο με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων και θα κληθούν να τα αξιολογήσουν, με σκοπό την ανατροφοδότηση προς τον ερευνητή.

5.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση. Αποτελεί μια στρατηγική ανάλυσης ευρέως χρησιμοποιούμενη καθώς μειώνει τα δεδομένα με έναν ευέλικτο τρόπο, εντοπίζοντας, αναλύοντας και αναδεικνύοντας «θέματα» μέσα στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης θεωρείται κατάλληλη για να εξυπηρετήσει τους στόχους της έρευνας καθώς η θεματική ανάλυση επιτρέπει την ανάδειξη βαθύτερων νοημάτων που προκύπτουν από τη συλλογή δεδομένων και την ανάπτυξη γνώσης, από τις ατομικές εμπειρίες των συμμετεχόντων και την αλληλεπίδρασή τους με τον ερευνητή (Kiger & Varpio, 2020). Όπως αναφέρουν οι Braun και Clarke (2006) οι φάσεις της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνουν: 1) την εξοικείωση με τα δεδομένα αφού πρωτίστως έχει γίνει η μετεγγραφή τους 2) την κωδικοποίηση (απόδοση κωδικού) εκείνων των χαρακτηριστικών από το σύνολο των δεδομένων που ενδιαφέρουν και νοηματοδοτούν σύμφωνα με τον ερευνητή 3) τη δημιουργία θεμάτων έπειτα από την ομαδοποίηση των κωδικών 4) την επανεξέταση των θεμάτων ως προς τη λειτουργία τους και την επικύρωση των κωδικών και 5) την έκθεση των ευρημάτων. Πιο αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα μετά το πέρας των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και αποτύπωσή τους γραπτώς. Ακολούθησε η ανάγνωση του συνόλου των συνεντεύξεων αρκετές φορές ώστε ο ερευνητής να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των δεδομένων που θα τον βοηθήσει στην

επεξεργασία. Έπειτα αποδόθηκαν κωδικοί σε τμήματα των δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια προέκυψαν τα θέματα και οι ιδιότητές τους που συγκροτήθηκαν από όμοιους εννοιολογικά κωδικούς (βλ. Σχήμα 2). Τέλος, έγινε η παράθεση των ευρημάτων και η συσχέτισή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που τα επιβεβαιώνει και αναδεικνύει πιθανές αποκλίσεις.



Σχήμα 2. Θεματικός χάρτης

5.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας και του ερευνητικού εργαλείου

Αντίθετα με τις ποσοτικές μελέτες οι οποίες χρησιμοποιούν τυποποιημένα μέτρα και στατιστική ανάλυση κατά τη συλλογή δεδομένων σχετικά με ένα φαινόμενο, οι ποιοτικές μελέτες ασχολούνται με την οργάνωση, περιγραφή και ερμηνεία κειμενικών, λεκτικών ή και οπτικών δεδομένων (Hammarberg et al., 2016). Για τους υπέρμαχους της ποσοτικής έρευνας, η ποιοτική έρευνα έχει κατακριθεί κατά καιρούς λόγω των μικρών δειγμάτων που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό καθώς και την υποκειμενικότητα του ερευνητή που αναλύει τις εμπειρίες των υποκειμένων. Σημαντικό στοιχείο για την

επιλογή της εκάστοτε προσέγγισης είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που προτίθεται να απαντηθούν καθώς και μια σειρά ενεργειών που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Όσον αφορά τους όρους «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» αυτές απαντώνται συχνότερα στις ποσοτικές μελέτες. Απεικονίζουν την αντιστοίχιση του συνόλου των στοιχείων που προκύπτουν από την διαδικασία της έρευνας με την αρχική πρόθεση του ερευνητή καθώς επίσης και την σταθερότητα και συνέπεια των μετρήσεων (Creswell, 2016). Εξαιτίας του ύφους της ποιοτικής προσέγγισης που επικεντρώνεται στην αποτύπωση της «αλήθειας» των συνεντευξιαζόμενων, η ποιότητά της πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένες πρακτικές προκειμένου να ικανοποιηθούν τα κριτήρια βασιμότητας, μεταβασιμότητας και ακρίβειας ή φερεγγυότητας (Creswell, 2016· Lincoln & Guba, 1985). Πιο αναλυτικά, πριν την συλλογή δεδομένων ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για το σκοπό και το αντικείμενο που μελετάει, επιβεβαίωσαν τη σύμφωνη γνώμη τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα μέσω προσωπικής συνέντευξης, καθ' όλη τη διάρκεια της οποίας ο συνεντευκτής δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης κατέγραφε την «πραγματικότητα» των συνεντευξιαζόμενων. Προκειμένου να προσεγγιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων (πρωτόκολλο συνέντευξης), διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα σε δυο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν ασάφειες ή παραλείψεις σε ερωτήματα του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Όσον αφορά την διασφάλιση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η στρατηγική του ελέγχου μελών (Creswell, 2016), ζητώντας από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν μετά το πέρας των συνεντεύξεων, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους, προκειμένου να ενσωματωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια στην έρευνα. Επίσης, κατά τους Lincoln & Guba (1985) η αξιοπιστία και η επιβεβαιωσιμότητα της μελέτης είναι δύο πολύ σημαντικά στοιχεία που περιλαμβάνουν τις έννοιες της συνέπειας και της ουδετερότητας. Για την διασφάλισή τους ακολουθήθηκε η στρατηγική της διαδρομής ελέγχου που απαιτεί τη συλλογή και παροχή (εφόσον ζητηθεί) όλων των στοιχείων και πληροφοριών που διατρέχουν την ερευνητική διαδικασία (π.χ. λεπτομέρειες για τις συναντήσεις, για τη δειγματοληψία) και είναι χρήσιμες για τον ελεγκτή (Korstjens & Moser, 2017).

5.7 Ζητήματα δεοντολογίας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην εις βάθος περιγραφή του φαινομένου της έρευνας και στην αναλυτική καταγραφή των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου η επιστημονικότητα του ερευνητή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν της ορισμένα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και η συναίνεση προς τον ερευνητή σχετικά με την διαχείριση των προσωπικών δεδομένων (Patton, 2002), περιγράφηκε αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί και έπειτα μοιράστηκε το έντυπο συναίνεσης που κατοχυρώνει την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και τη χρήση τους μόνο για τη περάτωση της συγκεκριμένης μελέτης. Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης διατηρήθηκε κλίμα φιλικό προσπαθώντας έτσι να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος απρόβλεπτης βλάβης (DiCicco- Bloom & Crabtree, 2006) συμμετέχοντας στη συνέντευξη μέσω Skype, από το χώρο που επιθυμούσαν και ενημερώνοντάς τους πως οποιαδήποτε στιγμή αισθανθούν άβολα μπορούν να αποχωρήσουν.

6. Αποτελέσματα έρευνας

Η έκθεση των ευρημάτων της έρευνας αναπτύσσεται με βάση τα θέματα και τις ιδιότητές τους, έπειτα από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2017).

6.1 Προφίλ μαθητών

Ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο και κατ' επέκταση στις τάξεις, όπως μας είχε αναφέρει και ο διευθυντής του σχολείου στην αρχική επικοινωνία, είναι μικρός. Οι ερωτηθέντες συγκεκριμένα δηλώνουν ότι ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 4 έως και 10 (το ανώτερο). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους ή έναν γονέα Ρουμάνο και τον άλλο Έλληνα και πιο

συγκεκριμένα σε όλες τις περιπτώσεις η μητέρα προέρχεται από τη Ρουμανία. Αυτό επιβεβαιώνει και την επιλογή της συγκεκριμένης έρευνας καθώς πρόκειται για έναν ικανό αριθμό μαθητών που μπορεί να αναδείξει χαρακτηριστικά και τάσεις που μελετώνται.

Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των συγκεκριμένων μαθητών, από ανεπίσημες συζητήσεις που είχαμε τόσο με τον διευθυντή του σχολείου όσο και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από αναφορές των τελευταίων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, είναι μεσαίας και ανώτερης τάξης. Πρόκειται για μαθητές που οι γονείς τους είναι Ρουμάνοι και εξαιτίας της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας τα τελευταία χρόνια επέστρεψαν από την Ελλάδα στη χώρα καταγωγής τους και για μεικτές οικογένειες που ο Έλληνας γονέας δραστηριοποιείται στη Ρουμανία τα τελευταία χρόνια, μετά την οικονομική κρίση στην Ελλάδα.

Όσον αφορά την ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στην πλειοψηφία τους παρόλο που οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους (όλοι οι Ρουμάνοι γονείς που αναφέρονται μιλούν σε βασικό επίπεδο την ελληνική καθώς έχουν διαμείνει στην Ελλάδα) γνωρίζουν και την ελληνική γλώσσα, αυτή που χρησιμοποιείται κυρίως είναι η ρουμανική.

Σ6: Νομίζω ότι και στις δυο περιπτώσεις μιλούνε ρουμανικά κυρίως στο σπίτι. Της κοπέλας που έχει και τους δυο Ρουμάνους σίγουρα, αλλά και του άλλου μαθητή επίσης. Κύρια γλώσσα είναι τα ρουμανικά στο σπίτι.

Διαφαίνεται λοιπόν μια τάση των οικογενειών να χρησιμοποιούν για την καθημερινή τους επικοινωνία στο σπίτι, τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν η οποία είναι η μητρική ή μια από τις μητρικές τους. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία διατήρησης της μητρικής γλώσσας καθώς φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι μαθητές επιλέγουν τη μητρική τους για τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες, γεγονός που τους προσδίδει και κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη (Σκούρτου, 2001· Baker, 2011).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν το πλήρες ωράριό τους στις έξι τάξεις του ΕΣΒ και έτσι ο εκπαιδευτικός έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα όσον αφορά τις οικογενειακές συνθήκες που επικρατούν.

6.2 Θέμα 1^ο: Χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο

Το πρώτο θέμα που προέκυψε κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης και απαντάει σε ένα μέρος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είναι η χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών στο έργο του εκπαιδευτικού. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα χαρακτηρίζονται από απόλυτη ομοφωνία σχετικά με τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών και αναφέρει τη συνεισφορά της σε τομείς όπως η επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού, η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες και η συναισθηματική ασφάλεια του μαθητή. Με όλα τα παραπάνω οφέλη, διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού και οι μαθητές απολαμβάνουν στο μέγιστο τα πλεονεκτήματα της γονεϊκής εμπλοκής.

Σ6: Ναι, φυσικά και είναι σημαντική γιατί είναι σημαντικό ο γονέας... και οι δυο να εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Νιώθουν και οι μαθητές έτσι ότι είναι οι γονείς κοντά στην προσπάθειά τους σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθάν το έργο του εκπαιδευτικού.

Σ5: Σίγουρα είναι σημαντική η γονεϊκή εμπλοκή γιατί έτσι δημιουργούνται θετικές συνθήκες όσον αφορά τη μελέτη στις εργασίες που δίνονται στο σπίτι. Είναι σημαντικό να υπάρχει μια σχετική επίβλεψη στα παιδιά, να υπάρχει συνεργασία... ούτως ή άλλως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει εργασίες στο σπίτι οπότε είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη θα έλεγα η βοήθεια γονιών στο σπίτι ώστε τα παιδιά να έχουν μια πιο θετική εξέλιξη στο θέμα το μαθησιακό τους.

Σ3: Σίγουρα είναι σημαντική γιατί η σχολική επίδοση του μαθητή εξαρτάται αρκετά από τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι και δεύτερον η καλή συνεργασία και επικοινωνία με το γονιό διευκολύνει την εκπαιδευτική πράξη και μαθησιακά αλλά και σε θέματα συμπεριφοράς που μπορεί να προκύπτουν.

Αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση μέρους των εκπαιδευτικών, ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πάντα βοηθητική με την προϋπόθεση ότι γίνεται σε σωστές βάσεις, αναπτύσσοντας ένα θετικό κλίμα για το παιδί και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Σ4: Η γονεϊκή εμπλοκή πάντα θεωρείται ότι μπορεί να βοηθήσει στο εκπαιδευτικό έργο αρκεί να γίνεται με σωστές προϋποθέσεις και σε σωστές βάσεις.

Ωστόσο, παρά τον κοινό τόπο των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία της εμπλοκής των γονέων δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται από τις απαντήσεις δύο εξ αυτών, ότι πολλές φορές η στάση των εκπαιδευτικών δεν προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι κυριότεροι λόγοι που αναφέρονται είναι ο φόβος, η αρνητική ατμόσφαιρα σε κάποια σχολεία αλλά και η αντίληψη ορισμένων εκπαιδευτικών ότι πρέπει να κρατούν μια απόσταση από τους γονείς προκειμένου οι τελευταίοι να μην χρειαστεί να εμπλακούν, με την αρνητική διάσταση της έννοιας, στο έργο του εκπαιδευτικού.

Σ2: Από την εμπειρία που έχω γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν οι γονείς να εμπλέκονται στο έργο τους. Δε γνωρίζω να σας πω την αλήθεια, ακριβώς τον λόγο. Εεε.. περισσότερο ίσως είναι ο φόβος ή η ατμόσφαιρα που επικρατεί στα σχολεία..

Σ6: Απ' την εμπειρία μου νομίζω ότι όχι, δεν προωθείται ιδιαίτερα. Ίσως προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να το πω έτσι... να έχουν το «κεφάλι τους ήσυχο», να μη δημιουργούνται προβλήματα από την τριβή με γονείς, να επιλέγουν να μην εμπλέκονται οι γονείς στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με τη στάση τους προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή καθώς έτσι βελτιστοποιείται η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το γονέα, προτείνοντας τρόπους για να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες, ιδιαίτερα σε μαθητές μικρών τάξεων. Ορισμένοι αναφέρουν ότι στην πραγματικότητα το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν στοχεύουν στην προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής, παρά μόνο στο κομμάτι της βοήθειας των παιδιών με τις κατ' οίκον εργασίες. Τονίζουν έτσι την ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού και σχολείου να εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους γονείς.

Σ5: Ναι. Ουσιαστικά το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών την προωθεί... όπως προ είπα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα που οδηγεί ώστε να ζητάμε τη γονεϊκή εμπλοκή.

Σ6: Νομίζω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέτοιο που δεν προωθείται πολύ η γονεϊκή εμπλοκή. Εεε... είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να... ή του κάθε σχολείου ανάλογα με το πώς λειτουργεί, αν θα προωθείται ή όχι.

Ειδικότερα για το ΕΣΒ, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η φύση του σχολείου με ολιγομελή τμήματα και η λειτουργία του ως ελληνικό σχολείο εξωτερικού, εγείρει την ανάγκη για προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς, συνυπολογίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.

Σ2: ... Εεε, εδώ όμως νομίζω, στο δικό μας το σχολείο, αυτό είναι το ζητούμενο δηλαδή να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε κάποιοι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη διαδικασία να... πως να το πω τώρα...να μπορούν να ξεπεραστούν.

Σ3: Ναι γιατί είναι πιο μικρός ο κύκλος και γνωρίζομαστε όλοι πολύ περισσότερο μεταξύ μας και υπάρχει και άλλη σχέση, με αυτό που έχουμε στην Ελλάδα.

Σ5: Διαφέρει λίγο από παιδί σε παιδί, διαφέρει από οικογένεια σε οικογένεια η αναγκαιότητα όμως είναι σημαντική ώστε τα παιδιά να έχουν μια σχετική βοήθεια από τους γονείς έτσι ώστε να ανταποκρίνονται... πόσο μάλλον σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον που είναι ιδιαίτερα δύσκολο.

Συνεπώς προκύπτει μια γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, αναγνωρίζοντας τα οφέλη της τόσο για τους γονείς και τα παιδιά, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η προώθησή της από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, πόσο μάλλον σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές αναπτύσσεται σε επόμενο κεφάλαιο.

6.3 Θέμα 2^ο : Τρόποι γονεϊκής εμπλοκής σε δίγλωσσους μαθητές

Καθοριστικός παράγοντας στη συμμετοχή των γονέων στη σχολική πορεία του παιδιού, είτε στο σχολείο, είτε στο σπίτι είναι η δημιουργία μιας ουσιαστικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ των δύο μερών. Αυτό διαφαίνεται και από την ανάγκη για αλλαγή χρήσης του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», στον οποίο αναφερόταν η Epstein, προτείνοντας το «συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας», τονίζοντας τον επιμερισμό της ευθύνης για μάθηση στα συμβαλλόμενα μέλη (Epstein & Sheldon, 2006). Έτσι λοιπόν, το δεύτερο θέμα που προέκυψε και ολοκληρώνει την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είναι οι τρόποι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών, αναφερόμενοι στους έξι τύπους της Epstein.

Ο πρώτος από τους έξι τύπους αναφέρεται στην γονική μέριμνα δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μεριμνούν και φροντίζουν για την υγεία, την ασφάλεια και γενικότερα την ανατροφή του παιδιού τους. Το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε emphaticά ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους, οι γονείς ασκούν με επάρκεια το γονικό τους ρόλο και αυτό

φαίνεται από την ενδυμασία, τη διατροφή και τη γενικότερη εικόνα του παιδιού. Κάποιοι συνέκριναν το συγκεκριμένο σχολείο με σχολεία της Ελλάδας δηλώνοντας ότι οι γονείς στο ΕΣΒ φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συνολική εικόνα του μαθητή.

Σ2: Νομίζω ότι σε αυτό το σχολείο πραγματικά είναι πολύ προσεγμένα...και στο θέμα της διατροφής κυρίως επειδή βλέπουμε και το φαγητό που φέρνουν στο ολοήμερο ή που έχουνε ως δεκατιανό ... νομίζω ότι μεριμνούν επαρκώς...και μάλιστα πολύ περισσότερο από τα σχολεία στην Ελλάδα.

Μάλιστα, επεσήμαναν ότι η επάρκεια στη άσκηση του γονικού ρόλου δεν διαφοροποιείται σε οικογένειες με δίγλωσσους ή μη μαθητές. Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους υπάρχουν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις στις οποίες η γονική μέριμνα δεν είναι η ενδεδειγμένη, είναι συνήθως κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες.

Σ6: Δεν νομίζω ότι είναι η διγλωσσία αυτή που επηρεάζει το ρόλο τους. Είναι άλλα πράγματα... ίσως η οικογενειακή τους κατάσταση, την κοινωνική – οικονομική τους θέση... Δε νομίζω ότι ο ρόλος του γονέα επηρεάζεται από τη διγλωσσία.

Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στην επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας τη συχνότητα και τους λόγους για τους οποίους συνηθίζουν οι γονείς να επιδιώκουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Εδώ και πάλι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς δίγλωσσων μαθητών είναι αρκετά συχνή, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών επιδιώκουν την συχνή επικοινωνία λόγω της ανασφάλειας που έχουν με τη γλώσσα, θέλοντας να επιβλέπουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους, αλλά και εξαιτίας της φύσης του σχολείου και επιτρέπει τη συχνή συνάντηση γονέα – εκπαιδευτικού.

Σ4: Εεε... Η επικοινωνία είναι αρκετά συχνή θα έλεγα δεδομένου ότι το σχολείο είναι μικρό και είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα συναντήσουμε όλους τους γονείς και θα μας συναντήσουν καθημερινά είτε το πρωί, είτε το μεσημέρι... δηλαδή η επικοινωνία λίγο ξεφεύγει από το μόνο τυπικό ότι θα ορίσουμε μία μέρα και ώρα συνάντησης και θα επικοινωνήσουμε τότε μόνο.

Σ6: ... η επικοινωνία είναι συχνή, έρχονται να παραλάβουν το παιδί, πάντα θα έχουμε μια επαφή, θα ρωτήσουνε πώς πάει, θα ενδιαφερθούνε για το αν τα καταφέρνει στο σχολείο γιατί νιώθουν και αυτοί αυτή την ανασφάλεια ότι επειδή οι ίδιοι δεν γνωρίζουν ελληνικά, θέλουν να έχουν μια εικόνα για το πώς τα πάει το παιδί.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις γονέων που εμφανίζουν μια όχι τόσο συχνή ή και ελάχιστη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η έλλειψη επικοινωνίας σχετίζεται με το επάγγελμα του γονέα, την κοινωνικο-οικονομική του θέση, το πνευματικό του επίπεδο και σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μεριμνά περισσότερο για την αποκατάσταση της μεταξύ τους επικοινωνίας.

Σ6: ... Στη δεύτερη περίπτωση η επικοινωνία είναι σπάνια και μετ' εμποδίων. Η επικοινωνία είναι δηλαδή πάντα από την πλευρά του σχολείου, προσπαθεί πάντα το σχολείο να επικοινωνήσει με τον γονέα και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.

Σ5: ... Υπάρχει βέβαια ενδιαφέρον αλλά κι αυτό έχει σχέση με την επαγγελματική ασχολία των γονέων, έχει σχέση ακόμα και με το επίπεδο το πνευματικό, το κοινωνικό, το οικονομικό που βρίσκεται ο καθένας.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς συνηθίζουν να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συνοψίζονται σε ζητήματα σχετικά με την πρόοδο και επίδοση του παιδιού, θέματα συμπεριφοράς αλλά και τρόπους βοήθειας των ίδιων των γονέων σχετικούς με την επίβλεψη της μαθησιακής πορείας του παιδιού.

Σ4: Η επικοινωνία τους έχει να κάνει κυρίως και με την επίδοση των παιδιών, να ενδιαφερθούν, να ρωτήσουν πως πάνε τα παιδιά στο σχολείο, με τις ανησυχίες τους για το αν τα καταφέρνουν καλά, τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για να βοηθήσουν...αν νιώθουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν, να εκφράσουν την ανησυχία τους και να ζητήσουν από εμάς κάτι περισσότερο και επίσης τους ενδιαφέρουν πολύ και θέματα συμπεριφοράς.

Κατά την Epstein, ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής εξετάζει τη συμμετοχή των γονέων σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων του σχολείου, υπό το πρίσμα του εθελοντισμού. Στον τύπο αυτό ξεχωρίζει η σύμπνοια των απόψεων των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι αρκετά συχνή και σχεδόν καθολική, ιδίως σε σχολικές γιορτές. Αξίζει να αναφερθούν οι απόψεις δυο εκπαιδευτικών που αντικρούονται όσον αφορά τη στάση και τα κίνητρα συμμετοχής των γονέων. Γίνεται αναφορά ότι ναι μεν οι γονείς συμμετέχουν αλλά τις περισσότερες φορές είναι αποστασιοποιημένοι και διστακτικοί ενώ άλλοι συμμετέχουν καλύπτοντας την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση μέσω του σχολικού περιβάλλοντος.

Σ2: Ναι, νομίζω ότι το σχολείο είναι το κέντρο αυτή τη στιγμή. Επομένως και οι ίδιοι για να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους γιατί όσο να ' ναι εδώ πέρα αισθάνονται ίσως αποκομμένοι και απομονωμένοι και το αναζητούν και το επιζητούν.

Ο τέταρτος τύπος της Epstein αφορά την βοήθεια στο σπίτι που προσφέρουν οι γονείς και σχετίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικό του συνόλου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο συγκεκριμένο θέμα κρίνεται από το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι γονείς σχετικά με τη ομιλούμενη γλώσσα στο σχολείο. Παρατηρείται μικρότερη εμπλοκή στα γλωσσικά μαθήματα και μεγαλύτερη στα μη γλωσσικά (π.χ. Μαθηματικά). Συνολικά αναδεικνύεται η πρόθεση και η προθυμία των γονέων να βοηθήσουν το παιδί με τις σχολικές εργασίες παραμερίζοντας στο βαθμό που μπορούν τη δυσκολία με τη γλώσσα και λειτουργώντας βοηθητικά με την επίβλεψη και την εμπύχωση στα παιδιά τους.

Σ1: Κοιτάζτε, υπάρχει πρόθεση και προθυμία να ασχοληθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες αλλά πρακτικά υπάρχει δυσκολία στους περισσότερους από αυτούς λόγω ότι δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα.

Αναφορικά με τον πέμπτο τύπο της Epstein (συμμετοχή σε ζητήματα σχολικής μονάδας) οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των γονέων συμμετέχει ενεργά, προτείνοντας δράσεις μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και προσφέροντας ηθική και υλική υποστήριξη στο σχολείο. Η μικρή αποχή γονέων από τέτοιες δράσεις οφείλεται κυρίως στη δυσκολία τους με τη γλώσσα και στην απόσταση του σχολείου από το σπίτι τους.

Σ2: Ναι, παρόλο που δεν ανήκουν στο στενό πυρήνα δηλαδή στο προεδρείο, όλοι συμμετέχουν και μάλιστα αν προκύψει και κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, πραγματικά έχουμε την αμέριστη συμπαράστασή τους όχι μόνο ηθική αλλά και πολλές φορές και υλική.

Ο έκτος και τελευταίος τύπος κατά την Epstein αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα της κοινότητας που στηρίζουν το σχολικό έργο και την ίδια την οικογένεια. Οι ερωτηθέντες απάντησαν υποθετικά καθώς όπως ανέφεραν μέχρι τώρα δεν έχει διοργανωθεί από κανένα φορέα κάτι σχετικό. Όπως αναφέρθηκε πιστεύουν ότι θα υπήρχε πρόθεση από μέρους των γονέων όμως ανασταλτικός παράγοντας θα παρέμενε η ομιλούμενη γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Σ6: Και πάλι νομίζω ότι έχει να κάνει με την κατάσταση της οικογένειας και όχι τόσο με τη γλώσσα. Βέβαια οπωσδήποτε αν ένα πρόγραμμα ήταν στα ελληνικά και ο άλλος δε μιλάει ή δεν καταλαβαίνει, θα ήταν δύσκολη η συμμετοχή του σε οποιαδήποτε τέτοια δραστηριότητα ή πρόγραμμα γιατί αντικειμενικά δε θα καταλάβαινε τι θα ήταν αυτό το οποίο θα πραγματευόταν.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει πρόθεση και προσπάθεια από μέρους των γονέων δίγλωσσων μαθητών να εμπλακούν σε όλα τα επίπεδα που αναφέρθηκαν, επισημαίνοντας ως βασικότερο εμπόδιο τη διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα.

6.4 Θέμα 3^ο: Σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης

Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έρχεται μέσα από την παρουσίαση του τρίτου θέματος που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων και αφορά το πώς συνδέεται η γονεϊκή εμπλοκή με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Από την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φαίνεται πως σε ένα μεγάλο βαθμό η ενεργή εμπλοκή του γονέα στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού έχει θετικό αποτύπωμα στη σχολική του επίδοση. Αξίζει να αναφερθεί ότι το κλίμα το οποίο δημιουργείται από την εμπλοκή των γονέων θα πρέπει να είναι υποστηρικτικό και να ωφελεί ψυχοσυναισθηματικά το παιδί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Σ4: ...αυτό ξεκινάει φυσικά από το σπίτι... το αν θα υπάρχουν οι ευνοϊκές και κατάλληλες συνθήκες για μελέτη, το αν οι γονείς είναι... δίνουν την σημασία και τη σπουδαιότητα που πρέπει στο κομμάτι της εκπαίδευσης και αυτό το περνάνε στο παιδί... άρα και το παιδί θα έχει την διάθεση να ασχοληθεί κι αυτό, βλέποντας ότι και ο γονιός το παροτρύνει....

Υπάρχει μια σημαντική παραδοχή από το σύνολο των εκπαιδευτικών ότι το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας καθορίζει τόσο την εμπλοκή και τις εκφάνσεις της, επηρεάζοντας κατ' επέκταση τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Οι γονείς που διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση και με ενισχυτική ιδιωτική διδασκαλία, υπερκεράζοντας το θέμα της γλώσσας και της έλλειψης γνώσεων των ιδίων.

Σ5: ... ένα χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σίγουρα δεν ενισχύει ουσιαστικά τόσο πολύ την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Ενώ σίγουρα ένα υψηλό μπορεί να επιδράσει περισσότερο θετικά.

Σ4: ... το οικονομικό φυσικά μπορεί να βοηθήσει περισσότερο γιατί ένας γονιός, ειδικά αν ο ίδιος δυσκολεύεται να βοηθήσει το παιδί του, εάν έχει την οικονομική ευχέρεια θα ζητήσει τη βοήθεια με κάποιον άλλο τρόπο, πληρώνοντας κάποιο δάσκαλο.

Προσθετικά, στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης συμμετέχει και η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας, εντός και εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους παροτρύνουν και θεωρούν ότι μόνο οφέλη μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από αυτό, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους και βελτιώνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Σημαντική είναι η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού ότι στο συγκεκριμένο σχολείο δεν προωθείται η διγλωσσία όσο θα έπρεπε παρά μόνο μέσω του μαθήματος των Ρουμανικών.

Σ2: Η χρήση της μητρικής και της σχολικής γλώσσας επιδρά στη σχολική επίδοση. Νομίζω ότι επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν εξίσου και τις δυο γλώσσες, τις έχουν κατακτήσει στον ίδιο βαθμό, νομίζω ότι αν προκύψουν κάποια κενά, στην ουσία η μια γλώσσα μπορεί να καλύψει την άλλη.

Σ6: ...Δηλαδή πέρα από 2 ώρες την εβδομάδα που κάνουνε ρουμανικά σαν ξένη γλώσσα, δεν υπάρχει άλλη χρήση της ρουμανικής γλώσσας είτε παράλληλα μέσα στην τάξη είτε σε προγράμματα εκπαιδευτικά ώστε και αυτά τα παιδιά να αισθάνονται την ασφάλεια της γλώσσας τους, της χρήσης, όταν χρησιμοποιούν τη δικιά τους γλώσσα.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εκπαιδευτικού συστήματος και η επιρροή του στη σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, εφόσον η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφέρει μόνο θετικά, έτσι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος με τους γονείς, με στόχο τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους και την αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ειδικότερα, δυο εκ του συνόλου των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η φύση του εκπαιδευτικού συστήματός μας παρέχοντας στα παιδιά εργασίες στο σπίτι εμπλέκει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία όμως σίγουρα το επιθυμητό θα ήταν μια πιο ουσιαστική εμπλοκή.

Σ5: Ναι, εφόσον μιλάμε για ένα ελληνικό σχολείο που ουσιαστικά στηρίζεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αναδεικνύει κυρίως τη μελέτη στο σπίτι, ναι προφανώς την επηρεάζει (τη σχολική επίδοση).

Σ3: Νομίζω ότι είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού και του γονέα το πώς θα εμπλακεί ο γονέας.

Καταληκτικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών σχετίζεται άμεσα με τη εμπλοκή των γονιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζεται από το μορφωτικό –κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας. Η παράλληλη χρήση των δυο γλωσσών σε όλα τα πλαίσια αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς, επιδρούν προσθετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών.

6.5 Θέμα 4^ο: Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή

Το τέταρτο θέμα περιγράφει τους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών και απαντάει στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Όπως προέκυψε από την παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων έως τώρα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι βασικότεροι λόγοι που εμποδίζουν τους γονείς στο να εμπλακούν είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν σχετικά με τη γλώσσα και το κοινωνικο-μορφωτικό- οικονομικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οικογενειακά ζητήματα, έλλειψη χρόνου και προβληματικές σχέσεις μεταξύ των γονέων δρουν επιβαρυντικά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μεγεθύνουν το πρόβλημα ειδικά σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.

Σ5: Μπορεί να επηρεάσουν και διάφορα οικογενειακά ζητήματα. Οι εκάστοτε σχέσεις των γονιών μέσα στο σπίτι, προβλήματα υγείας που μπορεί να υπάρχουνε και στο παιδί και σε σχέση με τους γονείς, άλλα πρόσωπα που μπορεί να ζούνε μέσα στο σπίτι πέραν της οικογένειας, πολλές ώρες δουλειάς...δηλαδή κωλύματα τα οποία μπορεί να υπάρχουν σε οποιαδήποτε οικογένεια και που μπορεί να επηρεάσουν σε πολλαπλάσιο το δίγλωσσο παιδί που είπαμε ότι ούτως ή άλλως αντιμετωπίζει μία δυσκολία εκ των πραγμάτων σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό που μπορεί με την στάση τους να μην προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή. Ειδικότερα για τον συγκεκριμένο παράγοντα προέκυψε η διάσταση των πρότερων εμπειριών των γονέων με εκπαιδευτικούς του παιδιού τους και πώς αυτές επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και πως η σχέση μεταξύ γονέα- εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από τη διάθεση για πρόοδο και εξέλιξη προς όφελος του παιδιού.

Σ1: Ως ένα βαθμό θα μπορούσαν να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς ... αλλά όχι απαραίτητα... θεωρώ ότι δεν είναι καθοριστικός παράγοντας... δηλαδή θεωρώ κατά κύριο λόγο ότι ο γονέας που επιθυμεί και είναι πρόθυμος να εμπλακεί με τη σχολική πορεία του παιδιού του , θα εμπλακεί όπως και να 'χει ... με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο.

6.6 Θέμα 5^ο : Τρόποι/πρακτικές εκπαιδευτικών για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής σε δίγλωσσους μαθητές

Το πέμπτο και τελευταίο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων και ταυτίζεται με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ή θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Δεδομένου ότι η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην προσπάθεια στήριξης με όλα τα μέσα και απ' όλους τους φορείς προς τον κοινό στόχο. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρουν πως η προσέγγιση και η συχνή επικοινωνία με τους γονείς είναι ο σημαντικότερος τρόπος ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών και τον υιοθετούν απαρέγκλιτα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπρόσθετα, δηλώνουν ότι η ενημέρωση που παρέχουν στους γονείς για τον τρόπο βοήθειας του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι συμβάλλει στην ανάπτυξη ασφάλειας αναλογιζόμενοι και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα.

Σ3: Νομίζω ότι προσπαθώ να συνεργάζομαι όσο πιο πολύ γίνεται με όλους τους γονείς και κυρίως με αυτούς που έχουν αυτή τη δυσκολία στη γλώσσα γιατί καταλαβαίνω τη θέση τους και πόσο δύσκολο μπορεί να είναι οπότε είναι πάντα και το σχολείο και εγώ πρόθυμοι και να ακούσουμε τα προβλήματα και να προσπαθήσουμε να δώσουμε λύσεις, να διαμορφώσω λίγο το μάθημα ώστε να γίνει πιο εύκολο και για το παιδί, οδηγίες για το πώς να τα διαβάσουν στο σπίτι...

Σε αντίθεση με την παραπάνω δήλωση, βρίσκεται η απάντηση ενός εκπαιδευτικού αναφέροντας πως το σχολείο δεν κινείται συντονισμένα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς απουσιάζουν για παράδειγμα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε γονείς δίγλωσσων μαθητών.

Σ6: Ναι... νομίζω ότι δεν είναι αρκετοί οι τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών...Δηλαδή στο σχολείο θα αναφερθώ περισσότερο, από αυτούς που δεν υπάρχουν παρά από αυτούς που υπάρχουν. Νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι παραπάνω δηλαδή ένα πρόγραμμα ίσως γι' αυτούς τους γονείς, εκπαιδευτικό, για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά ή ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό που θα ήταν στη γλώσσα τους ώστε να μπορούν να συμμετέχουν...Νομίζω ότι δε στηρίζουμε σαν σχολείο πολύ, αυτή την κατάσταση.

Σε σχετική ερώτηση για συγκεκριμένες δράσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχολές γονέων, τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο), όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως όλες οι παραπάνω είναι πολύ βοηθητικές. Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας καθώς όπως αναφέρεται δεν υπάρχει μέριμνα σε αυτό το κομμάτι και οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη να εκπαιδευτούν σε νέες πρακτικές που θα τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν με μεγαλύτερο επαγγελματισμό, τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς.

Σ5: Ναι, έτσι όπως τα έχετε πραγματικά όλα είναι πολύ σημαντικά. Ξεκινώντας από την επιμόρφωση για μένα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η επιμόρφωση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική για έναν εκπαιδευτικό σε ένα ομογενοποιημένο περιβάλλον όπως είναι στην Ελλάδα, πολύ διαφορετική όμως σε ένα τέτοιο σχολείο όπως αυτό που δουλεύουμε εμείς.

Αξίζει να αναφερθούν οι δηλώσεις τριών εκ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμπληρώνουν πως για την απόσπασή τους σε σχολείο του εξωτερικού, δεν ήταν προαπαιτούμενο κάποιο σεμινάριο σε θέματα διγλωσσίας, ούτε και υπάρχει υποχρεωτική επιμόρφωση που να καλύπτει το κενό γνώσεων.

Σ6: ...Και οι εκπαιδευτικοί που πάνε να διδάξουν σε τέτοια τα σχολεία χρειάζονται μια επιμόρφωση γιατί πολύ από εμάς πηγαίνουμε σε αυτά τα σχολεία μην ξέροντας τι θα συναντήσουμε ...

Σ3: Συνήθως από φορείς στην Ελλάδα διοργανώνονται (σεμινάρια) και εντάξει είναι προαιρετική η συμμετοχή...

Σ2: ... νομίζω υπήρχαν προ δεκαετίας κάποια τέτοια προγράμματα τα οποία νομίζω με το πέρασμα των ετών σταμάτησαν να υπάρχουν, να λειτουργούν και νομίζω η επιμόρφωση γινότανε όταν έπαιρνε ο εκπαιδευτικός την απόσπαση. Τώρα δεν υπάρχει κάποια επιμόρφωση...

Σχετικά με προτάσεις άλλων στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών, δύο εκπαιδευτικοί προτείνουν την υλοποίηση προγραμμάτων που αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών με σκοπό να αναδειχθούν αξίες όπως ο σεβασμός, η ισότητα και η αποδοχή του «άλλου», εμπλέκοντας και τους γονείς σε αυτό.

Σ4:.. αυτό που θεωρώ ότι είναι καλό να γίνεται, είναι να ανοίξουμε το σχολείο και την τάξη, την κάθε τάξη στους γονείς της δηλαδή να γίνονται κάποιες δράσεις στις οποίες να ζητάμε τη συνεργασία των

γονιών, να διοργανώνουμε ας πούμε μία ημέρα παραδοσιακών φαγητών, μία ημέρα γνωριμίας γλωσσών και πολιτισμών...

Ως συνολική αποτίμηση, οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στις προηγούμενες δηλώσεις τους σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέα- εκπαιδευτικού και στη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας που εδράζεται στην καλή διάθεση και των δυο μερών. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός προτείνει το τετράδιο επικοινωνίας για μια πιο συστηματική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή.

Σ1: Αυτό που θα μπορούσα να σκεφτώ και να προτείνω ως μια έτσι πιο δομημένη στρατηγική είναι το τετράδιο επικοινωνίας. Το τετράδιο επικοινωνίας αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο για μια συχνή επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων, η οποία είναι έτσι τοποθετημένη σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών επικεντρώνονται στην υλοποίηση προγραμμάτων τόσο για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον διγλωσσίας όσο και για την στήριξη των συγκεκριμένων γονέων από το περιβάλλον του σχολείου. Η καλή διάθεση για συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού είναι το κλειδί μιας γόνιμης γονεϊκής εμπλοκής και μιας επιτυχημένης σχολικής πορείας του μαθητή.

Σ4: ...όλο αυτό φέρνει αυτοπεποίθηση σε όλους, ότι όλοι είναι ίσοι κανείς δε νιώθει άσχημα στο να εναλλάσσουν τα στοιχεία και να τα ανταλλάσσουμε και όλοι νιώθουν ότι έχουν κάτι να προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία...άρα θεωρώ ότι θα οδηγήσει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους... όλο αυτό.

7. Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα έρευνας

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι αποσπασμένοι στο ΕΣΒ σχετικά με την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερευνητικά

ερωτήματα που είχαν τεθεί και αφορούσαν το βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή τους πορεία, την επίδραση της εμπλοκής αυτής στη σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και τους παράγοντες που την εμποδίζουν. Τέλος, συζητήθηκαν οι στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και προτάσεις των ιδίων για αποδοτικότερες πρακτικές. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες/θέματα και προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα, δίνοντας απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής δίγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναπτύσσονται αφενός στη βάση της σημασίας της εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο και αφετέρου στους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής αναφερόμενοι στους έξι τύπους που όρισε η Epstein. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του ΕΣΒ αναγνωρίζει τη θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στο κομμάτι της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, όσο και στο ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο του παιδιού (Deslandes, 2019· Hill & Taylor, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους διατηρούν θετική στάση προς την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών αναφέροντας ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί την εμπλοκή τους. Ειδικότερα στο συγκεκριμένο σχολείο, τα ολιγομελή τμήματα αλλά και το δίγλωσσο περιβάλλον, επιζητούν την ανάγκη για εμπλοκή των γονέων. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα ερευνών που υποστήριζαν την διατήρηση μιας απόστασης μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα που δημιουργούνται από παρεμβάσεις γονέων (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014).

Σχετικά με τα όσα αναφέρει η Epstein (1995) για τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αναδεικνύουν την παρουσία των γονέων συνολικά ως ενεργή, εξαιρώντας ελάχιστες περιπτώσεις γονέων που έχουν γενικότερα αδιάφορη και μη συμμετοχική στάση. Δηλώνουν ότι όσον αφορά τη γονική μέριμνα και την επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού, τον ενδιαφέρον των γονέων είναι έκδηλο. Υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για θέματα κυρίως επίδοσης, συμπεριφοράς και τρόπων βοήθειας του γονέα προς το παιδί. Σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε

δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι και πάλι θετικές, αναγνωρίζοντας τη συνδρομή τους ιδιαίτερα σε σχολικές γιορτές. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από τη εμπλοκή των γονέων σχετικά με τη βοήθεια που παρέχουν στο σπίτι. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την πρόθεση και προθυμία από την πλευρά των γονέων να παρέχουν βοήθεια, όμως τονίζουν τη δυσκολία των γονέων με τη γλώσσα, αποτρέποντάς τους να εμπλακούν σε γλωσσικά μαθήματα. Τα παραπάνω ευρήματα θεωρούνται αναμενόμενα καθώς η διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα αποτελεί σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στη γονεϊκή εμπλοκή (Flynn, 2007) και επίσης επιβεβαιώνουν τη μελέτη των Harper & Pelletier (2010) σχετικά με την παροχή μεγαλύτερης βοήθειας των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε μη γλωσσικά μαθήματα. Ομοίως παραδέχονται την επίδραση της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας στη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα σχολικής μονάδας αλλά και σε προγράμματα της κοινότητας που στηρίζουν τόσο το σχολικό έργο όσο και την οικογένεια. Τονίζουν την έλλειψη προγραμμάτων που προωθούν τη συνεργασία με την κοινότητα και συμφωνούν για τη διαμόρφωσή τους ώστε να είναι γλωσσικά και πολιτισμικά συνυφασμένα με το υπάρχον περιβάλλον (Arias, 2008).

Μελετώντας τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης που είναι συναφή με τις έρευνες των Rafiq et al. (2013) και συνηγορούν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία τόσο καλύτερη είναι και η σχολική επίδοση του παιδιού. Θεωρούν ότι η προετοιμασία του μαθητή θα πρέπει να γίνεται σε υποστηρικτικό κλίμα, χωρίς υπερβολικές πιέσεις γιατί μόνο έτσι είναι αποδοτική και κατά συνέπεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση (Niehaus & Adelson, 2014). Σε συνέχεια προηγούμενων μελετών, αναφέρουν τα ψυχοσυναισθηματικά οφέλη που απορρέουν από τη παρουσία των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, χωρίς να διαχωρίζουν δίγλωσσους και μη (Deslandes, 2019· Ματιάκη & Ματιάκη, 2016). Επιπρόσθετα, ταυτίζονται με την παραδοχή ότι το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τις σχολικές επιδόσεις του μαθητή (Byrnes, 2011· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007· Ιωάννης, 2020) διαφοροποιώντας τη θέση τους σε σχέση με την έρευνα της Arias (2008) που εστιάζει στην διάθεση των γονέων για εμπλοκή, ως εξέχων παράγοντα. Η ύπαρξη των οικονομικών πόρων και οι προσδοκίες των γονέων για ακαδημαϊκή εξέλιξη που

συνεπάγονται μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή, οδηγούν σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Αναγνωρίζοντας τα παραπάνω, παραδέχονται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος συνδιαμορφώνουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων, προσδοκώντας σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία προς όφελος του παιδιού. Για το λόγο αυτό, προσεγγίζουν και ενθαρρύνουν τη διγλωσσία, προτρέποντας τα παιδιά στην παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας, εντός και εκτός σχολείου. Αντίθετα με παρωχημένες πρακτικές εκπαιδευτικών που πρότειναν σε γονείς και μαθητές τη χρήση της γλώσσας του σχολείου σε όλα τα πλαίσια με σκοπό την καλύτερη εκμάθησή της (Gkaintartzi et al., 2014), οι εκπαιδευτικοί του ΕΣΒ γνωρίζουν τη θετική επίδραση της παράλληλης χρήσης των δυο γλωσσών στο γνωστικό κομμάτι, στη συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους αλλά και στην αποδοχή και αυτοπεποίθηση που αποκομίζουν (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Οι απόψεις τους για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης μέσα από τη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας συντάσσεται και με την έρευνα της Kambel (2019), που σημειώνει επιπλέον τα οφέλη που προκύπτουν από τη μεριά των γονέων. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί από μεριάς τους προάγουν θα λέγαμε τη διγλωσσία, ωστόσο δεν θεωρούν ότι αξιοποιείται ενδεδειγμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τονίζουν την απουσία προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης και την επαφή των παιδιών με τη μητρική τους, μόνο στο μάθημα των Ρουμανικών γεγονός που μετριάξει τα πλεονεκτήματα της ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας προς όφελος του δίγλωσσου μαθητή (Σκούρτου κ.συν., 2004· Κοίλιαρη, 2005).

Ως προς τους παράγοντες που εμποδίζουν την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι εκτός από τη διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα και το μορφωτικό και κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας, η έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας καθώς και οικογενειακά ζητήματα, αποτρέπουν την ενασχόληση των γονέων με τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους, στο βαθμό που θα ήταν επιθυμητή (Μπόνια κ.συν., 2008). Αν και δεν αναφέρονται ξεκάθαρα στον παράγοντα «αυτοαποτελεσματικότητα του γονέα» που μελέτησαν οι Đurišić & Bunijevac (2017) και Radu (2011), εντούτοις οι απαντήσεις τους όσον αφορά την αρνητική επίδραση που έχει το χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας στην εμπλοκή του γονέα, μας επιτρέπει να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι πιθανότατα να υπάρχει μια αμήχανη και μη συμμετοχική στάση που να οφείλεται σε μειωμένη αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητες

τους να βοηθήσουν το δίγλωσσο παιδί. Οι δηλώσεις τους σχετικά με το αν η στάση του εκπαιδευτικού αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στη γονεϊκή εμπλοκή, χαρακτηρίζονται από συνέπεια ως προς την πεποίθησή τους ότι στη βάση της προόδου και εξέλιξης του παιδιού, η επικοινωνία των δυο μερών παίζει καθοριστικό ρόλο (Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010· Mwangi, 2018). Ενδεχομένως οι απόψεις τους να στηρίζονται στο γεγονός ότι όπως προαναφέρθηκε, η μικρή μαθητική δύναμη του σχολείου και η φύση του ως ελληνικό σχολείο εξωτερικού, δημιουργεί ένα πιο οικείο περιβάλλον για γονείς και εκπαιδευτικούς.

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, ως σημείο σύγκλισης του συνόλου των εκπαιδευτικών, εγείρει την ανάγκη για υιοθέτηση και σχεδιασμό στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, ειδικά στο περιβάλλον διγλωσσίας που εξετάζεται. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσέγγιση και τη συχνή επικοινωνία σε θέματα που άπτονται των αναγκών του κάθε μαθητή και της οικογένειάς του, ξεπερνούν την ανασφάλεια που δημιουργεί η δυσκολία με τη γλώσσα (Κασσώτη & Κλιάπης, 2009· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Προτεινόμενες πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών, όπως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, σχολές γονέων, τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέα, βρίσκουν σύμφωνα τους εκπαιδευτικούς, με γνώμονα την διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος του δίγλωσσου μαθητή. Δίνουν έμφαση ιδιαίτερα στο κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας καθώς οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς, ειδικότερα σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο δεν είναι ομοιογενές γλωσσικά και πολιτισμικά. Γι' αυτό το λόγο προτείνουν τη μέριμνα για προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας αλλά και των δίγλωσσων γονέων με σκοπό τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους, αλλά και το σχεδιασμό δράσεων από το σχολείο ώστε να αξιοποιηθεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών των οικογενειών. Όπως αναφέρουν η αποδοχή και ο σεβασμός του «άλλου», αυξάνουν την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών και γονέων, πετυχαίνοντας μεγαλύτερη εμπλοκή των τελευταίων που έχει θετικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών ((Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2001).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταγράφουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών του ΕΣΒ ως προς τη χρησιμότητα της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή πορεία του δίγλωσσου μαθητή και τη βεβαιότητα ότι επιδρά θετικά στην σχολική επίδοσή του. Δηλώνουν ότι, παρόλο που στην πλειοψηφία τους οι γονείς είναι πρόθυμοι και παρόντες σε όλες τις εκφάνσεις της γονεϊκής εμπλοκής που περικλείονται στα περιβάλλοντα σπίτι-σχολείο-κοινότητα, εντούτοις η δυσκολία με την γλώσσα αλλά και η οικονομική και κοινωνικομορφωτική τους προέλευση αποδεικνύονται παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή τους στη μάθηση του παιδιού. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν την εμπλοκή των συγκεκριμένων γονέων μέσα από τη συχνή επικοινωνία αλλά διατείνονται ότι αυτό δεν είναι αρκετό. Θα πρέπει να υπάρξει μια συντονισμένη προσπάθεια τόσο από το σχολείο όσο και από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να αξιοποιηθεί η διγλωσσία των μαθητών μέσα από προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους διαχείρισής της μέσα στην τάξη αλλά και στην επαφή τους με τους γονείς. Η στροφή προς την προσέγγιση των δίγλωσσων γονέων και μαθητών με γνώμονα το σεβασμό στο διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, θα αυξήσει τη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζοντας θετικά και τη σχολική επίδοση των μαθητών.

7.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση. Λόγω του μικρού δείγματος της ποιοτικής έρευνας που εστιάζει στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μολονότι αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική πορεία του δίγλωσσου μαθητή. Επίσης, το συγκεκριμένο σχολείο του εξωτερικού ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, διδάσκοντας τα Ρουμανικά σαν δεύτερη ξένη γλώσσα, οπότε υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο κομμάτι διαχείρισης της διγλωσσίας σε σχέση με άλλα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού. Ένας ακόμα περιορισμός αφορά τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein που αναφέρεται στη «Μάθηση στο σπίτι» καθώς η έρευνα

επικεντρώθηκε στη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς με τις σχολικές εργασίες και απουσιάζει η συνδρομή των γονέων στη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους.

Καθώς η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία αναντίρρητα χαρακτηρίζεται μόνο από οφέλη προς το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα του μαθητή και ιδιαίτερα του δίγλωσσου που φέρει επιπλέον την ανάγκη για αποδοχή της ετερογένειάς του, είναι σημαντική η υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να παρέχουν στοχευμένα τη βοήθειά τους. Μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερη κλίμακα μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι αποσπασμένοι σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, θα ήταν χρήσιμες, ως προς την διερεύνηση των αναγκών τους σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας, καθώς με το ισχύον πλαίσιο δεν είναι προαπαιτούμενο για απόσπαση σε εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού. Έτσι, αξιοποιώντας τα ποιοτικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να εκπονηθούν έρευνες με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων μελετώντας την υπόθεση: « Όσο μεγαλύτερη είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα διγλωσσίας, τόσο περισσότερες πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής χρησιμοποιεί». Επίσης, θα ήταν σημαντικές έρευνες που στοχεύουν στην αποτύπωση των απόψεων των γονέων δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο ώστε να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάδειξη των ελλείψεων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών και τους τρόπους συμμετοχής των γονέων τους στη σχολική ζωή, θα βοηθήσει στο σχεδιασμό στρατηγικών για την αξιοποίησή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modelling analysis. *Social Psychology of Education*, 9(2), 139-157.
- Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- American Psychology Association (2022). *Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 30/11/22 από <https://dictionary.apa.org/bilingualism>
- American Psychological Association (2022). *What is Parent Engagement?* Ανακτήθηκε στις 5/12/22 από <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/parental-engagement/>
- Αμπάτη, Α., & Ιορδανίδου, Α. (2001, Μάιος). *Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο "Σχολική γνώση & Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση", Ιωάννινα.
- Antaki, C., & Rapley, M. (1996). 'Quality of Life' Talk: The Liberal Paradox of Psychological Testing. *Discourse & Society*, 7(3), 293-316. doi:10.1177/0957926596007003002
- Arias, B. (2008). *Promoting ELL Parental Involvement: Challenges in Contested Times*. EPRU (Education Policy Research Unit, Colorado University. Ανακτήθηκε από <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPsL-0801-250-EPRU.pdf>
- Ασκούνη, Α. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ., & Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual matters.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D.C., & Sanchez, M. (2014). “The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review.” *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699–714. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.003
- Bernardo, A. B., & Calleja, M. O. (2005). The effects of stating problems in bilingual students' first and second languages on solving mathematical word problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 117-129. doi:10.3200/gntp.166.1.117-129
- Bernhard, J. K., & Freire, M. (1999). What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families, *Canadian Ethnic Studies*, 31(3), 72-95.
- Berns, R. (2010). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/books?id=4SbovM1yyMAC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control 2: Applied Studies Towards a Sociology of Language* (2nd ed.). London: Routledge.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.007
- Binh, N.T. (2012). The Role of Family in Educating-Socializing Children: The Case of Vietnam. *Current Research Journal of Biological Sciences* 4(2), 173-181.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

- Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21
- Byrnes, J. P. (2011). Academic achievement. In *Encyclopedia of Adolescence*. Ανακτήθηκε στις 13/12/22 από <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/academic-achievement>.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας: σχολές γονέων*. (Δ. Γεώργας, & Ά. Γιώτσα, Επιμ.) Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Chin, A. (2015). Impact of bilingual education on student achievement. *IZA World of Labor* 131. doi: 10.15185/izawol.131.
- Chism, N. D. (2008). Qualitative Research Basics: A Guide for Engineering Educators. *Engineering Education*, 1-65.
- Christianakis, M. (2011). Parents as "help labor": Inner-city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 157-178.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). *Doing Qualitative* (2nd ed.). Thousands Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η Έκδοση εκδ.). (Τ. Χαράλαμπος, Επιμ., & Κ. Νάνσου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. (Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. doi: 10.1080/14675986.2015.1103539
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές/Ετερότητες- Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμ. Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Université du Québec à Trois-Rivières*, 48(1), 11-18. doi: 10.17811/rifie.48.1.2019.11-18
- DiCicco - Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *C E P S Journal*, 7(3), 137-155.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2016). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Τεύχος Β, Αρ. Φύλλου 2687. Ανακτήθηκε στις 15/11/22 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. (2005). Attainable Goals? The Spirit and Letter of the No Child Left Behind Act on Parental Involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179-182.
- Epstein, J., Sanders, M., Salinas, B., Jansorn, K., & Van Vourhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2006). "Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships." In *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, 117–138. London: Sage Publications.

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Education Research*, 80(60), 330- 337.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors, And Provide Teacher Training. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(2), 23-30. doi:10.19030/tlc.v4i2.1627
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Επιμορφωτικό Υλικό Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 24/11/22 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Journal of Multilingual Research*, 8(4), 291-308.
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. doi: 10.1080/00131911.2013.781576
- Greek School of Bucharest "Athena". (n.d.). Retrieved from <https://greekschool.ro>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173
- Grossoehme, D. H. (2014). Overview of Qualitative Research. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 109-122. doi:10.1080/08854726.2014.925660

- Hammarberg, K., Kirkman, M., & De Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3), 498-501. doi:10.1093/humrep/dev334
- Harper, S. N. & Pelletier, J. (2010). Parent involvement in early childhood: a comparison of English language learners and English first language families. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 123-141. doi:10.1080/09669760.2010.496162.
- Harry, B., & Lipsky, M. (2014). Qualitative Research on Special Education Teacher Preparation. In M. McCray, T. Brownell, & B. Lignugaris/Kraft (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation*, 445-460.
- Heystek, J. (2003). Parents as Governors and Partners in schools. *Education and Urban Society*, 35(3), 328-351.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2021). *Εισαγωγικές έννοιες στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Ανακτήθηκε στις 15/11/22 από <https://www.iep.edu.gr/moodle/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=34>
- Ιωάννης, Η. (2020). Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. *International Journal Of Educational Innovation*, 2(2), 53-63.
- InnerDrive org. (2022). *Do bilingual students perform better academically?* Ανακτήθηκε στις 9/12/22 από <https://blog.innerdrive.co.uk/do-bilingual-students-perform-better>
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2013). Involvement of immigrant parents in their children's schooling in a bilingual educational context: The Basque case (Spain).

International Journal of Educational Research, 59, 35-48. doi :10.1016/j.ijer.2013.02.006.

- Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2017). *Ο Β. Bernstein και η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 15/11/22 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/16_B._Bernstein.pdf
- Κασσώτη, Ο., & Κλιάπης, Π. (2009). Γονική συμμετοχή στη μελέτη των μαθηματικών στην περιοχή της Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Στο Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ*, 11-120. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144. doi:10.12681/hjre.8838
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Kambel, E. (2019). *Using bilingual materials to improve migrant students' parental involvement: synthesis report*. Erasmus+ KA2 Project: Open Source Multilingual Teaching Materials Forum for Migrant Pupils in Europe – AVIOR. Ανακτήθηκε στις 21/12/22 από https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/10/Synthesis-Report-Avior-Case-Studies-Parental-Involvement-Final_def2.pdf.
- Kiger, E. M., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131, *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. doi:10.1080/0142159X.2020.1755030

- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *Taylor & Francis*, 120-124. doi:10.1080/13814788.2017.1375092
- Λάππα, Κ., & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parental involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34. doi:10.12681/hjre.22066
- Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 57–70.
- Ματιάκη, Β., & Ματιάκη, Α. (2016). Η συμβολή της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μοντέλα και προοπτικές. Η Εκπαίδευση στο Προσκήνιο» «Θέλουμε ένα σχολείο που θα υπηρετήσει το μαθητή», ΚΟΖΑΝΗ. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/311716109_E_symbole_tes_goneikes_sy_mmetoches_sten_ekpaideuse_paidion_me_eidikes_ekpaideutikes_anankes_Montel_a_kai_prooptikes
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Περιοδικό Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μπεαζίδου, Ε., & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία με τους γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 87-95.
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν

- τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69- 95.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος* 15, 97-35.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). ‘Do you know Naomi?’: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265. doi: 10.1080/14675980903138616
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Marian, V., & Shook, A. (2012). *The Cognitive Benefits of Being Bilingual*. Ανακτήθηκε στις 30/11/22 από <https://www.waterford.org/education/why-bilingual-students-have-a-cognitive-advantage-for-learning-to-read/>.
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89
- Montanari, S., & Nicoladis, E. (2016). *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. New York: APA Publications.
- Mwangi, J. (2018). Parental involvement in reading: does involvement translate to performance in kiswahili comprehension among elementary school pupils in, Kenya? *International Journal of Scientific and Education Research*, 2(2), 67-84.
- Νικολάου, Γ. (2003). «Το σχολείο Αρμενοπαίδων Κυανούς Σταυρός: Ένα παράδειγμα δίγλωσσικής εκπαίδευσης». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*, 16, 175-200.
- Νόμος 2910/2001. Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (ΦΕΚ 91/Α/2-5-2001)
- Νόμος 4415/2016, άρθρο 1, παρ. 1, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016)

- Niehaus, K., & Adelson, J. (2014). School Support, Parental Involvement, and Academic and Social-Emotional Outcomes for English Language Learners. *American Educational Research Journal*, 51(4), 810-844. doi:10.3102/0002831214531323
- Nordquist, R. (2020). *Definition and Examples of Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 30/11/22 από <https://www.thoughtco.com/what-is-bilingualism-1689026>.
- Nokali, N., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Ntekane, A. (2018). *Parental Involvement in Education*. North-West University of South Africa. doi:10.13140/RG.2.2.36330.21440
- Π.Δ.8/1995, άρθρο1, παρ.2 & 3, Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3/Α/10-1-1995)
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2007). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτήθηκε στις 19/12/22 από http://www.fa3.gr/arhtra/35-school_failure-sociologically.htm
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.-Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας : συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24-37. doi:10.12681/jode.20634
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε στις 28/12/22 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8790/9011.pdf>.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner*. Ανακτήθηκε στις 30/11/22

από

https://www.researchgate.net/publication/277340433_E_melete_tes_anthropines_anaptyxes_ypothetou_prisma_tes_oikosystemikes_prosengises_tou_Urie_Bronfenbrenner_in_Greek

- Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ.31645).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Panferov, S. (2010). Increasing ELL Parental Involvement in Our Schools: Learning From the Parents. *Theory Into Practice*, 49, 106–112. doi:10.1080/00405841003626551
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment Of The Child* (1st ed.). London: Routledge.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567
- Radu, B. (2011). Parental involvement in schools. A study of resources, mobilization, and inherent inequality. *Journal of comparative research in Anthropology and Sociology*, 2(2), 103-115.
- Rafiq, H. M., Tehsin. F., Malik, M. S., Phil, M. S., & Khan, M. A. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students

- of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 209-223.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Νταλάκου Β., & Βασιλάκου Κ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές/Ετερότητες- Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5. Αθήνα: Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Στεργίου, Α., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεού Α. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113
- Sorace, A., & Ladd, D.R. (2004). *Raising bilingual children*. Linguistic Society Organization of America. Ανακτήθηκε στις 30/11/22 από https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bilingual_Child.pdf.
- Spinath, B. (2012). Academic Achievement. In *Encyclopedia of Human Behavior*. Ανακτήθηκε στις 5/12/22 από <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/academic-achievement>
- Τζουριάδου Μ., Κούτσου Σ., Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος Π., & Τζελέπη Θ. (2000). Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων: Κατώτερα ή διαφορετικά; Στο Α. Κυπριωτάκη

- (επ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000, 557-568 . Ανακτήθηκε από <https://search.lib.auth.gr/Record/501067>
- Τουρτούρας, Χ., Μπαλή, Ε. (2009). Ρατσισμός, εθνοκεντρισμός και προκατάληψη. Θεωρητική προσέγγιση διερευνητικού χαρακτήρα στα πλαίσια μιας πάντα επίκαιρης συζήτησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 89, 101-108.
- Τριάρχη – Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαούσης, Δ. (1985). *Η κοινωνιολογία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ 51- ΠΜΣ : Επιστήμες της Αγωγής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). σελ 31. Ανακτήθηκε στις 16/5/2023 από <https://www.academia.edu>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. doi:10.1093/intqhc/mzm042vo
- Wherry, J. H. (2002). Planning ahead for parent involvement. *Principle*, 81(5), 53-54.
- Wing, S. (2007). Development of Parent– School Partnerships in Times of Educational Reform in Hong Kong. *International Journal of Educational Reform*, 16(4), 411-435. doi:10.1177/105678790701600406
- Woodland, S., Kahler, M., Blue Star, J., & Fielding, B. (2021) Borrowing Bronfenbrenner: An Argument for Increasing the Intersection of Diverse Theoretical and Applied Models. *Child Care in Practice*. doi:10.1080/13575279.2021.1924120
- Wright, T. (2009). *Parent and Teacher Perceptions of Effective Parental Involvement*. Ανακτήθηκε στις 27/12/22 από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1217&context=doctoral>

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη.

Παράρτημα Α: Έντυπο συναίνεσης και πρωτόκολλο συνέντευξης συμμετεχόντων

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Αγαπητοί συμμετέχοντες/ουσες

Ονομάζομαι Πολυματίδου Σοφία και στα πλαίσια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό του ΕΑΠ «Επιστήμες της Αγωγής» διεξάγω την παρούσα έρευνα με σκοπό την διερεύνηση των αντιλήψεων των αποσπασμένων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «Αθηνά» σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση.

Η συλλογή δεδομένων θα γίνει μέσω ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης, διάρκειας 30-40 λεπτών, τον μήνα Φεβρουάριο του 2023 σε μέρα και ώρα που θα συμφωνηθεί, αφού θα διεξαχθεί μέσω της εφαρμογής Skype. Οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν. Η συμμετοχή σας είναι καθαρά εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε, για προσωπικούς λόγους. Επίσης, διασφαλίζω το απόρρητο των προσωπικών σας δεδομένων καθώς αυτά θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Μετά το πέρας της διαδικασίας, θα σας κοινοποιηθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν, με σκοπό την ανατροφοδότηση προς τον ερευνητή και τη διασφάλιση της εγκυρότητας της διαδικασίας.

Με το παρόν έντυπο δηλώνω την εθελοντική συμμετοχή μου στην έρευνα.

Ονοματεπώνυμο:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο :
2. Ηλικία : 25-35 , 36- 45, 46 – 55, Άνω των 55
3. Ποιες είναι οι σπουδές σας;
4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
6. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού, διδακτορικού τίτλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή άλλου είδους επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία;

Β. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Σε ποια/ποιες τάξεις διδάσκετε;
2. Πόσους μαθητές έχετε;
3. Πόσοι από τους μαθητές σας έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έναν από τους δυο;
4. Γνωρίζετε οι παραπάνω μαθητές ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι;

Γ. ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Αν ναι, αναφέρετε τους κυριότερους λόγους.
2. Κατά τη γνώμη σας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή;
3. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή;
4. Πόσο ικανοποιητικά, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν το γονικό τους ρόλο; Μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, ασφάλεια και διατροφή του παιδιού τους;

5. Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο και τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού τους; Για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν;
6. Ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.α.);
7. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες;
8. Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (π.χ. συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων);
9. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια τους την οικογένεια (π.χ. ομιλίες ψυχολόγων);

Δ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;
2. Μπορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας (μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο) να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών;
3. Θεωρείτε ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός σχολείου, επιδρά στη σχολική τους επίδοση;
4. Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες που φέρουν οι μαθητές, επηρεάζει θετικά, αρνητικά ή καθόλου, την επίδοσή τους στο σχολείο;
5. Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Ε. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιο τρόπο;
2. Πιστεύετε ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιο τρόπο;
3. Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;
4. Οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στον βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;
5. Μπορείτε να σκεφτείτε άλλους παράγοντες που πιθανώς εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

ΣΤ. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

1. Θεωρείτε ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο εμπεριέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους;
2. Ποιες από τις παρακάτω δράσεις θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα;
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχολές γονέων, Τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, Προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο
3. Θα μπορούσατε να προτείνετε, εφόσον επιθυμείτε, κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε κατά νου;

Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Σ1

Καλησπέρα σας, ονομάζομαι Πολυματίδου Σοφία και είμαι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού μου στο ΕΑΠ με τίτλο «Επιστήμες Αγωγής» διεξάγω φέτος τη διπλωματική μου εργασία. Η έρευνα έχει σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των αποσπασμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ» σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών και την επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση. Οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας. Ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο που διαθέτετε και πάμε να ξεκινήσουμε με κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις.

Σ: *Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;*

Σ1: *Ανήκω στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών.*

Σ: *Πολύ ωραία. Τώρα θα μπορούσατε να μας πείτε, ποιες είναι οι σπουδές σας;*

Σ1: *Εεε... Έχω ολοκληρώσει το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το Μεταπτυχιακό μου είναι από το Διεθνές Πανεπιστήμιο πάνω στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων.*

Σ: *Ωραία.*

Σ1: *Εννοώ πάνω στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.*

Σ: *Μάλιστα, πολύ ωραία. Εεε... Θα ήθελα μου πείτε πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

Σ1: *Εεε.. Η προϋπηρεσία μου είναι 16 έτη.*

Σ: *Χμμ... Ωραία, ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, στο Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ», εεε, πόσα χρόνια εργάζεστε;*

Σ1: *Στο Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ» εργάζομαι τα τελευταία 3 χρόνια.*

Σ: *Μάλιστα.*

Σ1: *Είμαι αποσπασμένη εκεί.*

Σ: Χμμ.. Ωραία.. Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου πάνω στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ή άλλου είδους επιμόρφωσης που αφορά τη διγλωσσία;

Σ1: Όχι.. όπως ανέφερα και προηγουμένως το μεταπτυχιακό μου είναι πάνω στην Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Δεν έχει σχέση με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σ: Μάλιστα, μάλιστα, πολύ ωραία. Εεε.. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε φέτος σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε. Αν συμπληρώνετε ωράριο ή αν έχετε όλες τις ώρες σας σε μια τάξη..

Σ1: Φέτος έχω την Ε' τάξη. Δε συμπληρώνω ώρες σε κάποια άλλη τάξη, έχω αποκλειστικά την Ε'.

Σ: Μάλιστα, πολύ ωραία. Και φέτος πόσοι μαθητές είναι στην Ε' τάξη;

Σ1: Έχω 5 μαθητές.

Σ: Μάλιστα. Από αυτούς τους 5 μαθητές, θα ήθελα να μου αναφέρετε πόσοι έχουν δυο γονείς Ρουμάνους, και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έναν από τους δυο.

Σ1: Λοιπόν, από τους 5 μαθητές, οι 3 έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους, ο ένας έχει έναν γονέα Ρουμάνο και έναν Έλληνα και ο άλλος έχει και τους δυο γονείς του Έλληνες.

Σ: Μάλιστα, πολύ ωραία. Εεε.. Γνωρίζετε αν οι παραπάνω μαθητές, αυτούς που αναφέρατε, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι; Αν μιλούν ελληνικά, ρουμανικά ή κάποια άλλη γλώσσα;

Σ1: Απ' όσο γνωρίζω οι 3 μαθητές που έχουν και τους δυο γονείς τους Ρουμάνους μιλούν ρουμανικά, ο ένας που έχει τον έναν γονέα του Έλληνα και τον άλλο γονέα του Ρουμάνο, απ' όσο ξέρω κατά κύριο λόγο μιλάνε ρουμανικά, μιλάνε και λίγο ελληνικά. Κατά κύριο λόγο όμως μιλάνε ρουμανικά. Ο πέμπτος που έχει και τους δυο γονείς του Έλληνες, μιλάνε στο σπίτι του ελληνικά.

Σ: Πολύ ωραία... Τώρα, ας πάμε στις ερωτήσεις που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών που έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους ή έναν από τους δυο γονείς Ρουμάνους. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Αν ναι, αναφέρετέ μας κάποιους λόγους.

Σ1: Ναι, σίγουρα η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού γιατί με τον τρόπο αυτό υπάρχει πολύ καλύτερη επικοινωνία μαζί τους, εννοώ του εκπαιδευτικού με τους γονείς και φυσικά καλύτερη επίλυση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν, των όποιων ζητημάτων πρέπει να λυθούν.

Σ: Χμ, πολύ ωραία. Κατά τη γνώμη σας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ1: Ναι, θεωρώ πως ναι. Και από συζητήσεις που κάνω με συναδέλφους μου αλλά και από την προσωπική μου πείρα θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί την συνεργασία με τους γονείς.

Σ: *Μάλιστα, πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή;*

Σ1: Εξαρτάται. Σίγουρα επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και τη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στις εργασίες των μαθητών για το σπίτι, στην περίπτωση που και οι δυο γονείς είναι Ρουμάνοι. Κατά τα άλλα θεωρώ ότι άπτεται στο χαρακτήρα των γονέων.

Σ: *Πολύ ωραία. Στην κατηγορία των μαθητών που έχουνε έναν από τους δυο γονείς Ρουμάνους, πώς πιστεύετε ότι η διγλωσσία επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή;*

Σ1: Εεε..Εξαρτάται, στην περίπτωση αυτή στον έναν μαθητή που έχω που ο ένας του γονέας είναι Έλληνας και ο άλλος του γονιός είναι Ρουμάνος, στην περίπτωση αυτή εξαρτάται από την προθυμία που θα δείξει ο γονιός του μαθητή, δεδομένου ότι ο ένας είναι Έλληνας θα μπορούσε να πολύ πιο εύκολα να επικοινωνήσει με τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Κατά τα άλλα εξαρτάται και από την προθυμία που έχει και είναι πρόθυμος να δείξει.

Σ: *Πολύ ωραία. Θεωρείτε ότι κατά τη γνώμη σας, μάλλον πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Θέλω να πω, μεριμνούν για παράδειγμα για την υγεία, την ασφάλεια για τη διατροφή του παιδιού τους;*

Σ1: Ναι , σίγουρα, ναι. Είμαι σε μεγάλο βαθμό σίγουρη ότι μεριμνούν για όλα αυτά.

Σ: *Χμ, ωραία. Άρα, τα παιδιά τους θα μπορούσαμε να πούμε ότι έρχονται προσεγμένα.*

Σ1: Ναι, ναι, πολύ προσεγμένα. Είναι μεγάλος, πολύ ικανοποιητικός ο βαθμός που ασκούν το γονικό τους ρόλο.

Σ: *Τώρα, όσον αφορά την επικοινωνία σας. Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο ή με εσάς που είστε εκπαιδευτικός του παιδιού τους; Συνήθως για ποιους λόγους επικοινωνούν;*

Σ1: Εεε.. Η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων και με το σχολείο αλλά και συγκεκριμένα μαζί μου σαν εκπαιδευτικός του παιδιού τους είναι αρκετά συχνή. Δηλαδή και πέραν της μηνιαίας προκαθορισμένης ημέρας επικοινωνίας που έχουμε υπάρχει αρκετά συχνά, συχνή επικοινωνία. Τώρα όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούν, αυτοί σχετίζονται κυρίως με τις επιδόσεις των παιδιών τους, με τη συμπεριφορά τους, ενίοτε και για κάποια έκτακτα περιστατικά που προκύπτουν και χρήζουν επικοινωνίας.

Σ: Μάλιστα, πολύ ωραία. Εεε, υπάρχει κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με τις οικογένειες που είναι και οι δυο γονείς Ρουμάνοι και η άλλη περίπτωση που έχει έναν γονιό Ρουμάνο το παιδί;

Σ1: Όχι, δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο. Και οι 5 οικογένειες, των 5 μαθητών που ανήκουν στην τάξη μου, στο θέμα.. στο κομμάτι της επικοινωνίας είναι... τα πάμε πάρα πολύ καλά, είναι αρκετά συχνή η επικοινωνία.

Σ: Μάλιστα, πολύ ωραία. Τώρα, όσον αφορά τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων αυτών των δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου, πως θα μπορούσατε να το χαρακτηρίσετε; Συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες για παράδειγμα, σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που πάτε σαν τάξη ή σαν σχολείο;

Σ1: Εεε και η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι αρκετά συχνή. Γενικά δείχνουν και όντως ενδιαφέρονται και συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες;

Σ1: Κοιτάζτε, υπάρχει πρόθεση και προθυμία να ασχοληθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες αλλά πρακτικά υπάρχει δυσκολία στους περισσότερους από αυτούς λόγω ότι δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Οπότε αυτό καθιστά λίγο την κατάσταση δυσκολότερη..

Σ: Μάλιστα. Έχετε παρατηρήσει, αν υπάρχει, περισσότερη... μεγαλύτερος βαθμός εμπλοκής σε κάποια μαθήματα; Δηλαδή, ας πούμε στη γλώσσα εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση ας πούμε με τα μαθηματικά ή με τα υπόλοιπα μαθήματα;

Σ1: Η αλήθεια είναι ότι στα μαθηματικά υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία στο να εμπλακούν και να ασχοληθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους λόγω του ότι είναι μαθηματικά και θεωρείται μια διεθνής γλώσσα. Εεε... οπότε, ναι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε κάποια μαθήματα έχουν μεγαλύτερη ευκολία να ασχοληθούν και όντως το κάνουν. Σε άλλα μαθήματα τα οποία είναι πιο γλωσσικά, εκεί έχουμε μεγαλύτερη δυσκολία. Πρόθεση υπάρχει αλλά πρακτικά έχουμε μια δυσκολία.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Για παράδειγμα, είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;

Σ1: Ναι, όπως ανέφερα και παραπάνω για τις δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο, έτσι και για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα είναι ο Σύλλογος

Γονέων και Κηδεμόνων, σε ότι τους ζητηθεί συμμετέχουν ενεργά, ενδιαφέρονται, προτείνουν δράσεις... Γενικά υπάρχει έντονη ενεργητικότητα και κινητικότητα..

Σ: Πολύ σημαντικό αυτό... Σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που υποστηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Δηλαδή για παράδειγμα, εεε.. μια ομιλία ψυχολόγου ή μια ομιλία κάποιου ανθρώπου που είναι ειδικευμένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών...

Σ1: Ναι, σε μεγάλο βαθμό διότι αποτελεί γι' αυτούς... τους γονείς εννοώ... και έναν τρόπο ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και έναν τρόπο κοινωνικοποίησης των γονιών δίγλωσσων μαθητών.

Σ: Χμ, ωραία. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται ... Συγγνώμη.. Πάμε παρακάτω... Ας αναφερθούμε τώρα λίγο στη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ1: Ναι, κατά τη γνώμη μου θεωρώ ότι όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς και συμμετέχουν ενεργά και ασχολούνται με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, τόσο καλύτερη είναι και η σχολική τους επίδοση.

Σ: Μάλιστα. Θεωρείται ότι κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας , όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις αυτών των μαθητών;

Σ1: Κατά τη γνώμη μου, ναι. Θεωρώ πως όσο υψηλότερο είναι κυρίως το μορφωτικό και το κοινωνικό επίπεδο των γονέων , τόσο περισσότερο μπορούν να επηρεάσουν, με θετικό τρόπο, τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Σ: Η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική επίδοση;

Σ1: Εεε... Ναι, θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στη σχολική επίδοση γιατί οι μαθητές αποκτούν καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και έτσι με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και η αυτοπεποίθησή τους.

Σ: Μάλιστα. Εσείς είστε θετική προς αυτό; Δηλαδή στο σχολείο αφήνετε τους μαθητές αυτούς να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που θεωρούν πιο άνετη για επικοινωνία;

Σ1: Εεε.. Ναι, ναι... είμαι αρκετά ανοιχτή...δεν, δεν τους αποτρέπω...

Σ: Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες επηρεάζει θετικά αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ1: Εξαρτάται από το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Όπως είπα και παραπάνω, θεωρώ ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο μπορούν να επηρεάσουν προς το θετικό, τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Σ: Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος φυσικά διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Δηλαδή, επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Σ1: Εεε... θα έλεγα ότι εξαρτάται...Ως ένα βαθμό μπορεί να δώσει μια ασφάλεια και μια αυτοπεποίθηση στο παιδί ότι ο γονέας του σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον... και αυτό να βελτιώνει τη σχολική του επίδοση... αλλά όχι απαραίτητα.

Σ: Μάλιστα. Πάμε τώρα λίγο να δούμε παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές. Για παράδειγμα θεωρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιον τρόπο;

Σ1: Ναι θεωρώ ότι σχετίζεται. Όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο συνήθως αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Παρέχουν δηλαδή μεγαλύτερη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, έχουν συχνότερη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε δράσεις του σχολείου.

Σ: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους;

Σ1: Ομοίως, όπως ανέφερα και παραπάνω θεωρώ ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και κατάσταση των γονέων, τόσο αυξάνεται και ο βαθμός εμπλοκής τους όσον αφορά τη σχολική πορεία των παιδιών τους.

Σ: Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ1: Συνήθως ναι, η εμπειρία μου, μου έχει δείξει πως ναι... σε ένα βαθμό συνδέεται.. αλλά δε μπορούμε να το πούμε καθολικά αυτό. Συνήθως όμως ναι... συνδέεται.

Σ: Θεωρείτε ότι οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ1: Ως ένα βαθμό θα μπορούσαν να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς ... αλλά όχι απαραίτητα. Δεν είναι δηλαδή... θεωρώ ότι δεν είναι καθοριστικός παράγοντας... δηλαδή θεωρώ κατά κύριο λόγο ότι ο γονέας που επιθυμεί και είναι πρόθυμος να εμπλακεί με τη σχολική πορεία του παιδιού του, θα εμπλακεί όπως και να 'χει ... με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο.

Σ: Ωραία. Τώρα, θα μπορούσατε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανόν να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ1: Εεε... κάποιον άλλο παράγοντα πέραν της διγλωσσίας δε μπορώ να σκεφτώ. Η εμπειρία μου, μου έχει δείξει ότι η διγλωσσία είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας που εμποδίζει τη γονεϊκή εμπλοκή.

Σ: Ωραία. Και... τελειώνουμε. Πάμε να δούμε λίγο τις στρατηγικές που σαν εκπαιδευτικός χρησιμοποιείτε για να αυξήσετε τη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρείτε λοιπόν ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο εμπεριέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Μπορείτε να μας αναφέρετε και κάποιους...

Σ1: Εεε... ναι, και θεωρώ ότι ο κυριότερος τρόπος είναι η προσέγγιση από μεριάς μου προς τους γονείς. Δηλαδή να επιδιώξω να έρθω εγώ σε επαφή και επικοινωνία με τους γονείς. Αυτός θεωρώ ότι είναι ο κυριότερος τρόπος.

Σ: Εεε... Τώρα θα ήθελα να μου πείτε ποιες από τις παρακάτω δράσεις που θα σας αναφέρω θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σχολές γονέων, τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο;

Σ1: Εεε... Θεωρώ ότι όλες αυτές οι δράσεις μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών έτσι ώστε να επιτύχουν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Βέβαια, αξίζει να δοθεί μια έμφαση στον πρώτο παράγοντα που αναφέρατε και αυτός είναι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνονται περισσότερες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών έτσι ώστε να κατανοήσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πολλά θέματα γύρω από τη διγλωσσία και να ξεκαθαρίσουν πολλά πράγματα που θεωρώ ότι δεν είναι ξεκάθαρα ακόμα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σ: Ωραία... και πάμε για την τελευταία... Θα μπορούσατε να προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε κατά νου;

Σ1: Μμμ... Αυτό που θα μπορούσα να σκεφτώ και να προτείνω ως μια έτσι πιο δομημένη στρατηγική είναι το τετράδιο επικοινωνίας. Το τετράδιο επικοινωνίας αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο για μια συχνή επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων, η οποία είναι έτσι τοποθετημένη σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο.

Σ: Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας. Να είστε καλά.

Σ1: Να είστε καλά.

Σ2

Σ: Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;

Σ2: 36-45.

Σ: Τώρα θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για τις σπουδές σας;

Σ2: Έχω πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης.

Σ: Σε ποιο νομό;

Σ2: Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Εεε... Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ2: Έχω 17 χρόνια προϋπηρεσία.

Σ: Χμμ... Ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, στο Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ», εεε, πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ2: Στο συγκεκριμένο σχολείο εργάζομαι... αυτή είναι η τέταρτη χρονιά στην ουσία.

Σ: Χμμ.. Ωραία... Τώρα... Είστε κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία;

Σ2: Φέτος έχω κάνει ένα σεμινάριο από το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ξένη γλώσσα σε σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού».

Σ: Μάλιστα, ωραία. Εεε.. Αυτό το σεμινάριο ήταν προαιρετικό, υποχρεωτικό;

Σ2: *Ναι... ήταν προαιρετικό διάρκειας 40 ωρών.*

Σ: *Μάλιστα, ωραία! Τώρα θα ήθελα λίγο να μου μιλήσετε για το προφίλ των μαθητών σας. Φέτος σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε;*

Σ2: *Εγώ φέτος διδάσκω στην ΣΤ' δημοτικού.*

Σ: *Έχετε εξ' ολοκλήρου τις ώρες σας εκεί;*

Σ2: *Έχω όλες μου τις ώρες εκεί και έχω και μια ώρα ακόμα στο τμήμα της Δ' δημοτικού.*

Σ: *Ωραία. Στην τάξη που έχετε τις περισσότερές σας ώρες, πόσους μαθητές έχετε;*

Σ2: *Έχω 10 μαθητές.*

Σ: *Πόσοι έχουν δυο γονείς Ρουμάνους, και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έναν από τους δυο γονείς Ρουμάνους;*

Σ2: *Οι 2 έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και οι 4 έχουν έναν από τους δυο, έναν Ρουμάνο έναν Έλληνα.*

Σ: *Μάλιστα.*

Σ2: *Συνήθως δηλαδή είναι Έλληνας ο μπαμπάς και Ρουμάνα η μητέρα.*

Σ: *Μάλιστα, ωραία. Τώρα... Γνωρίζετε αν οι παραπάνω μαθητές που αναφέρατε, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι;*

Σ2: *Πλειοψηφικά νομίζω οι περισσότεροι μιλάνε τα ρουμανικά.*

Σ: *Μάλιστα, ωραία... Πάμε λίγο να δούμε τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Και αν ναι, αναφέρετέ μας κάποιους λόγους.*

Σ2: *Ναι, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντική να υπάρχει εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, νομίζω ότι βοηθάει σε μεγάλο βαθμό κυρίως τα παιδιά, τους μαθητές, αλλά μας διευκολύνει κι εμάς.*

Σ: *Κατά τη γνώμη σας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή; Γενικότερα... από την εμπειρία που έχετε στα τόσα χρόνια σε σχολεία... και αν θέλετε να μας αναφέρετε και συγκεκριμένα στο σχολείο σας.*

Σ2: *Από την εμπειρία που έχω γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν οι γονείς να εμπλέκονται στο έργο τους. Δε γνωρίζω να σας πω την αλήθεια, ακριβώς τον λόγο. Εεε.. περισσότερο ίσως είναι ο φόβος ή η ατμόσφαιρα που επικρατεί στα σχολεία.. Εεε, εδώ όμως νομίζω, στο δικό μας το σχολείο,*

αυτό είναι το ζητούμενο δηλαδή να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε κάποιοι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη διαδικασία να... πως να το πω τώρα...

Σ: *Να ελαχιστοποιούνται;*

Σ2: Να μπορούν να ξεπεραστούν.

Σ: *Μάλιστα, ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας δίγλωσσία των μαθητών επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή;*

Σ2: Νομίζω ότι στις περισσότερες περιπτώσεις την επηρεάζει γιατί υπάρχει άγχος, περισσότερο των γονέων ώστε να υπάρχει σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Τα περισσότερα παιδιά μάλιστα έρχονται... πολλά από αυτά έρχονται από ρουμάνικα σχολεία και εντάξει... υπάρχουν ελλείψεις κυρίως στη γλώσσα.

Σ: *Πολύ ωραία. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Δηλαδή μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή τους; Είναι θα λέγαμε «προσεγμένα» τα παιδιά τους;*

Σ2: Νομίζω ότι σε αυτό το σχολείο πραγματικά είναι πολύ προσεγμένα... σε σχέση με την Ελλάδα πολύ πιο πάνω από το μέσο όρο... το βιοτικό επίπεδο γενικότερα είναι αρκετά υψηλό και το παρατηρώ αυτό στην καθημερινότητά τους... και στο θέμα της διατροφής κυρίως επειδή βλέπουμε και το φαγητό που φέρνουν στο ολοήμερο ή που έχουνε ως δεκατιανό... νομίζω ότι μεριμνούν επαρκώς... και μάλιστα πολύ περισσότερο από τα σχολεία στην Ελλάδα.

Σ: *Ωραία. Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο και με εσάς, τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους και για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν;*

Σ2: Συνήθως επικοινωνούμε περίπου μια φορά στις 2 εβδομάδες αλλά κυρίως οι λόγοι δεν είναι θα έλεγα εκπαιδευτικοί ή για να μιλήσουμε για...

Σ: *Επίδοση;*

Σ2: Για τα μαθήματα... Περισσότερο δηλαδή επικοινωνούμε για πράγματα δηλαδή που άπτονται της καθημερινότητας των παιδιών στο σχολείο, δηλαδή αν κάποιο παιδάκι... μπορεί να είναι άρρωστο ή να μην αισθάνεται καλά ή κάτι το οποίο μπορεί να χρειάζεται και εκεί πέρα καμία φορά μπορούμε να επικοινωνήσουμε και να πούμε και άλλα πράγματα που αφορούν περισσότερο την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο.

Σ: Χμ, ωραία. Ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου; Για παράδειγμα, σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που χρειάζεστε γονείς; Συμμετέχουν;

Σ2: Νομίζω συμμετέχουν οι περισσότεροι και μάλιστα στο 100%, επειδή η κοινότητα είναι σχετικά μικρή και οι ίδιοι οι γονείς... όχι μόνο τα παιδιά τους... έχουν την ανάγκη της επικοινωνίας...εεε...συμμετέχουν σε όλες αυτές τις δραστηριότητες.

Σ: Άρα θα λέγατε ότι είναι και ένα μέσο κοινωνικοποίησης των γονέων αυτές οι δραστηριότητες;

Σ2: Ναι, νομίζω ότι το σχολείο είναι το κέντρο αυτή τη στιγμή. Επομένως και οι ίδιοι για να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους γιατί όσο να ' ναι εδώ πέρα αισθάνονται ίσως αποκομμένοι και απομονωμένοι και το αναζητούν και το επιζητούν.

Σ: Ωραία. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες;

Σ2: Πολλά από αυτά τα παιδιά συμμετέχουν και στο προαιρετικό... στο ολοήμερο που λέμε...πρόγραμμα... με αποτέλεσμα οι περισσότερες εργασίες να γίνονται στο σχολείο...εεε...γύρω στο 50% των γονέων δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα επομένως δεν μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν εκ των πραγμάτων τα παιδιά τους , επομένως νομίζω ότι δεν εμπλέκονται σε τόσο μεγάλο βαθμό. Βέβαια αυτό που οι ίδιοι προσπαθούν να δώσουν να καταλάβουν τα παιδιά τους είναι ότι πρέπει όλες οι εργασίες να γίνονται και τα παιδιά τους να διαβάζουν.

Σ: Ωραία. Στο κομμάτι που... σε αυτούς ας πούμε που βλέπετε μια πιο ενεργή εμπλοκή στις κατ'οίκον εργασίες, έχετε παρατηρήσει κάποια διαφοροποίηση σχετικά με τα μαθήματα; Δηλαδή τη γλώσσα , τα μαθηματικά ή τα άλλα γλωσσικά μαθήματα; Συμμετέχουν σε κάποια περισσότερο;

Σ2: Νομίζω ότι συμμετέχουν περισσότερο στα θεωρητικά τα μαθήματα, εκεί δηλαδή που το παιδί χρειάζεται να εμπεδώσει περισσότερο μια πληροφορία. Τώρα στα υπόλοιπα, όπως είναι ξέρω γω, τα μαθηματικά, νομίζω εκεί πέρα είναι κοινή γνώση πλέον επομένως δε χρειάζεται και πολύ μεγαλύτερη βοήθεια. Κυρίως θα έλεγα περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας...

Σ: Μάλιστα, ωραία. Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Για παράδειγμα, είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;

Σ2: Ναι, παρόλο που δεν ανήκουν στο στενό πυρήνα δηλαδή στο προεδρείο, όλοι συμμετέχουν και μάλιστα αν προκύψει και κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, πραγματικά έχουμε την αμέριστη συμπαράστασή τους όχι μόνο ηθική αλλά και πολλές φορές και υλική.

Σ: Μάλιστα.

Σ2: Θα μπορούσα να δώσω και ένα παράδειγμα αν θέλετε.

Σ: Βεβαίως!

Σ2: Δεν είχαμε κουρτίνες στο σχολείο και πραγματικά οι άνθρωποι πήγαν και μας αγοράσανε, παραδείγματος χάρη, κουρτίνες. Άλλα όχι μόνο...

Σ: Μάλιστα, ωραία. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Δηλαδή για παράδειγμα, εεε.. μια ομιλία ψυχολόγου ή μια ομιλία ενός εξειδικευμένου επιστήμονα πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών... Θα τους ενδιέφερε να παρακολουθήσουν ή να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα;

Σ2: Νομίζω ότι αν υπήρχε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα πραγματικά θα μπορούσαν να συμμετέχουν. Εγώ να σας πω την αλήθεια από τα τέσσερα χρόνια που είμαι στο σχολείο, δεν έχει γίνει κάτι παρόμοιο...δηλαδή έστω κάποια Σχολή Γονέων ή να έρθει κάποιος ειδικός να μιλήσει για το οτιδήποτε και πιστεύω ότι σιγά σιγά πρέπει να προκύψει αυτό το πρόγραμμα.

Σ: Μάλιστα.

Σ2: ... έτσι ώστε να μπορέσουν και οι άνθρωποι να βοηθηθούν. Είναι λίγο δύσκολο βέβαια γιατί εμείς εδώ βρισκόμαστε στο κέντρο του Βουκουρεστίου και γενικότερα τα περισσότερα παιδιά μας έρχονται από πάρα πολύ μακριά με αποτέλεσμα να μη μπορούν και οι άνθρωποι, να μην έχουνε το χρόνο...εεε... έτσι ώστε να συμμετέχουν όσο και αυτοί θα ήθελαν.

Σ: Χμ, μάλιστα, ωραία. Τώρα θα ήθελα λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ2: Σε περιπτώσεις που οι γονείς γνωρίζουνε την ελληνική γλώσσα, νομίζω ότι τους επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Βέβαια αυτό είναι λίγο δύσκολο γιατί οι περισσότεροι γονείς οι οποίοι μπορούν να ασχοληθούν, δεν την κατέχουν σε μεγάλο βαθμό. Ενώ γνωρίζουν να τη χρησιμοποιούν, να την μιλούν, νομίζω ότι στο κομμάτι το μαθησιακό δε μπορούν να σταθούνε αρωγοί στα παιδιά τους. Είναι πραγματικά αρκετά δύσκολο.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Τώρα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας, όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών;

Σ2: Ναι, νομίζω το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό και το οικονομικό, εδώ πέρα είναι αρκετά υψηλό, εεε...και πραγματικά επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, εεε... όχι όμως σε πολύ μεγάλο βαθμό. Νομίζω δηλαδή ότι είναι ο μέσος όρος σε σχέση π.χ. με ένα σχολείο που οι μαθητές παραδείγματος χάρη μιλάνε ελληνικά, δεν υπάρχουν πολύ μεγάλες αλλαγές. Νομίζω ότι όλοι γονείς θέλουν τα παιδιά τους, οι επιδόσεις τους να είναι όσο το δυνατόν πιο υψηλές.

Σ: Ωραία. Θεωρείται ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική τους επίδοση;

Σ2: Η χρήση της μητρικής και της σχολικής γλώσσας επιδρά στη σχολική επίδοση. Νομίζω ότι επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν εξίσου και τις δυο γλώσσες, τις έχουν κατακτήσει στον ίδιο βαθμό, νομίζω ότι αν προκύψουν κάποια κενά, στην ουσία η μια γλώσσα μπορεί να καλύψει την άλλη.

Σ: Ωραία. Εσείς είστε θετικός στο να μιλούν τα παιδιά ας πούμε όποια γλώσσα νιώθουν άνετα εκείνη την ώρα;

Σ2: Ναι εγώ είμαι θετικός σε αυτό. Δηλαδή, πολλές φορές προτιμώ δηλαδή να μιλάνε και στην μητρική τους γλώσσα γιατί υπάρχουν και κάποια παιδάκια τα οποία χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια και αυτό πραγματικά τους βοηθάει και τους ξεμπλοκάρει, τους λύνει λίγο τα χέρια, στο να μπορέσουνε δηλαδή να εργαστούνε καλύτερα στο σχολείο.

Σ: Ωραία! Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες επηρεάζει θετικά αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ2: Εντάξει, την επηρεάζει νομίζω θετικά. Τα βοηθάει σε πολύ μεγάλο βαθμό κυρίως να αποκτήσουν περισσότερο... όχι στο να λύσουν μια άσκηση ή να μπορέσουν να διαβάσουν, στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση γενικότερα σχετικά με την ελληνική γλώσσα.

Σ: Άρα θεωρείται σημαντικό το να νιώσουν άνετα τα παιδιά. Το ότι μάλλον ασχολούνται οι γονείς με τις κατ' οίκον εργασίες δίνει μια παραπάνω αυτοπεποίθηση στα παιδιά.

Σ2: Και μια ώθηση εεε ... ώστε να μπορέσουνε να λειτουργήσουνε και πιο ανεξάρτητα στο μέλλον. Γιατί εντάξει, τα παιδιά αργότερα θα πάνε σε μια μεγαλύτερη βαθμίδα που θα αντιμετωπίσουν και μεγαλύτερες δυσκολίες.

Σ: Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος φυσικά διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Σ2: Νομίζω στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει κάποιο πλαίσιο που να ορίζει το βαθμό εμπλοκής του γονιού στο σχολείο και νομίζω ότι και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ίσως δεν θέλουν

οι γονείς να εμπλέκονται θα λέγαμε στα δικά τους χωράφια . Δεν ξέρω για ποιο λόγο, αν καμιά φορά μπορεί να αισθάνονται ανασφαλείς, ανεπαρκείς ή πολλές φορές κατανοούν και οι ίδιοι ότι σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό γονιών μπορεί να προκύψουν και άνθρωποι που να δημιουργήσουν πρόβλημα, επομένως πολλές φορές αποφεύγουν την εμπλοκή των γονέων.

Σ: Αυτό θεωρείται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών αυτών;

Σ2: Νομίζω δεν την επηρεάζει. Επηρεάζει γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Νομίζω δηλαδή ότι θα έπρεπε και οι γονείς να εμπλακούν περισσότερο. Μάλλον να τους αφήσουμε εμείς να εμπλακούν.

Σ: Ωραία. Πάμε τώρα λίγο στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές. Θεωρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιον τρόπο;

Σ2: Νομίζω... Εδώ το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι αρκετά υψηλό επομένως ένα παιδί δε θα μπορούσε εύκολα να παρεκκλίνει. Οι γονείς εδώ ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό και θέλουν πραγματικά το καλύτερο για τα παιδιά τους και νομίζω αυτό φαίνεται δηλαδή και στους περισσότερους μαθητές, όχι μόνο της τάξης μου αλλά και του σχολείου.

Σ: Με ποιον τρόπο βλέπεται την εμπλοκή τους;

Σ2: Εεε.. πολλές φορές μπορούν οι ίδιοι πρώτα απ' όλα να τα βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι αλλά και επειδή βιοπορίζονται αρκετά καλά , μπορεί να υπάρχει θα λέγαμε και μια επιπλέον βοήθεια.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιον τρόπο; Ήδη αναφέρατε για το οικονομικό κομμάτι ας πούμε...ότι μπορούν να βοηθήσουν... αν έχετε να προσθέσετε κάτι ακόμα...

Σ2: Ναι μπορούν να βοηθήσουν... Εεε...Το οικονομικό κομμάτι το είπαμε... ότι μπορούν να διαθέσουν κάποιους πόρους για την εκπαίδευση των παιδιών τους γιατί πολλές φορές και οι ίδιοι... επειδή δουλεύουν αρκετές ώρες, ίσως καμιά φορά και οι ίδιοι δεν μπορούν να ασχοληθούν , επομένως το οικονομικό κομμάτι τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν με κάποιον άλλο τρόπο να βοηθήσουν.

Σ: Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ2: Ναι αυτό είναι σίγουρο. Όσο περισσότερο ο γονιός εμπλέκεται στη διαδικασία, νομίζω πραγματικά η σχολική επίδοση των μαθητών ανεβαίνει, έχει ανοδική πορεία.

Σ: Το ανάποδο συμβαίνει; Απαραίτητα, τα παιδιά που έχουν καλή σχολική επίδοση σημαίνει ότι και οι γονείς εμπλέκονται αρκετά;

Σ2: Ναι, νομίζω ότι όσα παιδιά έχουν καλή σχολική επίδοση ότι υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός εμπλοκής των γονέων... υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή.

Σ: Οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ2: Ναι πολλές φορές η εμπειρία που μπορεί να έχουν με κάποιο εκπαιδευτικό μπορεί να τους επηρεάσει αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό γιατί υπάρχει κοινός στόχος και των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι το πώς το παιδί όχι μόνο θα προοδεύσει αλλά και πώς θα γαλουχηθεί μέσα από το σχολείο έτσι ώστε να αποκτήσει την ανεξαρτησία του και την αυτονομία του και όσο το δυνατόν εεε... να μπορέσει να διαμορφώσει ένα χαρακτήρα.

Σ: Ωραία. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανόν να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ2: Νομίζω είναι δυο οι παράγοντες ... ο ένας είναι ο γονιός να μη γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε στο σχολείο και ο άλλος νομίζω είναι ο χρόνος. Δηλαδή οι περισσότεροι γονείς δεν έχουνε πραγματικά καθόλου χρόνο να ασχοληθούν, να εμπλακούν εεε... με την όλη διαδικασία... δουλεύουν από το πρωί ως το βράδυ οι περισσότεροι από αυτούς.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Και πάμε για τρεις τελευταίες ερωτήσεις...δε θα σας κουράσω πολύ.. Πάμε να δούμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρείτε εσείς ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο περιέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Και αν μπορείτε να μας αναφέρετε και κάποιους...

Σ2: Ναι... δεν υπάρχει νομίζω κάτι το πολύ πολύ συγκεκριμένο που μπορώ να αναφέρω πάνω σε αυτό. Εεε... το μόνο που μπορώ να πω ότι υπάρχει μια ελευθερία στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς. Δηλαδή δεν έχουμε ας πούμε το πολύ πολύ αυστηρό επειδή κι εμείς εδώ πέρα αισθανόμαστε μέλη της κοινότητας εεε... νομίζω ότι είμαστε πιο ανοιχτοί και πιο θετικοί στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Επομένως πολλές φορές μπορούμε να μιλήσουμε και να αναφέρουμε και άλλα προβλήματα τα οποία θα ενισχύσουν τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός θα εμπλακεί.

Σ: Άρα δεν χρησιμοποιείτε ας πούμε μόνο την μηνιαία συνάντηση που είναι υποχρεωτική...

Σ2: Όχι, όχι. Η μηνιαία συνάντηση είναι νομίζω το μόνο κομμάτι που έχουμε αφήσει απ' έξω.

Σ: Ωραία. Τώρα θα σας αναφέρω κάποιες δράσεις και θα μου πείτε εσείς ποιες θεωρείται ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο πάντα τα

βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι σχολές γονέων, τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο;

Σ2: Εντάξει, όλα αυτά είναι θεμιτά και θετικά θα ήτανε. Νομίζω η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα ήτανε ένα πολύ μεγάλο συν εεε... αλλά νομίζω κάποια επιμόρφωση που θα ήτανε δια ζώσης και όχι σαν τα προγράμματα των τελευταίων δυο τριών χρόνων, δηλαδή επιμόρφωση εξ αποστάσεως και νομίζω ότι το δεύτερο θα ήτανε μια σχολή γονέων. Τώρα πώς και με ποιο τρόπο και ποιο περιεχόμενο, δεν ξέρω να σας πω κάτι. Οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις είναι πολύ δύσκολες γιατί δεν υπάρχει χρόνος διαθέσιμος και από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς. Νομίζω αυτά.

Σ: Μάλιστα, ωραία... Εεε... για την επιμόρφωση που είπατε, στην απόσπασή σας ήταν προαπαιτούμενο να έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας;

Σ2: Όχι, νομίζω υπήρχαν προ δεκαετίας κάποια τέτοια προγράμματα τα οποία νομίζω με το πέρασμα των ετών σταμάτησαν να υπάρχουν, να λειτουργούν και νομίζω η επιμόρφωση γινότανε όταν έπαιρνε ο εκπαιδευτικός την απόσπαση. Τώρα δεν υπάρχει κάποια επιμόρφωση... Κάναμε ένα σεμινάριο, εντάξει αρκετά ενδιαφέρον αλλά περισσότερο θα σας πω την αλήθεια ότι αφορούσε όχι τόσο πολύ το σχολείο αλλά τα τμήματα ελληνικής γλώσσας εεε... αλλά θα θέλαμε κι εμείς στήριξη... στο να επιμορφθούμε σε νέες πρακτικές, σε καλές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους ίδιους.

Σ: Τώρα, θα μπορούσατε να μας προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε εσείς κατά νου ή που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας;

Σ2: Όχι, δεν έχω να προτείνω κάποια άλλη ενίσχυσης. Νομίζω δηλαδή ότι μία επιμόρφωση θα ήτανε... είναι αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και νομίζω για τους γονείς να μπορέσει να δημιουργηθεί μία Σχολή Γονέων όχι μόνο για τους μαθητές που είναι οι γονείς είτε οι δυο Ρουμάνοι είτε ο ένας Έλληνας ο ένας Ρουμάνος... Νομίζω ότι για όλους τους γονείς θα έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και μακάρι στο μέλλον να προκύψει κάποια συνεργασία, το οποίο βέβαια είναι σχετικά δύσκολο, με κάποιο φορέα.

Σ: Πάρα πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που διαθέσατε. Να είστε καλά.

Σ2: Να είστε καλά.

Σ3

Σ: Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;

Σ3: 36-45.

Σ: Μήπως τώρα θα μπορούσατε να μας πείτε ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ3: Έχω πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης.

Σ: Μάλιστα. Εεε... Τώρα θα ήθελα να μου πείτε πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ3: 17.

Σ: Ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, στο Ελληνικό Σχολείο Βουκουρεστίου «ΑΘΗΝΑ» , εεε, πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ3: 4.

Σ: Μάλιστα... Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο πάνω στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ή έχετε κάποια άλλη επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία;

Σ3: Ένα σεμινάριο από το Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ξένη γλώσσα σε σχολεία της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης του εξωτερικού».

Σ: Μάλιστα. Αυτό φαντάζομαι το κάνατε παράλληλα με την απόσπασή σας;

Σ3: Ναι, ναι, πριν λίγο καιρό.

Σ: Μάλιστα, ωραία! Πάμε λίγο να δούμε το προφίλ των μαθητών . Φέτος σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε;

Σ3: Α' δημοτικού.

Σ: Μάλιστα. Έχετε εξ' ολοκλήρου τις ώρες σας εκεί;

Σ3: Ναι, ναι.

Σ: Ωραία. Και πόσους μαθητές έχετε;

Σ3: 6.

Σ: Από αυτούς θα ήθελα να μου πείτε πόσοι έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έχουν έναν από τους δυο...

Σ3: Έχω 1 και με τους δυο γονείς Ρουμάνους και 3 που έχουν τον έναν.

Σ: Μάλιστα. Ο άλλος γονιός είναι Έλληνας φαντάζομαι...

Σ3: Ναι, ναι.

Σ: Εεε... Τώρα... Γνωρίζετε οι μαθητές που αναφέρατε, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι;

Σ3: Και τις δυο, περισσότερο όμως ελληνικά.

Σ: Μάλιστα. Και αυτοί που έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους;

Σ3: Ναι, και αυτοί γιατί έχουν μείνει στην Ελλάδα και ξέρουν και αυτοί κάποια ελληνικά και μιλάνε και αυτοί.

Σ: Μάλιστα, ενδιαφέρον... Πάμε λίγο να δούμε τώρα τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε κάποιους λόγους;

Σ3: Σίγουρα είναι σημαντική γιατί η σχολική επίδοση του μαθητή εξαρτάται αρκετά από τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι και δεύτερον η καλή συνεργασία και επικοινωνία με το γονιό διευκολύνει την εκπαιδευτική πράξη και μαθησιακά αλλά και σε θέματα συμπεριφοράς που μπορεί να προκύπτουν.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Κατά τη γνώμη σας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ3: Νομίζω πως σιγά σιγά αρχίζει πια να προωθείται... Και είναι και πιο εύκολο σε πιο μικρά σχολεία.

Σ: Είναι λίγο διαφορετικά στα σχολεία τα ελληνόγλωσσα του εξωτερικού όπως αυτό που διδάσκετε, σε σχέση με τα σχολεία της Ελλάδας;

Σ3: Ναι γιατί είναι πιο μικρός ο κύκλος και γνωρίζομαστε όλοι πολύ περισσότερο μεταξύ μας και υπάρχει και άλλη σχέση, με αυτό που έχουμε στην Ελλάδα.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία των μαθητών επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή;

Σ3: Ναι ειδικά όταν κανένας από τους δυο γονείς δε μιλάει ελληνικά, νομίζω ότι δυσκολεύεται τότε στο να βοηθήσει το παιδί που έρχεται στο ελληνικό σχολείο.

Σ: Επηρεάζει και τη βοήθεια στο σπίτι και την επικοινωνία με εσάς τους εκπαιδευτικούς;

Σ3: Με εμάς όχι τόσο γιατί χρησιμοποιούν σίγουρα αγγλικά οπότε η επικοινωνία μεταξύ μας δεν έχει τόσο μεγάλο θέμα. Έχει να κάνει κυρίως με τη βοήθεια στο σπίτι.

Σ: Ωραία. Πόσο ικανοποιητικά κατά τη γνώμη σας, οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Δηλαδή μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή τους;

Σ2: Πολύ. Ενδιαφέρονται πάρα πολύ. Δεν υπάρχει κανένα θέμα πάνω σε αυτό το κομμάτι.

Σ: Δεν υπάρχει παραμέληση δηλαδή;

Σ3: Όχι, καμία.

Σ: Η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο και με εσάς, που είστε εκπαιδευτικός του παιδιού τους πόσο συχνή είναι και για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν;

Σ3: Κυρίως με εμένα είναι η επικοινωνία, μία φορά στις δυο εβδομάδες... Μπορεί και μία φορά την εβδομάδα να μιλήσουμε αν τύχει κάτι και βρεθούμε και πάντα έχει να κάνει με την πρόοδο των παιδιών.

Σ: Ωραία. Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών, ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του σχολείου; Για παράδειγμα, σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που χρειάζεστε γονείς; Συμμετέχουν;

Σ3: Πάντα συμμετέχουν. Πάντα, πάντα. Και σε σχολικές γιορτές, σε επισκέψεις που μπορεί να κάνουμε, σε πάρτι στο σχολείο... Πάντα συμμετέχουν...

Σ: Μάλιστα, ωραία. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται στις κατ' οίκον εργασίες οι συγκεκριμένοι γονείς;

Σ3: Εεε... από τις κουβέντες που έχω κάνει μαζί τους κάθονται δίπλα στα παιδιά, επειδή είναι και μικρά ακόμα... κάθονται δίπλα, διαβάζουν μαζί τους, παρακολουθούν τις εργασίες όταν τελειώνουν... είναι πάντα εκεί.

Σ: Πιστεύετε ότι σε αυτό παίζει ρόλο η τάξη; Η πρώτη τάξη ας πούμε που θέλει μια μεγαλύτερη προσοχή;

Σ3: Ναι, ναι...σε μεγαλύτερες τάξεις δεν ξέρω πώς θα ήταν...

Σ: Μάλιστα, ωραία. Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Για παράδειγμα, είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ας πούμε;

Σ3: Δεν είναι μέλη αλλά τους βλέπω ότι ενδιαφέρονται πάρα πολύ και έχουνε και επαφές και με τους άλλους γονείς και επειδή οι περισσότεροι είναι και καινούριοι στο σχολείο επειδή είναι πρωτάκια... κάποιιοι έχουν έρθει και φέτος στη χώρα ... ενδιαφέρονται πάρα πολύ και έχουν αναπτύξει και πολύ καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς.

Σ: Ωραία. Τώρα, σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Ας πούμε κάποια μια ομιλία ψυχολόγου ή κάποια ομιλία ενός εξειδικευμένου επιστήμονα πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών...

Σ3: Δεν έχει γίνει κάτι τέτοιο αλλά είμαι σχεδόν σίγουρη ότι οι περισσότεροι θα ενδιαφερόντουσαν... θα ήθελαν να συμμετέχουν.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Πάμε λίγο να δούμε τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ3: Σίγουρα, ειδικά όσον αφορά τη βοήθεια στο σπίτι. Αν ο ένας τουλάχιστον μπορεί να βοηθήσει, αυτό είναι πολύ θετικό, γιατί μπορεί να μην ξέρει τη γλώσσα καθόλου, να έχει όλη τη θέληση αλλά να μην μπορεί...οπότε σίγουρα πιστεύω ότι ...

Σ: Αρα προθυμία θα λέγαμε υπάρχει...

Σ3: Ναι.

Σ: Ωραία. Μπορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας, όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών;

Σ3: Σίγουρα, ιδίως όταν οι γονείς εργάζονται για πολλές ώρες για βιοποριστικούς λόγους και δεν έχουν φαντάζομαι τον απαιτούμενο χρόνο ή τη διάθεση όταν γυρίσουν να ασχοληθούν με τις εργασίες ή με το Σύλλογο ή με οποιαδήποτε δραστηριότητα του σχολείου. Παρόλο που μπορεί να δείχνουν, να έχουν όλη την καλή διάθεση και το ενδιαφέρον να το κάνουν... ίσως να είναι θέμα χρόνου...

Σ: Ναι, ωραία. Θεωρείται ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική τους επίδοση;

Σ3: Εμείς... οι μαθητές που έχουμε, οι περισσότεροι μιλούν αρκετά καλά και τις δυο γλώσσες, οπότε... και το θεωρώ μεγάλο εφόδιο που μπορούν να μιλήσουν τις δυο γλώσσες... Νομίζω δεν τα

δυσκολεύει. Όταν έρχονται όμως ξαφνικά στο σχολείο από ένα ρουμάνικο που μπορεί να πήγαιναν πριν, αυτό είναι πολύ δύσκολο...

Σ: Εσείς είστε ανοιχτή στο να μιλούν τα παιδιά τη γλώσσα που νιώθουν άνετα; Την μητρική τους, ας πούμε; Ενθαρρύνετε;

Σ3: Ναι.

Σ: Ωραία! Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες που φέρουν οι μαθητές επηρεάζει θετικά αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ3: Θετικά όταν αυτό γίνεται σε κλίμα ηρεμίας και όμορφα... όχι όταν υπάρχουν νεύρα και γίνεται κάτι με το ζόρι, δεν είναι καλό...

Σ: Ωραία. Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Και επηρεάζει τη σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή;

Σ3: Νομίζω ότι είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού και του γονέα το πώς θα εμπλακεί ο γονέας. Το εκπαιδευτικό σύστημα νομίζω ότι δεν προωθεί τόσο την εμπλοκή του... και νομίζω ότι αυτό... εξαρτάται καθαρά από τη σχέση των δύο...

Σ: Μάλιστα.

Σ3: ... κατά πόσο θα ασχοληθεί ο γονιός με το παιδί.

Σ: Ωραία. Πάμε τώρα να δούμε λίγο στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή... μιλάμε πάντα για τους δίγλωσσους μαθητές. Θεωρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιον τρόπο;

Σ3: Συνήθως οι γονείς που έχουν μια πιο ευρεία παιδεία έχουν ως προτεραιότητα τη σχολική επίδοση και τη μόρφωση, αυτό όμως δε σημαίνει ότι και οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν ενδιαφέρονται... Και ίσα ίσα πολλές φορές υπάρχει και περισσότερο ενδιαφέρον και πίεση στα παιδιά για καλύτερες επιδόσεις ώστε να μπορούν να εξελιχθούν μέσα από το σχολείο...

Σ: Ναι, όταν λέτε εμπλέκονται εεε... με ποιον τρόπο εμπλέκονται; Δηλαδή θα διαβάσουν περισσότερο, ενδιαφέρονται περισσότερο για την επικοινωνία...

Σ3: Και αυτό αλλά και ως προς τα εφόδια που μπορεί να τους δώσουν από μία εκδρομή ή μία επίσκεψη σε ένα μουσείο ή η αγορά ενός βιβλίου...

Σ: Μάλιστα. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και με ποιον τρόπο;

Σ3: Είναι αυτό που είπα... Έχει να κάνει με το βιοποριστικό κομμάτι. Όταν ο άλλος έχει να προσφέρει στο παιδί και άλλα πράγματα πέρα από το καθαρό διάβασμα στο σπίτι και θα ασχοληθώ μόνο για να σε διαβάσω... εεε, ναι... Σίγουρα, όλα αυτά βοηθούν στην επίδοση του παιδιού, όταν κάποιος μπορεί να προσφέρει περισσότερα στο παιδί.

Σ: Ωραία. Μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ3: Σε κάποιο βαθμό ναι, σίγουρα. Απλά δε νομίζω ότι μόνο επειδή ένας γονιός θα διαβάσει το παιδί στο σπίτι και συμμετέχει σε όλες αυτές τις δραστηριότητες που κάνει το σχολείο, θα είναι και ο λόγος που το παιδί του θα έχει καλή σχολική επίδοση. Σίγουρα έχει θετικό πρόσημο αλλά νομίζω ότι δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας...

Σ: Ωραία. Οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ3: Σίγουρα, μία κακή εμπειρία από προηγούμενο εκπαιδευτικό κάνει τον γονέα πιο επιφυλακτικό απέναντι στον καινούριο... αλλά νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που αλλάζει αν υπάρχει διάθεση και από τις δύο πλευρές... νομίζω ότι αυτό αλλάζει.

Σ: Ωραία. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανώς εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και δεν έχουμε αναφέρει; Είχατε αναφέρει την ομιλούμενη γλώσσα, τη διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα...

Σ3: Ναι... την έλλειψη χρόνου, αυτά κυρίως σε εμάς εδώ...

Σ: Ωραία. Δε θα σας κουράσω πολύ. Πάμε για τον τελευταίο άξονα που είναι οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών... Θεωρείτε εσείς ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο εμπεριέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Και αν μπορείτε να μας αναφέρετε κάποιους...

Σ3: Νομίζω ότι προσπαθώ να συνεργάζομαι όσο πιο πολύ γίνεται με όλους τους γονείς και κυρίως με αυτούς που έχουν αυτή τη δυσκολία στη γλώσσα γιατί καταλαβαίνω τη θέση τους και πόσο δύσκολο μπορεί να είναι οπότε είναι πάντα και το σχολείο και εγώ πρόθυμοι και να ακούσουμε τα προβλήματα και να προσπαθήσουμε να δώσουμε λύσεις, να διαμορφώσω λίγο το μάθημα ώστε να γίνει πιο εύκολο και για το παιδί, οδηγίες για το πώς να τα διαβάσουν στο σπίτι...

Σ: Ωραία... τώρα όσον αφορά αυτό που είπατε, να διαμορφώσετε το μάθημα... Σας δίνονται κάποιες οδηγίες δηλαδή τύπου κάποιο σεμινάριο πάνω στο πώς θα προσεγγίσετε τα παιδιά και διοργανώνεται από κάπου;

Σ3: Συνήθως από φορείς στην Ελλάδα διοργανώνονται και εντάξει είναι προαιρετική η συμμετοχή...

Σ: Ήταν προαπαιτούμενο για την απόσπασή σας στο εξωτερικό;

Σ3: Όχι...

Σ: Μάλιστα. Άρα, πώς το κρίνεται αυτό; Θεωρείται ότι θα ήταν αναγκαίο;

Σ3: Θα ήταν καλό να υπάρχει μια επαφή του εκπαιδευτικού με τη δίγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική ώστε να μπορεί να προσεγγίσει σωστά αυτές τις περιπτώσεις

Σ: Μάλιστα, ωραία. Τώρα θα σας αναφέρω κάποιες δράσεις και θα μου πείτε ποιες θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο πάντα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που αναφέραμε, οι σχολές γονέων, τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο... Ποιες από αυτές τις δράσεις θα θεωρούσατε ότι βοηθούν;

Σ3: Νομίζω ότι όλες, η καθεμία στο δικό της κομμάτι...νομίζω ότι όλες...δηλαδή και από τη μεριά μας εμείς θα έπρεπε να παρακολουθούμε προγράμματα, οι γονείς να συμμετέχουν σε σχολές γονέων, σε συναντήσεις που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων, σε ξεχωριστές δραστηριότητες ώστε και αυτοί να νιώθουν πιο μέλη της κοινότητας... οπότε νομίζω ότι όλα αυτά που αναφέρατε θα ενίσχυαν θετικά το βαθμό εμπλοκής των γονέων.

Σ: Ωραία... Και πάμε στην τελευταία... Αν θα μπορούσατε να μας προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε εσείς κατά νου ή που χρησιμοποιείτε εσείς στην τάξη σας;

Σ3: Νομίζω ότι αυτά που αναφέρατε είναι αρκετά. Αρκεί να υπάρχει πάντα καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές, τον γονέα και τον εκπαιδευτικό.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που διαθέσατε. Να είστε καλά.

Σ3: Να είστε καλά.

Σ4

Σ: Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;

Σ4: Λοιπόν, 36-45.

Σ: Ωραία. Τώρα θα μπορούσατε να μας πείτε ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ4: Έχω τελειώσει στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό στο Ανοικτό πανεπιστήμιο, με θέμα « Σπουδές στην εκπαίδευση».

Σ: *Τώρα, πόσα χρόνια προϋπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια;*

Σ4: Διανύω το 20^ο . Είκοσι συνολικά δηλαδή.

Σ: *Ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, πόσα χρόνια εργάζεστε;*

Σ4: Στο συγκεκριμένο σχολείο είναι η 4^η χρονιά αυτή που διανύουμε τώρα.

Σ: *Ωραία... Μας είπατε πριν ότι είσατε κάτοχος μεταπτυχιακού. Είπατε ότι δεν αφορά Διαπολιτισμική εκπαίδευση, σωστά;*

Σ4: Το μεταπτυχιακό, ο γενικότερος τίτλος του είναι στο τμήμα σπουδών του ΕΑΠ , είναι Επιστήμες της Αγωγής αλλά η διπλωματική μου έχει σχέση με την διγλωσσία, η οποία ήτανε ουσιαστικά η μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου που προάγει τη διγλωσσία και τη θεωρεί θετική... Στο Ανατολία Θεσσαλονίκης συγκεκριμένα... Το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη διγλωσσία στο σχολείο αυτό.

Σ: *Μάλιστα, πολύ ενδιαφέρον. Έχετε και κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία; Κάποιο σεμινάριο, ας πούμε;*

Σ4: Εεε... Κάποια σεμινάρια... όχι όμως κάτι πολύ έτσι ιδιαίτερο και εκτενές.

Σ: *Μάλιστα, ωραία! Πάμε λίγο να δούμε το προφίλ των μαθητών σας. Σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε φέτος;*

Σ4: Φέτος η βασική τάξη στην οποία διδάσκω είναι η Β' Δημοτικού και κάνω και κάποιες ελάχιστες ώρες σε άλλες τάξεις, οι οποίες είναι όμως κυρίως δευτερεύοντα μαθήματα όπως Εικαστικά. Οπότε η Β' Δημοτικού είναι η βασική τάξη.

Σ: *Ωραία. Πόσους μαθητές έχετε, φέτος;*

Σ4: Είναι 8 μαθητές στο τμήμα αυτό.

Σ: *Από αυτούς θα ήθελα να μου πείτε, αν γνωρίζετε πόσοι έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έχουν έναν από τους δυο και τον άλλο Έλληνα...*

Σ4: Μάλιστα. Ο αριθμός των παιδιών είναι 8 όπως είπαμε. Από αυτούς τα 2 παιδάκια έχουν έναν από τους δύο γονείς που είναι από την Ρουμανία, εεε... είναι η μητέρα και τις δύο περιπτώσεις και έχω και 1 παιδάκι το οποίο έχει και τους δυο γονείς του Ρουμάνους.

Σ: Εεε... Γνωρίζετε για τους μαθητές που αναφέρατε, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι;

Σ4: Το παιδάκι που έχει και τους δύο γονείς Ρουμάνους προφανώς μιλάει ρουμανικά στο σπίτι περισσότερο, αν και γνωρίζουν λίγα ελληνικά οι γονείς, μιλάει ρουμανικά. Εεε...στα άλλα 2 παιδάκια, ο ένας σίγουρα μιλάει ρουμανικά με τη μητέρα του. Το άλλο επειδή είναι ο πατέρας Έλληνας, ξέρω ότι με τον πατέρα του μιλάει ελληνικά αλλά με τη μητέρα ή με τα αδέρφια του μιλάει ρουμανικά, υπάρχει δηλαδή μία εναλλαγή.

Σ: Ωραία... Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Και αν ναι, να μας αναφέρετε αν μπορείτε τους κυριότερους λόγους;

Σ4: Η γονεϊκή εμπλοκή πάντα θεωρείται ότι μπορεί να βοηθήσει στο εκπαιδευτικό έργο αρκεί να γίνεται με σωστές προϋποθέσεις και σε σωστές βάσεις. Σίγουρα η εμπλοκή των γονιών ξεκινάει από το να δημιουργήσουν μία ατμόσφαιρα και ένα κλίμα θετικό στο σπίτι, το οποίο να προδιαθέτει τα παιδιά να μελετήσουν και να διαβάσουν... αν τους δώσουνε κίνητρα έτσι ώστε να ασχοληθούν με τις υποχρεώσεις τους. Είναι σίγουρα σημαντική η επίβλεψή τους κατά τη διάρκεια που τα παιδιά διαβάζουν τα μαθήματά τους, κάνουν τις εργασίες τους... να είναι εκεί, να γνωρίζουν ότι ο γονιός είναι εκεί είτε για να τα βοηθήσει είτε να δει αν κάνουνε τη δουλειά τους όπως πρέπει εεε... οπότε όλο αυτό έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα... και το παιδί κάνει σωστά τη δουλειά του και βοηθάει έτσι και το δικό μας έργο. Όπως επίσης και μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας που μπορεί να έχουμε με τους γονείς εεε... για να αντιμετωπίσουμε κάποιες δυσκολίες που συναντάνε τα παιδιά τους στην καθημερινή μελέτη, στο σχολείο ή στις εργασίες τους στο σπίτι... είναι σημαντικό έτσι ώστε και να τους εξηγήσουμε και να τους πούμε τι θα μπορούσαν να κάνουν και πώς θα βοηθήσουν στην όλη διαδικασία εεε... οπότε βοηθάει πάρα πολύ η γονεϊκή εμπλοκή και ειδικά στις μικρές τάξεις όπως η Β' που έχω εγώ ως πούμε, γιατί όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, θέλουν ακόμα την καθοδήγηση ακόμα και στον τρόπο που θα δουλέψουνε. Άρα από τη στιγμή που έχει να κάνει μια δουλειά στο σπίτι και δεν είναι κάποιος άλλος εκεί να τον βοηθήσει, η εμπλοκή του γονιού είναι σημαντική ακόμα και να το καθοδηγήσει πως πρέπει να κάνει κάτι, κάτι που μπορεί να τον δυσκολέψει, κάτι που μπορεί να μην ξέρει πώς να το διαχειριστεί. Οπότε, σίγουρα η καθοδήγηση αυτή και η εξάσκηση βοηθάει το δικό μας εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό της, για να είναι πιο ολοκληρωμένη η όλη διαδικασία.

Σ: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με την εμπειρία σας και αν θέλετε να μας πείτε και για το συγκεκριμένο σχολείο που είστε τώρα, προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ4: Εεε... Ναι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νομίζω ότι ζητάμε την εμπλοκή των γονιών ειδικά στις πιο μικρές τάξεις... το λέω γιατί αυτό παίζει το ρόλο του, εεε... γιατί πραγματικά τα παιδιά χρειάζονται κάποιον να είναι κοντά τους έτσι ώστε να τους παρακινήσει να κάνουν τα μαθήματά τους, είναι πολύ εύκολο να ξεχαστούν, είναι πολύ εύκολο να βαρεθούν και να μην θελήσουν να τα κάνουν... οπότε η εμπλοκή του γονιού έρχεται να βοηθήσει σε αυτό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την ζητάμε... Τους τονίζουμε ότι είναι αναγκαίο να είναι κοντά στα παιδιά, να τα βοηθούν όσο μπορούν και ακόμη και αν δεν μπορούν να τα βοηθήσουν αποκλειστικά στο κομμάτι της μελέτης, μπορούν να τα εμπνεύσουν, μπορούν να τα βοηθήσουν στο να τους δώσουν ένα κίνητρο, ένα περιβάλλον θετικό για μελέτη και φυσικά αυτό που ζητάμε από τον κάθε γονιό είναι να εμπλακεί και να βοηθήσει ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού του. Από άλλον γονιό θα ζητήσουμε απλά να είναι εκεί να το επιβλέπει, από άλλον να εμπλακεί κι αυτός στις εργασίες που μπορεί να έχει να κάνει... είναι ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού... Αυτό παίζει... από εκεί εξαρτάται δηλαδή... Πάντως σίγουρα θέλουμε τη βοήθειά τους... Ναι!

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας δίγλωσσία των μαθητών επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή;*

Σ4: Εεε... Σίγουρα μπορεί να την επηρεάσει, σίγουρα την επηρεάζει... Η εμπειρία εδώ στο Ελληνικό σχολείο δείχνει ότι εάν οι γονείς δε γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα... ο γονιός δηλαδή που ασχολείται με το παιδί, κατά κύριο λόγο.. δε γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα, δυσκολεύεται ή νιώθει μια αμηχανία στο να βοηθήσει... δε μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά, άρα είναι λογικό να δυσκολεύεται. Όπως επίσης και τα ίδια τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες... άρα χρειάζονται... έχουν και περισσότερες απαιτήσεις μετά από τους γονείς και από τη συμμετοχή τους και από το πόσο μπορεί να βοηθήσουν... Εεε... μπορούν βέβαια να βοηθήσουν σε... αυτή η δυσκολία βέβαια υπάρχει στα γλωσσικά μαθήματα κυρίως γιατί στα υπόλοιπα εεε... ο γονιός μπορεί να βοηθήσει ανεξάρτητα με τη γλώσσα την οποία μιλάει ο ίδιος ή με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με το παιδί. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, που εκεί μπορεί να υπάρξει μια δυσκολία, ναι.

Σ: *Ωραία. Πόσο ικανοποιητικά κατά τη γνώμη σας, οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Για παράδειγμα, μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή τους; Θα λέγαμε δηλαδή ότι τα παιδιά έρχονται «προσεγμένα» στο σχολείο;*

Σ4: Εεε... στο σύνολό τους, ναι. Είναι γονείς νέοι οι περισσότεροι, με όρεξη να ασχοληθούν με τα παιδιά τους... αυτό δείχνουν τουλάχιστον... τα παιδιά είναι πάντα προσεγμένα, είναι πάντοτε με το φαγητό τους, τα ρούχα τους τα καθαρά, τα πράγματά τους τακτοποιημένα, ότι χρειάζονται για το σχολείο να φροντίζουν οι γονείς να το έχουν τα παιδιά. Φαίνονται δηλαδή ότι έρχονται και είναι

έτσι χαρούμενα και ικανοποιημένα από το σπίτι τους. Εεε... φροντίζουν και αυτοί για την υγεία τους, τη διατροφή τους κτλ.... εεε... μεμονωμένες περιπτώσεις... Έχω κι εγώ μία περίπτωση στην οποία δεν υπάρχει έτσι... είναι η κατάσταση λίγο... το παιδί δεν είναι τόσο προσεγμένο, δεν έχει το φαγητό του όπως πρέπει, φαίνεται δηλαδή ότι εκεί υπάρχει έτσι μια διαφορετική κατάσταση. Στο σύνολό τους όμως, ναι είναι πολύ ικανοποιητικός ο βαθμός που ασκούν τα καθήκοντά τους ως γονείς.

Σ: Μάλιστα. Τώρα όσον αφορά την επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων δίγλωσσων μαθητών με το σχολείο και με εσάς, πόσο συχνή είναι η επικοινωνία και για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν;

Σ4: Εεε... Η επικοινωνία είναι αρκετά συχνή θα έλεγα δεδομένου ότι το σχολείο είναι μικρό και είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα συναντήσουμε όλους τους γονείς και θα μας συναντήσουν καθημερινά είτε το πρωί, είτε το μεσημέρι... δηλαδή η επικοινωνία λίγο ξεφεύγει από το μόνο τυπικό ότι θα ορίσουμε μία μέρα και ώρα συνάντησης και θα επικοινωνήσουμε τότε μόνο. Υπάρχει έτσι πιο συχνή επικοινωνία. Η επικοινωνία τους έχει να κάνει κυρίως και με την επίδοση των παιδιών, να ενδιαφερθούν, να ρωτήσουν πως πάνε τα παιδιά στο σχολείο, με τις ανησυχίες τους για το αν τα καταφέρνουν καλά, τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για να βοηθήσουν... αν νιώθουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν, να εκφράσουν την ανησυχία τους και να ζητήσουν από εμάς κάτι περισσότερο και επίσης τους ενδιαφέρουν πολύ και θέματα συμπεριφοράς. Να συζητήσουμε δηλαδή αν συμβαίνει κάτι με τα παιδιά τους στο σχολείο, αν έχει γίνει κάτι, πως συμπεριφέρονται, αν είναι εντάξει, αν χρειάζεται να προσέξουν οι ίδιοι κάτι, αν χρειάζεται εμείς να προσέξουμε κάτι... υπάρχει δηλαδή μια επικοινωνία για αρκετά θέματα, ένα σύνολο πραγμάτων που αφορά τους μαθητές και το οποίο είναι και πολύ θετικό. Είναι και θετικό και ενθαρρυντικό δηλαδή.

Σ: Ωραία. Τώρα, όσον αφορά τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου; Συμμετέχουν; Δηλαδή για παράδειγμα, σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που απαιτείται να έρθει και ο γονέας μαζί; Δηλώνουν συμμετοχή;

Σ4: Εεε... Ναι! Η εικόνα που έχω εγώ από τους γονείς των μαθητών μου αλλά και γενικότερα του σχολείου είναι ότι... ναι, είναι πάντα κοντά στο σχολείο, είναι πάντοτε πρόθυμοι να συμμετέχουν εάν τους ζητηθεί η συμμετοχή τους, είναι παρόντες και παρούσες στις γιορτές που διοργανώνουμε στο σχολείο, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν στην προετοιμασία τους αν χρειαστεί κάτι ή εάν τους ζητήσουμε, οπότε... εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων και πάλι στις οποίες υπάρχει μια γενικότερη αδιαφορία όχι μόνο για τη διαδικασία του σχολείου αλλά και όπως είπα και πριν για πράγματα που αφορούν το ίδιο το παιδί τους... εεε... εκτός από τέτοιες μεμονωμένες περιπτώσεις οι περισσότεροι

είναι κοντά στο σχολείο και είναι πρόθυμοι να... και δηλώνουν τη συμμετοχή τους σε ότι κι αν διοργανώσουμε.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες;

Σ4: Εεε...Θα έλεγα σε μεγάλο βαθμό. Είναι δίπλα στα παιδιά τους και αυτό φαίνεται και από την επικοινωνία και το τρόπο που εξηγούν και αναλύουν το τι κάνουν για να τα βοηθήσουν...μπορεί να ρωτήσουν και οι ίδιοι κάτι για τις εργασίες, κάτι που δεν κατάλαβαν ή να πούνε πώς το κάναμε αυτό και αν έπρεπε να το κάνουν με τον ίδιο τρόπο... που σημαίνει ότι ασχολούνται ουσιαστικά. Σίγουρα είναι δίπλα τους, τα καθοδηγούν, τα επιβλέπουν, τα εμπνέουν, προσπαθούν να τους δώσουν κίνητρα γιατί τα μικράκια είναι και λίγο εύκολο να ξεφύγει η προσοχή τους...υπάρχει βέβαια και... οι γονείς των δικών μου μαθητών γνωρίζουν κάποια ελληνικά, κάποιοι λίγο περισσότερο κάποιοι λίγο λιγότερο... Παρ' όλα αυτά έχουν έτσι την ανησυχία μήπως δεν τα καταφέρνουν καλά ... σε κάποιες περιπτώσεις όντως μπορεί πραγματικά να μην μπορούν να βοηθήσουν, να φέρουν σε πέρας μια εργασία και αυτό που λέμε είναι ότι την αφήνουμε και την εξηγούμε στο σχολείο, μπορεί να γίνει αυτό ... αλλά σε γενικές γραμμές όμως προσπαθούν να είναι δίπλα στα παιδιά τους και να συμμετέχουν, βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες ακόμα και από το να ελέγξουν αν θα είναι σωστά και γραμμένα, και καθαρά τα γράμματα ... είναι αρκετά ικανοποιητικός ο βαθμός που βοηθάνε στις εργασίες αυτές.

Σ: Έχετε παρατηρήσει κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα ή με τα υπόλοιπα; Νομίζω κάτι μου αναφέρατε πριν... ότι είναι περισσότερο βοηθητικοί... μάλλον όχι τόσο στα γλωσσικά... στα υπόλοιπα...Σωστά κατάλαβα;

Σ4: Στα υπόλοιπα είναι σίγουρο... Στα υπόλοιπα όταν λέμε στις μικρές τάξεις εννοούμε στα Μαθηματικά κυρίως... Εκεί επειδή τα Μαθηματικά είναι μια παγκόσμια γλώσσα, είναι λογικό όπως όλοι οι γονείς, μπορούν να βοηθήσουν ειδικά στις μικρές τάξεις έχουν και τη γνώση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο 100%. Στο κομμάτι της Γλώσσας... εκεί ναι μπορεί να υπάρξει μια μεγαλύτερη δυσκολία δηλαδή μπορεί κάπου να μη μπορέσουν, να αφήσουν κάτι κενό ή να πούνε στο παιδί «ξαναρώτα στο σχολείο γιατί δεν ξέρω πώς να σε βοηθήσω» και έχουν και την ανησυχία αυτή, αν τα καταφέρνουν τόσο καλά ή όχι. Υπάρχει μια διαφοροποίηση, ναι, υπάρχει ως προς τα μαθήματα.

Σ: Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Για παράδειγμα, είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ας πούμε;

Σ4: Εεε... είναι μέλη του Συλλόγου. Οι περισσότεροι από αυτούς συμμετέχουν και στις συγκεντρώσεις του Συλλόγου, απ' ότι λένε και οι ίδιοι, κάποιοι όχι βέβαια...είναι όμως... είναι

κοντά στο σχολείο, ναι. Συμμετέχουν στα κοινά, ενδιαφέρονται και για το χώρο του σχολείου και για τον αν μπορούν να βοηθήσουν με κάποιο τρόπο ακόμα και στο χωροταξικό ζήτημα εεε... στις ανάγκες... αν χρειαζόμαστε κάτι από υλικά ή οτιδήποτε... Είναι πρόθυμοι να φέρουν και κάτι παραπάνω και όχι μόνο αυτό που θα χρειαστεί το παιδί τους εεε... οπότε σε γενικές γραμμές θα έλεγα, ναι. Ξαναλέω και πάλι ότι υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις οι οποίες δεν είναι τόσο, έτσι, κοντά στο σχολείο.

Σ: Ωραία. Τώρα, σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Ας πούμε κάποια μια ομιλία ψυχολόγου ή μία ομιλία ενός εξειδικευμένου επιστήμονα πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες... Θα τους ενδιέφερε η συμμετοχή; Ακόμα και αν διοργανώνατε κάτι;

Σ4: Εεε... Θεωρώ... επειδή δεν έχει ... τώρα δεν έχω σαφή εικόνα επειδή δεν έχουμε οργανώσει κάτι έτσι τόσο ανοιχτό προς τους γονείς για να πω ότι... να ξέρω σίγουρα αν θα έχουνε συμμετοχή ή όχι... Παρόλα αυτά, από κουβέντες που κάνουμε στην επικοινωνία ή όταν συζητάμε για τις δυσκολίες των παιδιών τους, θεωρητικά τουλάχιστον είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάτι εάν όντως μπορέσει να διοργανωθεί. Δείχνουν δηλαδή ένα ενδιαφέρον ότι αν μας μιλήσει ένας ειδικός, καλό θα είναι να τον ακούσουμε. Δείχνουν δηλαδή ότι θα τους ενδιέφερε κάτι τέτοιο.

Σ: Ωραία. Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ4: Εεε... ναι, σαφώς και την επηρεάζει. Την επηρεάζει στο σύνολό της, ξεκινώντας από το πώς την αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τη δημιουργία της διάθεσης που θα έχουνε για να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους, ώστε να έχουνε και μια καλή επίδοση και αυτό ξεκινάει φυσικά από το σπίτι... το αν θα υπάρχουν οι ευνοϊκές και κατάλληλες συνθήκες για μελέτη, το αν οι γονείς είναι... δίνουν την σημασία και τη σπουδαιότητα που πρέπει στο κομμάτι της εκπαίδευσης και αυτό το περνάνε στο παιδί... άρα και το παιδί θα έχει την διάθεση να ασχοληθεί κι αυτό βλέποντας ότι και ο γονιός το παροτρύνει... Εεε... και από εκεί και πέρα στο πρακτικό κομμάτι, σίγουρα το βοηθάνε να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες, στις κατ' οίκον εργασίες... όσο μπορούνε, αλλού περισσότερο, αλλού λιγότερο... οπότε τους... όλο αυτό επηρεάζει θετικά την σχολική επίδοση των μαθητών αρκεί βέβαια να γίνεται με τον σωστό τρόπο και να μην υπερβαίνουν κάποια όρια. Γιατί η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει μόνο θετικά αποτελέσματα, αν είναι στα σωστά μέτρα. Αν αρχίσουν οι υπερβολές, ο υπερβολικός έλεγχος, η υπερβολική πίεση εκεί τα αποτελέσματα μάλλον θα είναι αρνητικά. Αλλά στο σύνολό της, η γονεϊκή εμπλοκή ειδικά στα παιδιά του Δημοτικού, της

Πρωτοβάθμιας που συζητάμε εδώ είναι θετική... νομίζω έχει θετική επίδραση στη σχολική τους επίδοση...βοηθάει.

Σ: Ωραία. Τώρα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας, όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις αυτών των μαθητών;

Σ4: Μπορούν να την επηρεάσουν ως ένα βαθμό εεε... για παράδειγμα ένα παιδί που είναι σε ένα περιβάλλον σπιτιού το οποίο έχει έτσι ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι γονείς είναι κοντά σε αυτό το... και οι ίδιοι δηλαδή έχουνε ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αυτό σίγουρα φέρνει τα παιδιά πιο κοντά στην κουλτούρα του σχολείου και είναι λογικό να τα οδηγήσει και πιο εύκολα σε μια καλύτερη επίδοση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι γονείς οι οποίοι δεν έχουνε τόσο υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους...γιατί εκείνοι απ' την αντίθετη πλευρά προσπαθούν να σπρώξουν τα παιδιά πιο πολύ στην εκπαίδευση για να κάνουν ένα βήμα παραπάνω από τους ίδιους. Το ίδιο συμβαίνει και με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Και εκεί είναι πάλι ίδια περίπτωση... ή θα σπρώξουν τα παιδιά προς την εκπαίδευση θεωρώντας ότι θα καταφέρουν κάτι καλύτερο στη ζωή τους και άρα δημιουργούν έτσι ένα θετικό κλίμα, ενδιαφέρονται και ασχολούνται με τα παιδιά για να βοηθήσουν, εκτός βέβαια και από τις περιπτώσεις που μπορεί να νιώθουν κάπως ανεπαρκείς ή αν οι ίδιοι δεν γνωρίζουν θεωρούν ίσως ότι δε μπορούν να βοηθήσουνε πολύ...εεε... Παρόλα αυτά, με αυτό τον τρόπο μπορούν να επηρεάσουνε κάπως έτσι τα παιδιά αλλά σίγουρα προσπαθούν να τα σπρώξουν στο να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν στο κομμάτι της εκπαίδευσης για να έχουν ένα καλύτερο μέλλον. Και από εκεί και πέρα το οικονομικό φυσικά μπορεί να βοηθήσει περισσότερο γιατί ένας γονιός, ειδικά αν ο ίδιος δυσκολεύεται να βοηθήσει το παιδί του, εάν έχει την οικονομική ευχέρεια θα ζητήσει τη βοήθεια με κάποιον άλλο τρόπο, πληρώνοντας κάποιο δάσκαλο, προσλαμβάνοντας κάποιο καθηγητή, κάτι, οτιδήποτε... άρα θα βοηθήσει το παιδί του με αυτόν τον τρόπο. Οπότε όλα παίζουν το ρόλο τους τελικά.

Σ: Ωραία. Θεωρείται ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών;

Σ4: Επιδρά και θεωρώ ότι επιδρά μόνο θετικά! Εεε... γιατί τα παιδιά τα οποία μαθαίνουνε να μιλάνε στην καθημερινότητά τους παράλληλα δύο γλώσσες, σίγουρα έχουνε μεγαλύτερες πιθανότητες... όχι πιθανότητες, έχουνε μεγαλύτερη ευχέρεια στο να μάθουνε τις γλώσσες αυτές καλύτερα διότι οι γλώσσες έχουνε ένα κοινό υπόβαθρο, κοινές έννοιες από τη γραμματική, από τις έννοιες που πρέπει να κατανοήσουν... εκείνο που διαφέρει είναι μόνο ο κώδικας. Άρα το να χρησιμοποιούν απλά άλλες λέξεις, άλλη προφορά, να εναλλάσσουν δηλαδή τους κώδικες μπορεί να τα βοηθήσει στο να

κατακτήσουν καλύτερα και τις δυο γλώσσες, γιατί αν δεν καταλάβει κάτι στη μια γλώσσα, θα το σκεφτεί στην άλλη. Θα το ανακαλέσει από εκεί και θα του είναι πιο εύκολο να κατανοήσει την έννοια που πρέπει και έτσι να προχωρήσει. Και επειδή ακριβώς θεωρώ ότι μόνο θετικά μπορεί να επιδράσει, γι' αυτό το λόγο το χρησιμοποιούμε και όποτε μπορούμε και στην τάξη και στο σχολείο γενικά... Δηλαδή θα ζητήσουμε από τα παιδιά ακόμα και σαν εργασία «ααα, αφού το κάναμε αυτό, να το πούμε και πώς λέγεται...να μας το πει και το τάδε παιδάκι πώς θα το λέγαμε και στην άλλη γλώσσα;»... και αυτό βοηθάει... είναι και σαν παιχνίδι και αρέσει και στα παιδιά και δείχνει κιόλας στα παιδιά ότι είναι αποδεκτά ότι σεβόμαστε τη γλώσσα τους, ότι σεβόμαστε τα ίδια ως άτομα... Άρα νιώθουν και καλύτερα και έχουν τη διάθεση για να συμμετέχουν. Οπότε μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει αυτό το... το να μιλάνε παράλληλα δύο γλώσσες και στο σπίτι... Είναι βασικό και αυτό, να τη μιλάνε και στο σπίτι.

Σ: Ωραία! Με καλύψατε! Τώρα, κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες που φέρουν οι μαθητές επηρεάζει θετικά, αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ4: Την επηρεάζει θετικά γιατί τα παιδιά είναι πάντα... είναι συνεπή όταν έχουν το γονιό από πίσω, είναι συνεπή γιατί κάνουν τις εργασίες τους, ασχολούνται, κάνουν την εξάσκησή τους, την εμπέδωση που πρέπει οπότε έρχονται πιο προετοιμασμένα στο σχολείο άρα η δουλειά του σχολείου σε συνδυασμό με τη δουλειά του σπιτιού βοηθάει σίγουρα στη βελτίωση της επίδοσής τους, αρκεί και πάλι ο γονιός να μην είναι πιεστικός και πολύ ελεγκτικός. Να υπάρχει δηλαδή αυτό το όριο. Όταν δηλαδή είμαστε μέσα στα όρια αυτά, έχουμε θετικά αποτελέσματα και θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών.

Σ: Ωραία. Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Σ4: Εεε... όπως είπαμε και πριν οι εκπαιδευτικοί ούτως ή άλλως ζητάμε τη συμμετοχή των γονιών, την εμπλοκή και τη βοήθειά τους όπως μπορούνε στο σπίτι, οπότε... ναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα παίζει ρόλο. Αν είναι ένας απόμακρος εκπαιδευτικός που αποκλείει τους γονείς, θα τους αποθαρρύνει και από το να ασχοληθούν και με τα παιδιά τους, οπότε το να ζητάμε τη συνεργασία τους και τη βοήθειά τους στο σπίτι, σαφώς και επηρεάζει το βαθμό τον οποίο θα ασχοληθούν με τα παιδιά. Όσο για το εκπαιδευτικό σύστημα από μόνο του νομίζω έτσι όπως είναι, ζητάει και αυτό από τους γονείς να εμπλακούν διότι από τη στιγμή που το σχολείο δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του στο σχολικό ωράριο, αλλά δίνει και δουλειά για το σπίτι, δίνει εργασίες και στο σπίτι...έτσι είναι η λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να

ασχοληθούν και εκεί και άρα αν χρειαστούν βοήθεια, αυτός που θα πρέπει να βοηθήσει είναι ο γονιός. Άρα και οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό μας σύστημα ζητούν και επιβάλλουν την εμπλοκή των γονιών, οπότε και αυτό μετά γίνεται ο ίδιος κύκλος που λέγαμε και πριν...όσο πιο πολύ εμπλέκονται οι γονείς με το σωστό τρόπο, τόσο πιο πολύ βοηθάνε τα παιδιά και την άνοδο της σχολικής τους επίδοσης.

Σ: Ωραία. Πάμε τώρα να δούμε λίγο στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές. Οι πρώτες δύο ερωτήσεις αφορούν παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Μας αναφέρατε κάποια πράγματα πριν... Αν θέλατε να μας τα πείτε πιο επιγραμματικά τώρα...

Σ4: Ναι, ναι.. όπως είπαμε και πριν θεωρώ ότι όλα αυτά μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων δηλαδή και το μορφωτικό τους επίπεδο γιατί θα δημιουργήσουν ένα καλύτερο κλίμα και είναι πιο κοντά στο σχολείο άρα σπρώχνουν και τα παιδιά προς αυτό και το κοινωνικο-οικονομικό διότι μπορεί να νιώσουν ότι δεν έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες αλλά παρόλα αυτά θα είναι δίπλα στο παιδί και θα το ενισχύουν γιατί θέλουν να τα καταφέρει καλύτερα στο σχολείο. Και φυσικά το οικονομικό γιατί δίνει άλλες λύσεις, καλύτερες στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αν δεν μπορούν οι ίδιοι. Οπότε σίγουρα αυτά βοηθούν και ... ή μπορεί να δημιουργήσουν πρόβλημα, αν μία οικογένεια δεν έχει το οικονομικό υπόβαθρο, δε θα μπορέσει να βοηθήσει όπως πρέπει το παιδί. Άρα όλα αυτά παίζουν ρόλο και σχετίζονται με την εμπλοκή των γονιών.

Σ: Ωραία. Μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ4: Ναι, σίγουρα συνδέεται. Συνδέεται και για τους λόγους που αναφέραμε, έτσι, παραπάνω διότι όσο πιο πολύ ο γονιός ασχολείται τόσο πιο πολύ νιώθει και το παιδί ότι έχει κάποιον δίπλα του και για να το βοηθάει και για να το καθοδηγεί και για να το ενισχύει και να του δίνει κίνητρα...Βλέπει έτσι και καταλαβαίνει και τη σπουδαιότητα που έχει αυτό, ότι από τη στιγμή που και ο γονιός συμφωνεί και με το σχολείο και συνεργάζεται με αυτό, στην ίδια κατεύθυνση και «για να μάθω εγώ και να αναπτυχθώ» σημαίνει ότι άρα έχει και αυτό τη σπουδαιότητά του... επομένως περνάει το παιδί και αυτό το μήνυμα. Άρα, ναι είναι βασικό ... ο βαθμός δηλαδή της γονεϊκής εμπλοκής επιδρά πολύ στη σχολική επίδοση, Ξαναλέω όμως πάλι, αρκεί να είναι στα σωστά όρια.

Σ: Ωραία. Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω αν πιστεύετε ότι οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ4: Μπορεί να επηρεάσουν ελαφρώς ανάλογα με το τι ζητούσαν οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους γιατί όπως είπαμε και πριν κάποιος μπορεί να ήτανε πιο απόμακρος ή να διαχωρίζει τη θέση του περισσότερο και να μη θέλει να εμπλέκονται οι γονείς στο εκπαιδευτικό του

έργο, άλλος είναι πιο ανοιχτός... οπότε οι γονείς ανάλογα με το τί είχανε συνηθίσει μπορεί να είχανε στο μυαλό τους μια συγκεκριμένη πορεία. Αυτό βέβαια είναι εύκολο να αλλάξει ανάλογα και με το τι θα τους ζητήσει ο εκπαιδευτικός που έχουνε τώρα. Οπότε νομίζω ότι ναι μεν επηρεάζει αλλά αλλάζει και εύκολα αυτή η κατάσταση.

Σ: Εεε... Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανώς εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή εκτός από αυτούς που έχουμε αναφέρει; Όπως ας πούμε η γλώσσα των γονέων που είπαμε ότι είναι ένας παράγοντας...

Σ4: Εεε... Ναι... Αυτό που μπορεί να εμποδίσει τη γονεϊκή εμπλοκή θεωρώ και από την εμπειρία μου από την τάξη που έχω φέτος είναι κυρίως κάποια οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματα που μπορεί να έχουνε οι γονείς δηλαδή ένα διαζύγιο, άσχημες σχέσεις μεταξύ τους... δεν μπορεί να ασχοληθεί ο γονιός και προφανώς και δεν επιτρέπουν στο γονιό να ασχοληθεί με το σχολείο του παιδιού γιατί έχει πολύ σημαντικότερα ζητήματα κατά τη γνώμη του, να διαχειριστεί... Όπως επίσης και οι πολλές ώρες εργασίας μπορεί να αποτελέσουν μια δυσκολία στην εμπλοκή των γονιών.

Σ: Ωραία. Και πάμε στον τελευταίο άξονα... Δε θα σας κουράσω πολύ... Πάμε να δούμε λίγο τις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε σαν εκπαιδευτικός, που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρείται ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο εμπεριέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Και αν μπορείτε να μας αναφέρετε κάποιους...

Σ4: Εεε... στρατηγικές συγκεκριμένες θα έλεγα ότι είναι κυρίως η επικοινωνία, η συχνή επικοινωνία και η ενημέρωση των γονιών για τον τρόπο που δουλεύουμε, τον τρόπο που θα εργαστούμε γενικά σαν τάξη αλλά και συγκεκριμένα το κάθε παιδί τις ανάγκες που έχει, η αναλυτική εξήγηση του τι θα μπορούσαν οι ίδιοι γονείς να κάνουν για να βοηθήσουν το παιδί του ο καθένας συνολικά ανάλογα με τις ανάγκες του, οι συχνές συναντήσεις και η ελευθερία στην επικοινωνία και ότι ανά πάσα στιγμή και οτιδήποτε τους απασχολεί μπορούμε να το συζητήσουμε για να βοηθήσουμε το παιδί... αυτό κυρίως είναι που βοηθάει τουλάχιστον εμένα προσωπικά στον τρόπο δουλειάς.

Σ: Τώρα θα σας αναφέρω κάποιες δράσεις και θα μου πείτε ποιες θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο πάντα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι σχολές γονέων, οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο...

Σ4: Όλα αυτά που είπατε... όλα αυτά που είπατε είναι βασικά για να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι βασική γιατί γνωρίζουμε καλύτερα το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους γονείς και να συνεργαζόμαστε μαζί τους, το ίδιο επίσης και από

την πλευρά των γονέων. Άρα όλα αυτά... οτιδήποτε γίνεται, διοργανώνεται προς αυτή την κατεύθυνση θεωρώ ότι θα είναι πολύ βοηθητικό. Η συνεργασία πάνω απ' όλα είναι το κλειδί γιατί όταν υπάρχει συνεργασία και καλή θέληση όλοι είμαστε πρόθυμοι και να επιμορφωθούμε και να ακούσουμε και να πράξουμε ότι είναι προς όφελος των παιδιών μας.

Σ: Και τελευταία... Αν θα μπορούσατε να μας προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε εσείς κατά νου ή που χρησιμοποιείτε εσείς στην τάξη σας;

Σ4: Ναι... εκτός από αυτά που είπαμε στην προηγούμενη ερώτηση, αυτό που θεωρώ ότι είναι καλό να γίνεται, είναι να ανοίξουμε το σχολείο και την τάξη, την κάθε τάξη στους γονείς της δηλαδή να γίνονται κάποιες δράσεις στις οποίες να ζητάμε τη συνεργασία των γονιών, να διοργανώνουμε ας πούμε μία ημέρα παραδοσιακών φαγητών, μία ημέρα... σας λέω τώρα απλά παραδείγματα... μία ημέρα γνωριμίας γλωσσών και πολιτισμών έτσι ώστε να ζητήσουμε από τους γονείς όλους να φέρουν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, της δικής τους γλώσσας, να γίνει ανταλλαγή, να έρθουμε σε επαφή όλοι με όλα και να δούμε έτσι καλύτερα και να γνωρίσουμε καλύτερα αυτόν που έχουμε απέναντί μας... να γνωρίσουμε και τους δυο πολιτισμούς οι οποίοι βρίσκονται στο σχολείο μας, να γνωρίσουμε και τους ανθρώπους που φέρνουν αυτούς τους πολιτισμούς και άρα να έρθουμε πιο κοντά και είναι κάτι που αρέσει σε όλους γιατί όλοι έτσι νιώθουν αποδεκτοί, όλοι νιώθουν την εκτίμηση, όλοι νιώθουν το σεβασμό και έχουν έτσι καλύτερη διάθεση και μεγαλύτερα κίνητρα, θέλουν να προσπαθήσουν περισσότερο γιατί η αυτοπεποίθηση μόνο αυτό θα φέρει και όλο αυτό φέρνει αυτοπεποίθηση σε όλους, ότι όλοι είναι ίσοι κανείς δε νιώθει άσχημα στο να εναλλάσσουν τα στοιχεία και να τα ανταλλάσσουμε και όλοι νιώθουν ότι έχουν κάτι να προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία...άρα θεωρώ ότι θα οδηγήσει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους... όλο αυτό.

Σ: Ωραία. Εδώ τελειώσαμε... Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας.

Σ4: Κι εγώ σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Σ: Να είστε καλά.

Σ4: Να είστε καλά.

Σ5

Σ: Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;

Σ5: 46-55.

Σ: Ωραία. Τώρα θα μπορούσατε να μας πείτε ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ5: Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης των Ιωαννίνων και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο τμήμα Ιστορίας του Πανεπιστημίου Ιονίου... του Ιόνιου Πανεπιστημίου.

Σ: Ωραία. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Σ5: Έχω 22 χρόνια.

Σ: Ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ5: Είναι ο 4^{ος} χρόνος που εργάζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο του Βουκουρεστίου.

Σ: Ωραία... Είστε κάτοχος κάποιου άλλου διδακτορικού ή μεταπτυχιακού ή άλλου είδους επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία;

Σ5: Έχω κάνει μια επιμόρφωση στο Πανεπιστήμιο Πατρών σε σχέση με τη διγλωσσία. Σε κάτι άλλο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όχι. Δεν έχω κάνει κάτι άλλο.

Σ: Ωραία! Τώρα, όσον αφορά το προφίλ των μαθητών σας. Σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε φέτος;

Σ5: Διδάσκω στην Δ' δημοτικού, όπου έχω 6 μαθητές εκτός των οποίων οι 3 είναι δίγλωσσοι.

Σ: Από αυτούς θα ήθελα να μου πείτε, αν γνωρίζετε πόσοι έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έχουν έναν από τους δυο και τον άλλο Έλληνα...

Σ5: Ο ένας έχει και τους δυο γονείς Ρουμάνους και οι υπόλοιποι έναν γονιό Ρουμάνο και έναν Έλληνα. Σ: Ωραία! Μπορείτε να μας πείτε τώρα, για τους παραπάνω μαθητές που αναφέρετε, τους δίγλωσσους, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι; Αν γνωρίζετε...

Σ5: Στο σπίτι ... ναι... στο σπίτι μιλάν ρουμανικά και ελληνικά και τις δυο γλώσσες, περισσότερο βέβαια ρουμανικά αλλά και ελληνικά.

Σ: Μάλιστα, ωραία... Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Και αν ναι, να μας αναφέρετε αν μπορείτε τους κυριότερους λόγους;

Σ5: Σίγουρα είναι σημαντική η γονεϊκή εμπλοκή γιατί έτσι δημιουργούνται θετικές συνθήκες όσον αφορά τη μελέτη στις εργασίες που δίνονται στο σπίτι. Είναι σημαντικό να υπάρχει μια σχετική επίβλεψη στα παιδιά, να υπάρχει συνεργασία... ούτως ή άλλως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

δίνει εργασίες στο σπίτι οπότε είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη θα έλεγα η βοήθεια γονιών στο σπίτι ώστε τα παιδιά να έχουν μια πιο θετική εξέλιξη στο θέμα το μαθησιακό τους.

Σ: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή από την εμπειρία σας και αν θέλετε να μας αναφέρετε τι ισχύει και στο συγκεκριμένο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς που είστε φέτος συνάδελφοι...

Σ5: Ναι. Ουσιαστικά το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών την προωθεί... όπως προ είπα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα που οδηγεί ώστε να ζητάμε τη γονεϊκή εμπλοκή. Διαφέρει λίγο από παιδί σε παιδί, διαφέρει από οικογένεια σε οικογένεια η αναγκαιότητα όμως είναι σημαντική ώστε τα παιδιά να έχουν μια σχετική βοήθεια από τους γονείς έτσι ώστε να ανταποκρίνονται... πόσο μάλλον σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον που είναι ιδιαίτερα δύσκολο.

Σ: Ωραία.

Σ5: Αυτό βλέπω και εγώ ουσιαστικά και στη δική μου τάξη στα συγκεκριμένα παιδιά. Όταν μπορεί κάποιος να βοηθήσει, βοηθάει στις δυνατότητες που μπορεί να έχει η κάθε οικογένεια.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία των μαθητών επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ5: Λίγο χάθηκα..

Σ: Με ακούτε τώρα;

Σ5: Όχι.

Σ: Επαναλαμβάνω... Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία των μαθητών επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή;

Σ5: Ναι, μπορεί να την επηρεάσει σε ιδιαίτερες περιπτώσεις. Την επηρεάζει στην περίπτωση που η γλώσσα του γονέα δεν ίδια με τη γλώσσα του σχολείου. Αν δε γνωρίζει καλά τη γλώσσα, δεν μπορεί ουσιαστικά και να βοηθήσει επαρκώς στα βασικά μαθήματα, που υπάρχουν. Μπορεί να υπάρχει μια επίβλεψη, μπορεί να υπάρξει φυσικά μια εμπύχωση, μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα ιδιαίτερα θετική ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά αλλά έχει σχέση με το πόσο καλά γνωρίζει τη γλώσσα ο γονέας.

Σ: Πόσο ικανοποιητικά κατά τη γνώμη σας, οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Δηλαδή, μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή τους;

Σ5: Στην δική μου τάξη ναι. Δε μπορώ να κάνω κάποια διάκριση σε σχέση δίγλωσσου ή όχι μαθητή. Ότι υπάρχει σε μια οικογένεια μικροαστική θα έλεγα, υπάρχει είτε είναι δίγλωσσο το παιδί είτε όχι. Δε μπορώ να διακρίνω καμία διαφορά ουσιαστική δηλαδή.

Σ: Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία των συγκεκριμένων γονέων με το σχολείο και με εσάς, που είστε εκπαιδευτικός του παιδιού τους και για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν μαζί σας;

Σ5: Δε θα έλεγα ότι είναι αρκετά συχνή. Υπάρχει βέβαια ενδιαφέρον αλλά κι αυτό έχει σχέση με την επαγγελματική ασχολία των γονέων, έχει σχέση ακόμα και με το επίπεδο το πνευματικό, το κοινωνικό, το οικονομικό που βρίσκεται ο καθένας. Πάντως θα έλεγα ότι δεν είναι αρκετά συχνή στη συγκεκριμένη τάξη που είμαι εγώ. Παρόλα αυτά ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών, όχι όμως τόσο συχνά όσο θα ήθελε ένας εκπαιδευτικός να είχε συνεργασία ώστε να μπορεί να έχει πιο θετικά αποτελέσματα στην τάξη του.

Σ: Ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου; Για παράδειγμα, σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που χρειάζεστε συνοδεία γονέων; Συμμετέχουν;

Σ5: Εεε...Συμμετέχουν σχεδόν πάντα σε σχολικές γιορτές, ίσως και σε κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά κυρίως συμμετέχουν στις σχολικές γιορτές. Το μόνο που μπορώ να σκεφτώ δηλαδή είναι ότι στις σχολικές γιορτές, συμμετέχουν όλοι. Ενώ πολλές φορές θα θέλαμε να είναι και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ώστε να συναντηθούμε και να μιλήσουμε για τα παιδιά τους, για τη μαθησιακή τους εξέλιξη, δυστυχώς δεν έρχονται τόσο συχνά όσο τουλάχιστον εγώ θα ήθελα... με δεδομένο ότι υπάρχουν και περισσότερα προβλήματα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.

Σ: Εεε... Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες ;

Σ5: Επαναλαμβάνεται λίγο την ερώτηση;

Σ: Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες ;

Σ5: Σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό και πάλι όμως όχι σε αυτό το επίπεδο που θα ήθελε ένας εκπαιδευτικός όταν υπάρχει ένα δίγλωσσο περιβάλλον και τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο. Μπορούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά σε κάποιες ασκήσεις, όχι όμως σε όλες. Η διαφορετική γλώσσα που έχουν είναι η βασική δυσκολία που υπάρχει έτσι ώστε και τα παιδιά να έχουν αρκετά ζητήματα στη σχολική διαδικασία. Παρόλα αυτά προσπαθούν... προσπαθούν όσο το δυνατόν περισσότερο φυσικά ο καθένας ανάλογα με το πόσο μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία και με τη γνώση που έχει της ελληνικής.

Σ: Έχετε παρατηρήσει κάποια διαφοροποίηση όσον αφορά τα μαθήματα δηλαδή τα γλωσσικά σε σχέση με τα υπόλοιπα; Αν εμπλέκονται περισσότερο σε κάποια μαθήματα;

Σ5: Αυτοί που έχουν πρόβλημα στη γλώσσα, στα γλωσσικά δεν μπορούν να εμπλακούν, αφού έχουν και οι ίδιοι ουσιαστικό πρόβλημα. Στα μαθηματικά προφανώς εμπλέκονται λίγο περισσότερο, με

βάση ότι μπορεί να γνωρίζουν... ανάλογα με το επίπεδο φυσικά το δικό τους, αλλά μέχρι τις τάξεις του δημοτικού, ναι εμπλέκονται περισσότερο στα μαθηματικά. Δείχνουν ίσως ενδιαφέρον και για το μάθημα της Ιστορίας γιατί σε πολλούς ενδιαφέρει η Ιστορία, κυρίως η ελληνική Ιστορία αλλά νομίζω δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα Μαθηματικά και όχι σε γλωσσικά μαθήματα. Το ενδιαφέρον πηγάζει από τη δυσκολία που έχουν στην ελληνική γλώσσα οι ίδιοι.

Σ: Καταλαβαίνω...Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Παραδείγματος χάρη συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων; Ένα παράδειγμα ήταν αυτό...

Σ5: Ναι...δεν έχω συγκεκριμένη εικόνα. Παρόλα αυτά νομίζω ότι στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, από το σύνολο του σχολείου συμμετέχει ένα αρκετά μικρό ποσοστό, όχι όλοι. Δε μπορώ να γνωρίζω το λόγο... ίσως γιατί ζούμε σε μια μεγάλη πόλη και οι αποστάσεις είναι αρκετά μεγάλες, ίσως δεν είναι εύκολο... Πάντως δεν είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των γονέων που συμμετέχουν στις δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων πέραν επαναλαμβάνω των σχολικών γιορτών που μπορεί πολλές φορές να είναι μια συνεργασία του Συλλόγου με το σχολείο.

Σ: Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Για παράδειγμα, ας πούμε κάποια μια ομιλία ψυχολόγου που έχετε διοργανώσει ή μία ομιλία ενός εξειδικευμένου επιστήμονα πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες... Συμμετέχουν;

Σ5: Ναι... είναι μικρή η συμμετοχή. Έχω ένα παράδειγμα φέτος που ήρθε ένας καθηγητής Πανεπιστημίου από την Ελλάδα, ένας ιστορικός, γνωστός ακαδημαϊκός, όπου σε μια συνεργασία του Συλλόγου Γονέων με κάποιου άλλο σύλλογο εδώ του Βουκουρεστίου, ελληνικό, είδα ότι η συμμετοχή των γονέων ήταν πολύ μικρή, δηλαδή θα έλεγα ότι δεν ξεπερνούσε ούτε καν το 10-15% των μαθητών. Άρα νομίζω ότι σε τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι μεγάλη η συμμετοχή των γονέων σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Φυσικά αν το θέμα ήταν διαφορετικό, είχε και θέμα με την ψυχολογία του παιδιού, μια διδακτική προσέγγιση κτλ., μπορεί να ήταν και άλλο το ποσοστό. Δεν έχω δηλαδή την εμπειρία γιατί και οι δραστηριότητες δεν είναι πολύ μεγάλες σε αυτό το θέμα του σχολείου μας.

Σ: Ωραία. Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ5: Φυσικά, συμβάλλει πάντα θετικά...συμβάλλει πάντα θετικά στην πρόοδο των μαθητών και όχι μόνο στο μαθησιακό τομέα αλλά θα έλεγα κυρίως και στο συναισθηματικό τομέα. Είναι πολύ

σημαντικό γιατί έτσι τα παιδιά έχουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση μέσα από αυτή τη διαδικασία αντιλαμβάνονται αυτή τη συμμετοχή παιδιού- γονιών – εκπαιδευτικών στο δικό τους ουσιαστικά κοινό καλό. Εεε... είναι σημαντική αρκεί να μην καταλήξει στο τέλος να είναι και αρκετά πειστική. Θα έλεγα όμως ότι ναι, αυτή η προσπάθεια επηρεάζει θετικά τον τρόπο που το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει τη σχολική διαδικασία.

Σ: Ωραία. Μπορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας , όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών;

Σ5: Ναι, νομίζω ότι αυτό είναι ούτως ή άλλως δεδομένο ότι το περιβάλλον με ένα συγκεκριμένο μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει ανάλογα τη σχολική επίδοση του μαθητή. Είναι σημαντικό και δεν εξαρτάται μόνο αν είναι ένα δίγλωσσο ή όχι περιβάλλον. Όταν όμως μιλάμε και για το δίγλωσσο περιβάλλον είναι ακόμα πιο σημαντικό. Εεε... είναι πιο κοντά στην πολιτιστική, στην κουλτούρα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει θετικά στη σχολική επίδοση... ένα χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σίγουρα δεν ενισχύει ουσιαστικά τόσο πολύ την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Ενώ σίγουρα ένα υψηλό μπορεί να επιδράσει περισσότερο θετικά.

Σ: Ωραία. Θεωρείται ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών;

Σ5: Ναι και αυτό νομίζω είναι θετικό, μαθαίνοντας παράλληλα και τη μία και την άλλη γλώσσα, είναι σημαντικό ότι ουσιαστικά εξελίσσεται το παιδί ακόμα περισσότερο. Δε γνωρίζω πολύ καλά τις θεωρίες πάνω σε αυτό το συγκεκριμένο επίπεδο όμως γνωρίζω ότι είναι καλό τα παιδιά να μιλάνε και τις δύο γλώσσες...προφανώς την ελληνική στο σχολείο, εφόσον το σχολείο είναι ελληνικό αλλά και τη ρουμανική ώστε να εξελίσσονται αυτές οι δύο γλώσσες συνδυαστικά η μία με την άλλη.

Σ: Ωραία. Εσείς είστε θετικός να μιλούν; Δηλαδή αν δυσκολευτούν ας πούμε να εξηγήσουν κάτι στην ελληνική γλώσσα, είστε θετικός να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους;

Σ5: Ναι, εγώ είμαι πολύ θετικός. Τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα έτσι ώστε να συνδυάζεται η σκέψη της γραμματικής , του συντακτικού και στη μία και στην άλλη περίπτωση. Φυσικά προσπαθούμε πάντα στο ελληνικό σχολείο να χρησιμοποιούμε την ελληνική γλώσσα όχι όμως ότι δεν πρέπει, είναι αποτρεπτικό αλλά ... Αντίθετα θα έλεγα ότι πολλές φορές σε μια δυσκολία του παιδιού και για την αυτοεκτίμησή του πρέπει να ενισχύεται αυτό... αυτή η δυνατότητα.

Σ: Ωραία! Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες που φέρουν οι μαθητές επηρεάζει θετικά, αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ5: Μόνο θετικά... την επηρεάζει μόνο θετικά. Δεν υπάρχει περίπτωση έστω και λίγο να μπορέσει ο γονέας να ασχοληθεί με τις κατ' οίκον εργασίες... μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει. Θα έλεγα ότι ακόμα και λάθος να κάνει, μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει γιατί μπορεί να έχουμε ένα λάθος αποτέλεσμα στο διδακτικό αλλά να έχουμε ένα σημαντικό αποτέλεσμα στο ψυχοσυναισθηματικό.

Σ: Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Σ5: Ναι, εφόσον μιλάμε για ένα ελληνικό σχολείο που ουσιαστικά στηρίζεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αναδεικνύει κυρίως τη μελέτη στο σπίτι, ναι προφανώς την επηρεάζει. Είναι δεδομένο...και του δίγλωσσου και του παιδιού που δεν είναι δίγλωσσο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση του δίγλωσσου παιδιού, ναι, είναι πολύ σημαντικό εφόσον το σύστημά μας ουσιαστικά προωθεί με αυτό το συγκεκριμένο τρόπο μελέτης και εκμάθησης των μαθημάτων.

Σ: Ωραία. Πάμε τώρα να δούμε λίγο στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές. Θεωρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία και με ποιο τρόπο;

Σ5: Φυσικά σχετίζεται το μορφωτικό επίπεδο. Εμπλέκεται στη μαθησιακή πορεία...Μια οικογένεια με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο προφανώς αναζητάει και άλλες διεξόδους, έχει άλλες προοπτικές για το παιδί του, για την οικογένειά του. Σε αντίθετη περίπτωση σε ένα χαμηλό επηρεάζεται αρνητικά και το βλέπουμε και στο συγκεκριμένο σχολείο...αλλά συγκεκριμένα είναι θα έλεγα μια κοινωνιολογική προσέγγιση, η οποία υπάρχει σε όλου τους τύπους σχολείων, πόσο μάλλον σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον που τα προβλήματα πάντοτε είναι περισσότερα.

Σ: Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής τους; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ5: Ναι, είναι η συνέχεια ουσιαστικά αυτού που σκέφτηκα πιο πριν, ότι ουσιαστικά η οικονομική κατάσταση επηρεάζει. Εμπλέκονται περισσότερο του ανώτερου επιπέδου και κοινωνικού και πολιτισμικού, ίσως λιγότερο για κάποιον ο οποίος μπορεί να ασχοληθεί πολλές πολλές ώρες με την εργασία του και δεν έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει και θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού του. Σε μια απλή κοινωνιολογική ανάλυση είναι άλλες οι προσλαμβάνουσες σε μια οικογένεια με ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό status απ' ότι μια άλλη με λίγο χαμηλότερο. Οπότε νομίζω ναι, επηρεάζει πολύ έντονα.

Σ: Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ5: Ναι, νομίζω ότι υπάρχουν περιπτώσεις που η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να παίζει θετικό ρόλο και να επηρεάσει. Στη δική μου τάξη μπορώ να το εκλάβω αυτό ως δεδομένο γιατί οι οικογένειες που επηρεάζουν τα παιδιά τους δίνοντας κάποιο χρόνο, βλέπω ότι και τα παιδιά έχουν μια πιο θετική εξέλιξη στην διδακτική μάθηση... στην διαδικασία της σχολικής μάθησης στο σχολείο.

Σ: Οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ5: Οι πρότερες εμπειρίες... Ναι... Οι εμπειρίες που μπορεί να έχουν οι γονείς με άλλους εκπαιδευτικούς προφανώς επηρεάζουν ίσως άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Νομίζω όμως ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει μια νέα σχέση με το γονέα και να εντοπίσει αυτό που πραγματικά έχει ο ίδιος ως στόχο. Δηλαδή μια πρότερη αρνητική εμπειρία του γονιού με κάποιο εκπαιδευτικό επηρεάζει αρνητικά. Αλλά παρόλα αυτά νομίζω ότι είναι στη σχέση του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο που θα αναπτύξει με τον κάθε γονέα, θέτοντας τους στόχους, τους σκοπούς που έχουμε για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά και για το συγκεκριμένο παιδί.

Σ: Εεε... Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανώς εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή; Αναφέρατε ας πούμε τη γλώσσα, τη διαφορετική γλώσσα των γονέων...Είναι ένας παράγοντας...

Σ5: Ναι... Μπορεί να επηρεάσουν και διάφορα οικογενειακά ζητήματα. Οι εκάστοτε σχέσεις των γονιών μέσα στο σπίτι, προβλήματα υγείας που μπορεί να υπάρχουν και στο παιδί και σε σχέση με τους γονείς, άλλα πρόσωπα που μπορεί να ζούνε μέσα στο σπίτι πέραν της οικογένειας, πολλές ώρες δουλειάς...δηλαδή κωλύματα τα οποία μπορεί να υπάρχουν σε οποιαδήποτε οικογένεια και που μπορεί να επηρεάσουν σε πολλαπλάσιο το δίγλωσσο παιδί που είπαμε ότι ούτως ή άλλως αντιμετωπίζει μία δυσκολία εκ των πραγμάτων σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σ: Πάμε να δούμε λίγο τις στρατηγικές εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρείτε ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο περιέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Και αν μπορείτε να μας αναφέρετε κάποιους...

Σ5: Εεε.. Τη γονεϊκή εμπλοκή μπορούμε να την επηρεάσουμε και εγώ προσωπικά έχοντας... προσπαθώντας... έχοντας μια συχνή επικοινωνία και ενημέρωση με τους γονείς. Ενημερώνοντάς τους, έχοντας τακτικές συναντήσεις στις οποίες όμως όπως σας είπα δεν είναι πολύ συχνή αυτή η επικοινωνία γιατί ίσως εμπλέκονται και άλλοι τομείς και ρόλοι που έχουν σχέση κυρίως με την εργασία, τις αποστάσεις της πόλης κτλ. Παρόλα αυτά νομίζω ότι η ενημέρωση πρέπει να υπάρχει και οι συναντήσεις όσο πιο πυκνές είναι και όσο πιο συχνές έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα.

Σ: Ωραία. Τώρα θα σας αναφέρω κάποιες δράσεις και θα μου πείτε ποιες θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο πάντα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι σχολές γονέων, οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο...

Σ5: Ναι, έτσι όπως τα έχετε πραγματικά όλα είναι πολύ σημαντικά. Ξεκινώντας από την επιμόρφωση για μένα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η επιμόρφωση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική για έναν εκπαιδευτικό σε ένα ομογενοποιημένο περιβάλλον όπως είναι στην Ελλάδα, πολύ διαφορετική όμως σε ένα τέτοιο σχολείο όπως αυτό που δουλεύουμε εμείς. Και οι σχολές γονέων... Νομίζω η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το γονέα μέσα από τις συναντήσεις που έχει είναι το πιο σημαντικό... δηλαδή ο κάθε γονιός να γνωρίσει καλά τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε αυτές οι συνιστώσες εκπαιδευτικός – γονιός –παιδί να βρουν μια κοινή συνισταμένη για το θετικό καλό. Άρα η συνεργασία είναι το πιο σημαντική απ' όλα. Χωρίς να απορρίπτω τα άλλα νομίζω η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι το πιο σημαντικό σε οποιοδήποτε περιβάλλον και ειδικά σε αυτό του συγκεκριμένου σχολείου.

Σ: Ωραία. Και τελευταία ερώτηση... Θα μπορούσατε να προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε εσείς κατά νου ή που χρησιμοποιείτε εσείς στην τάξη σας;

Σ5: Ναι...Εεε... θα μπορούσαμε ίσως να χρησιμοποιήσουμε διάφορα στοιχεία ώστε να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή που έχουνε σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό έτσι ώστε να γίνει περισσότερο γνωστός στους γονείς. Ίσως όμως το πιο σημαντικό απ' όλα είναι ο σεβασμός του άλλου, του άλλου προσώπου και του άλλου γενικότερα σε αυτό που αναφερόμαστε στο σχολείο. Δηλαδή μέσα από μια συμπεριληπτική διαδικασία μάθησης να γνωρίσουμε ότι ο άλλος πρέπει να γίνεται πάντα αποδεκτός. Έτσι θα ενισχυθεί και αυτοπεποίθηση όλων των παιδιών και ουσιαστικά θα υπάρξει μεγαλύτερη εμπλοκή και συνεργασία σε αυτό που αναζητά ο εκπαιδευτικός, πάντα για τη θετική εξέλιξη της εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας του σχολείου.

Σ: Ωραία. Εδώ τελειώσαμε... Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας.

Σ5: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που μου δώσατε αυτή την ευκαιρία να συζητήσουμε έτσι γι' αυτά τα πολύ σημαντικά ζητήματα στο μεταπτυχιακό σας πρόγραμμα.

Σ: Να είστε καλά.

Σ5: Ευχαριστώ! Γεια σας!

Σ6

Σ: Θα μπορούσατε να μας πείτε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; 25-35, 36-45, 46-55, άνω των 55 ετών;

Σ6: Καλησπέρα. 36-45.

Σ: Ωραία. Τώρα θα μπορούσατε να μας πείτε ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ6: Έχω το πτυχίο του Παιδαγωγικού, ΑΕΙ και ένα μεταπτυχιακό στις «Επιστήμες της Αγωγής».

Σ: Από ποιο πανεπιστήμιο είναι το πτυχίο σας;

Σ6: Από το ΕΑΠ.

Σ: Αναφερόμουν στο πτυχίο που έχετε από...

Σ6: Α, μάλιστα. Συγγνώμη... Είναι από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σ: Ωραία. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε, πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Σ6: Δουλεύω από το 2007. Γύρω στα 15.

Σ: Ωραία! Και στο συγκεκριμένο σχολείο, σαν αποσπασμένος, πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ6: Είναι η 5^η χρονιά.

Σ: Ωραία... Πριν μου αναφέρατε ότι είστε κάτοχος μεταπτυχιακού... Έχει σχέση με διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Σ6: Όχι. Είναι το μεταπτυχιακό στις «Επιστήμες Αγωγής». Μία θεματική αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σ: Έχετε και κάποια άλλη επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία;

Σ6: Όχι, όχι, δεν έχω.

Σ: Πάμε τώρα να δούμε το προφίλ των μαθητών που έχετε φέτος. Σε ποια ή σε ποιες τάξεις διδάσκετε;

Σ6: Στην Γ' δημοτικού.

Σ: Και πόσους μαθητές έχετε φέτος;

Σ6: Έχω 4 μαθητές.

Σ: Ωραία! Τώρα θα ήθελα να μου πείτε, από τους μαθητές σας πόσοι έχουν και τους δυο γονείς Ρουμάνους και πόσοι έχουν έναν από τους δυο.

Σ6: Μάλιστα, ναι. Έχω μια μαθήτρια που έχει και τους δυο γονείς Ρουμάνους και έναν μαθητή που έχει τον έναν γονέα... τη μητέρα του συγκεκριμένα.

Σ: Ο πατέρας είναι Έλληνας;

Σ6: Ο πατέρας Έλληνας, ναι.

Σ: Μάλιστα, ωραία! Γνωρίζετε οι μαθητές που αναφέραμε, ποια γλώσσα μιλούν στο σπίτι;

Σ6: Νομίζω ότι και στις δυο περιπτώσεις μιλούνε ρουμανικά κυρίως στο σπίτι. Της κοπέλας που έχει και τους δυο Ρουμάνους, σίγουρα αλλά και του άλλου μαθητή επίσης. Κύρια γλώσσα είναι τα ρουμανικά στο σπίτι.

Σ: Ωραία... Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σας έργου; Και αν ναι, να μας αναφέρετε αν μπορείτε τους κυριότερους λόγους;

Σ6: Ναι, φυσικά και είναι σημαντική γιατί είναι σημαντικό ο γονέας... και οι δυο να εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Νιώθουν και οι μαθητές έτσι ότι είναι οι γονείς κοντά στην προσπάθειά τους σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθάν το έργο του εκπαιδευτικού.

Σ: Ωραία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την εμπειρία σας και αν θέλετε να μας μιλήσετε ειδικότερα για το σχολείο που είστε φέτος, προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ6: Δεν μπορώ να το ξέρω ακριβώς... αν η πλειοψηφία την προωθεί. Νομίζω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέτοιο που δεν προωθείται πολύ η γονεϊκή εμπλοκή. Εεε... είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να ... ή του κάθε σχολείου ανάλογα με το πώς λειτουργεί, αν θα προωθείται ή όχι. Ναι, δεν μπορώ να το ξέρω αν η πλειοψηφία ... Απ' την εμπειρία μου νομίζω ότι όχι, δεν προωθείται ιδιαίτερα. Ίσως προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να το πω έτσι... να έχουν το «κεφάλι τους ήσυχο», να μη δημιουργούνται προβλήματα από την τριβή με γονείς, να επιλέγουν να μην εμπλέκονται οι γονείς στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Σ: Στο συγκεκριμένο σχολείο που είστε φέτος αποσπασμένος είναι διαφορετικά τα πράγματα;

Σ6: Ναι ίσως είναι λίγο διαφορετικά γιατί το σχολείο είναι λίγο ιδιαίτερο... Οι γονείς είναι αυτοί που αναλαμβάνουν στην ουσία τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου και γενικά ότι αφορά το χώρο που βρισκόμαστε και ίσως είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα... οι γονείς να εμπλέκονται περισσότερο απ' ότι σε ένα δημόσιο σχολείο της Ελλάδας.

Σ: Όμως οι εκπαιδευτικοί, την θέλουν αυτή την εμπλοκή;

Σ6: Πάλι θα πω ανάλογα. Είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών αν θα επιτρέψουνε την παραπάνω εμπλοκή ή αν θα έχουνε μια απόσταση.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι ο παράγοντας διγλωσσία των μαθητών επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ6: Πιστεύω πως ναι...πιστεύω πως ναι. Την επηρεάζει γιατί σίγουρα ένας δίγλωσσος μαθητής που δεν έχει την ελληνική γλώσσα σαν μητρική του, δεν έχει την ευχέρεια να επικοινωνεί όπως οι υπόλοιποι που είναι Έλληνες και έχουν ελληνική μητρική γλώσσα. Ίσως δυσκολεύεται να επικοινωνήσει και στους γονείς του, το τι συμβαίνει στο σχολείο και οι γονείς να αισθάνονται την ίδια ανασφάλεια αν δεν μιλάν και αυτοί ελληνικά, στο να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο ή με το διευθυντή ή να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου. Οπότε νομίζω ότι επηρεάζει η διγλωσσία, ναι!

Σ: Ωραία! Πόσο ικανοποιητικά κατά τη γνώμη σας, οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σας ασκούν τον γονικό τους ρόλο; Δηλαδή, μεριμνούν επαρκώς για την υγεία, την ασφάλεια, τη διατροφή τους;

Σ6: Ναι...μεριμνούν, ναι, μεριμνούνε. Τώρα, έχω δυο διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών...

Σ: Μπορείτε να μας τις αναφέρετε...

Σ6: Ναι, ας πούμε στη μια περίπτωση σε αυτά που είπατε, μεριμνούν επαρκώς και με το παραπάνω, για την ασφάλεια, για τη διατροφή, είναι κοντά στο παιδί. Στην άλλη περίπτωση όχι τόσο αλλά νομίζω ότι δεν είναι η διγλωσσία γιατί και οι δυο είναι δίγλωσσοι. Δεν νομίζω ότι είναι η διγλωσσία αυτή που επηρεάζει το ρόλο τους. Είναι άλλα πράγματα... ίσως η οικογενειακή τους κατάσταση, την κοινωνική – οικονομική τους θέση... Δε νομίζω ότι ο ρόλος του γονέα επηρεάζεται από τη διγλωσσία.

Σ: Ωραία. Τώρα όσον αφορά αυτούς τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών, πόσο συχνή είναι η επικοινωνία με το σχολείο και με εσάς, που είστε εκπαιδευτικός του παιδιού τους και για ποιους λόγους συνήθως επικοινωνούν μαζί σας;

Σ6: Με τη μία περίπτωση η επικοινωνία είναι συχνή, έρχονται να παραλάβουν το παιδί, πάντα θα έχουμε μια επαφή, θα ρωτήσουνε πώς πάει, θα ενδιαφερθούνε για το αν τα καταφέρνει στο σχολείο γιατί νιώθουν και αυτοί αυτή την ανασφάλεια ότι επειδή οι ίδιοι δεν γνωρίζουν ελληνικά, θέλουν να έχουν μια εικόνα για το πώς τα πάει το παιδί. Στη δεύτερη περίπτωση η επικοινωνία είναι σπάνια και μετ' εμποδίων. Η επικοινωνία είναι δηλαδή πάντα από την πλευρά του σχολείου, προσπαθεί πάντα το σχολείο να επικοινωνήσει με τον γονέα και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Οπότε όχι, εκεί δεν έχουμε επικοινωνία.

Σ: Ωραία. Ποια είναι τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου; Για παράδειγμα, σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις που χρειάζεστε συνοδεία γονέων;

Σ6: Ναι... Νομίζω ότι ίσως να νιώθουν μια ανασφάλεια οι γονείς στις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτοί που συμμετέχουν και όταν συμμετέχουν, συμμετέχουν πιο πολύ σαν θεατές και όχι τόσο ενεργά. Και πάλι όμως είναι ανάλογα με την οικογένεια, ανάλογα με την κατάσταση της οικογένειας. Πάλι στη μία περίπτωση έχουμε συμμετοχή έστω και παθητική ενώ στην άλλη η συμμετοχή δεν υπάρχει.

Σ: Εεε... Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες ;

Σ6: Ναι... Εξαρτάται λίγο και από το αντικείμενο. Εννοώ σε ότι αφορά τη Γλώσσα δυσκολεύονται πολύ και οι γονείς να βοηθήσουν ή να εξηγήσουν ή να καταλάβουν αν αυτό που ζητείται είναι... τι είναι και αν το παιδί, ας πούμε, σωστά θεωρεί αυτό που θεωρεί για να κάνει την άσκηση. Σε ότι αφορά τα Μαθηματικά είναι εντάξει, πιο εύκολη η συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε βοήθεια, επεξήγηση κτλ. Αποφεύγουν νομίζω... αποφεύγουν... ή δεν μπορούν οι άνθρωποι να βοηθήσουν ή να συμμετέχουν σε γλωσσικά μαθήματα. Στα υπόλοιπα, με τον τρόπο τους, μπορούν. Εεε... υπάρχουν και γονείς που επειδή οι ίδιοι δεν μπορούν να βοηθήσουν παρέχουν βοήθεια με άλλο τρόπο στα παιδιά τους, είτε με κάποιο δάσκαλο που έχουν στο σπίτι για τα γλωσσικά μαθήματα ... γι' αυτούς λέω που είναι κοντά στο παιδί. Υπάρχουν και άλλοι που δεν ασχολούνται καθόλου.

Σ: Γενικότερα θα λέγαμε δηλαδή ότι υπάρχει πρόθεση απλά...

Σ6: Υπάρχει πρόθεση αλλά υπάρχουν και εμπόδια.

Σ: Ωραία. Θεωρείτε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα; Για παράδειγμα είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;

Σ6: Μμμ ναι... Νομίζω όχι τόσο πολύ δηλαδή πιο ενεργοί είναι οι γονείς που τα ελληνικά τους είναι εύκολα... εύκολη επικοινωνία με τους δασκάλους, με το διευθυντή του σχολείου, με το Συντονιστικό γραφείο, με την Πρεσβεία. Νομίζω ότι αυτοί που δε μιλάνε καλά τη γλώσσα ότι αποφεύγουν και την ενεργή συμμετοχή.

Σ: Μάλιστα. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα- δραστηριότητες που στηρίζουν το σχολικό έργο αλλά και την ίδια την οικογένεια; Για παράδειγμα, ας πούμε κάποια μια ομιλία ψυχολόγου που έχετε διοργανώσει ή μία ομιλία ενός εξειδικευμένου επιστήμονα πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες... Συμμετέχουν ή θα συμμετείχαν; Δεν ξέρω αν έχει γίνει κάτι τέτοιο...

Σ6: Και πάλι νομίζω ότι έχει να κάνει με την κατάσταση της οικογένειας και όχι τόσο με τη γλώσσα. Βέβαια οπωσδήποτε αν ένα πρόγραμμα ήταν στα ελληνικά και ο άλλος δε μιλάει ή δεν καταλαβαίνει, θα ήταν δύσκολη η συμμετοχή του σε οποιαδήποτε τέτοια δραστηριότητα ή πρόγραμμα γιατί αντικειμενικά δε θα καταλάβαινε τι θα ήταν αυτό το οποίο θα πραγματευόταν. Αλλά και πάλι εξαρτάται... εξαρτάται. Υπάρχουν γονείς που προσπαθούν, αν και δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα είτε με τα ρουμανικά που μπορεί να γνωρίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί είτε με τα αγγλικά που συνήθως είναι μια γλώσσα που επικοινωνούμε και τη γνωρίζουμε όλοι... ναι, υπάρχουν περιπτώσεις. Αλλά πάλι το θέμα της γλώσσας ίσως να τους ήτανε εμπόδιο στη συμμετοχή τους.

Σ: Μάλιστα. Πάμε λίγο να δούμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Πιστεύετε ότι η εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Σ6: Ναι, το πιστεύω... το πιστεύω ότι την επηρεάζει γιατί γενικά νομίζω, όχι μόνο των δίγλωσσων, γενικά η εμπλοκή των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών.

Σ: Τώρα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας, όπως το μορφωτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό επίπεδο να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών;

Σ6: Ναι, κυρίως αυτό πιστεύω, αυτό το πιστεύω περισσότερο από το προηγούμενο. Ότι δηλαδή το μορφωτικό, το οικονομικό και το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας είναι το άλφα και το ωμέγα στην πορεία ας πούμε, του παιδιού στη σχολική του ζωή και στη σχολική του επιτυχία... ότι θα βρει τρόπο ένας γονέας ο οποίος είναι κοντά στο παιδί, τον ενδιαφέρει η μόρφωση του παιδιού του, θα βρει τρόπο και ώστε να εμπλακεί και ώστε το παιδί του να καταφέρει να βρει το δρόμο του.

Σ: Ωραία. Θεωρείται ότι η παράλληλη χρήση μητρικής και σχολικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου επιδρά στη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών;

Σ6: Ναι πιστεύω ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας βοηθάει πολύ αυτά τα παιδιά στο να μάθουν την καινούρια τους γλώσσα και ότι δε θα έπρεπε ούτε να απαγορεύεται ούτε να στερούνται αυτή την επικοινωνία.

Σ: Εσείς είστε θετικός σε αυτό;

Σ6: Ναι, βέβαια, βέβαια. Στο να μπορούν να τη χρησιμοποιούν και νομίζω ότι στο σχολείο μας δεν τη χρησιμοποιούμε τόσο όσο θα έπρεπε. Δηλαδή πέρα από 2 ώρες την εβδομάδα που κάνουνε ρουμανικά σαν ξένη γλώσσα, δεν υπάρχει άλλη χρήση της ρουμανικής γλώσσας είτε παράλληλα μέσα στην τάξη είτε σε προγράμματα εκπαιδευτικά ώστε και αυτά τα παιδιά να αισθάνονται την

ασφάλεια της γλώσσας τους, της χρήσης, όταν χρησιμοποιούν τη δικιά τους γλώσσα... εεε... νομίζω ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε παραπάνω πράγματα για τη χρήση...

Σ: Θα λέγατε δηλαδή ότι δεν προωθείται η διγλωσσία όσο θα έπρεπε;

Σ6: Όχι, δεν προωθείται πέρα από όπως ξαναείπα τη χρήση της γλώσσας... τη διδασκαλία της ρουμανικής γλώσσας σαν δεύτερη ξένη γλώσσα, δεν υπάρχει κάτι άλλο που να προωθεί τη μητρική τους γλώσσα που είναι τα ρουμανικά... που είμαστε σε ένα σχολικό, σε ένα περιβάλλον...το σχολείο βρίσκεται μέσα στο Βουκουρέστι, μέσα στη Ρουμανία και νομίζω ότι θα έπρεπε να προωθείται παραπάνω η μητρική τους γλώσσα.

Σ: Θεωρείται ότι αυτό δίνει στα παιδιά και κάποιου είδους αυτοπεποίθηση;

Σ6: Ναι, φυσικά. Αυτό προσπαθώ να πω ότι με τη χρήση της μητρικής γλώσσας παίρνουν αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα, η επίδοσή τους πιστεύω ότι θα γίνει καλύτερη, ναι, ναι...

Σ: Ωραία! Κατά τη γνώμη σας, η ενασχόληση των γονέων με τις κατ' οίκον εργασίες που φέρουν οι μαθητές επηρεάζει θετικά, αρνητικά ή καθόλου την επίδοσή τους στο σχολείο;

Σ6:Μμμ, ναι... εξαρτάται από την ενασχόληση. Δηλαδή σε αυτό πιστεύω ότι θέλουν εκπαίδευση και οι γονείς και ότι ναι, ανάλογα.. μπορεί να επηρεάσει θετικά αν η εμπλοκή τους υποστηρικτική, να υποστηρίξουν τα παιδιά, να τους εξηγήσουν κάτι ίσως που δεν κατάλαβαν ή να τους παροτρύνουν να ρωτήσουν τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους για κάτι το οποίο δεν έχουν αντιληφθεί. Μπορεί να είναι αρνητική όμως αν πάρει ένας γονιός και λύσει τις ασκήσεις και απλά να φέρει τις ασκήσεις λυμένες... ή αν κατακρίνει το παιδί που δεν κατάφερε να λύσει κάτι το οποίο του είχε ανατεθεί. Άρα νομίζω εξαρτάται.

Σ: Με βάση την εμπειρία σας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής των γονέων; Επηρεάζεται η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή από αυτό;

Σ6: Ναι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού φυσικά και διαμορφώνει το βαθμό εμπλοκής γιατί ο γονέας θα εμπλακεί όσο του επιτρέπει το σύστημα πρώτα και μετά ο εκπαιδευτικός ο οποίος υπάρχει. Ναι, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κρατάει αποστάσεις ή να μην επιθυμεί την εμπλοκή των γονέων για δικούς του λόγους και να μην την επιτρέπει...γίνεται.

Σ: Η σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή επηρεάζεται από αυτό;

Σ6: Ναι θεωρώ ότι επηρεάζεται όπως επηρεάζεται από την εμπλοκή των γονέων άρα και από βαθμό που του επιτρέπεται να εμπλακεί, επηρεάζεται φυσικά.

Σ: Ωραία. Πάμε τώρα να δούμε λίγο στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε δίγλωσσους μαθητές. Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή πορεία και με ποιο τρόπο;

Σ6: Ναι, σαφώς. Το είπα και πιο πριν... ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζει και την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους γιατί ένας γονέας ο οποίος θέλει το παιδί του να πετύχει στη σχολική του πορεία είναι κοντά στο παιδί, βρίσκει τρόπους να το στηρίξει, θα βρει τρόπους να εμπλακεί και στη σχολική ζωή... οπότε νομίζω ναι, ότι επηρεάζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Και όσο εννοείται ανώτερο είναι και ... θα είναι κοντά στο παιδί.

Σ: Πιστεύετε το ίδιο και για την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων;

Σ6: Ναι, το ίδιο. Το είχα πει και πριν...ότι επίσης σημαντικό ρόλο παίζει κι αυτό...ότι ναι, θα θέλουνε οι γονείς να είναι κοντά στο παιδί, θα θέλουνε μια επιτυχημένη σχολική πορεία οπότε και πάλι ο βαθμός εμπλοκής τους θα είναι μεγάλος... όσο τους επιτρέπεται τουλάχιστον και αυτό θα επηρεάσει θετικά και την πορεία των μαθητών.

Σ: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας, μπορεί η σχολική επίδοση των παιδιών να συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ6: Ναι, τι εννοείτε; Ότι η σχολική επίδοση, αν είναι μεγαλύτερη οι γονείς θα...

Σ: Ναι, δηλαδή απαραίτητα η σχολική επίδοση των παιδιών συνδέεται με το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής;

Σ6: Εντάξει, όχι απαραίτητα αλλά γίνεται πολύ συχνά. Ναι, βλέπουμε συνήθως μαθητές οι οποίοι τα καταφέρνουν, είναι καλοί σε αυτά που τους ζητούνται, στα αντικείμενα... ότι οι γονείς είναι κοντά στο μαθητή, εμπλέκονται στις σχολικές διεργασίες και συνήθως συναντάμε μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται αρκετά... δε μιλάω αν κάποιος μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες ... αλλά ένας μαθητής ο οποίος δεν πολυσχολείται με τα αντικείμενα του σχολείου, βλέπουμε και τους γονείς να είναι συνήθως απόμακροι, να μην υπάρχει επικοινωνία... Ναι, παρατηρείται.

Σ: Ωραία. Οι πρότερες εμπειρίες των γονέων με εκπαιδευτικούς είναι ικανές να επιδράσουν στο βαθμό που εμπλέκονται οι γονείς;

Σ6: Με εκπαιδευτικούς των παιδιών τους;

Σ: Ναι, των παιδιών τους.

Σ6: Ναι, ίσως και να είναι. Και πάλι όμως εξαρτάται από πολλά πράγματα. Δε νομίζω μια πρότερη εμπειρία να είναι καθοριστική και εκεί που κάποιος έχει ένα μεγάλο βαθμό εμπλοκής και τυχαίνει

μια χρονιά να έχει κάποιες διαφωνίες ή κάτι με τον εκπαιδευτικό, θα σταματήσει να εμπλέκεται εντελώς από μία άτυχη συνεργασία.

Σ: Εεε... Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιους άλλους παράγοντες που πιθανώς εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή; Αναφέρατε προηγουμένως τη γλώσσα, κυρίως σαν παράγοντα...

Σ6: Ναι, η γλώσσα είναι είπαμε για τους συγκεκριμένους γονείς, ναι είναι παράγοντας εννοείται... Εεε... άλλος παράγοντας όπως είπαμε μπορεί να είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας σίγουρα...να αισθάνονται δηλαδή ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν και να μην εμπλέκονται γι' αυτό το λόγο, να αισθάνονται δηλαδή μειονεκτικά απέναντι στο σχολείο, συμβαίνει κι αυτό... και έτσι να αποφεύγουν την εμπλοκή. Εεε... και από την πλευρά του σχολείου όπως είπαμε δηλαδή η εμπλοκή να μην υποστηρίζεται και από τους εκπαιδευτικούς ή από το σχολείο.

Σ: Ωραία. Και πάμε στον τελευταίο άξονα που αφορά στρατηγικές εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρείτε ότι στο εκπαιδευτικό σας έργο εμπεριέχονται τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών; Και αν μπορείτε να μας αναφέρετε κάποιους...

Σ6: Ναι... νομίζω ότι δεν είναι αρκετοί οι τρόποι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών...Δηλαδή στο σχολείο θα αναφέρω περισσότερο από αυτούς που δεν υπάρχουν παρά από αυτούς που υπάρχουν. Νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι παραπάνω δηλαδή ένα πρόγραμμα ίσως γι' αυτούς τους γονείς, εκπαιδευτικό, για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά ή ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό που θα ήταν στη γλώσσα τους ώστε να μπορούν να συμμετέχουν...Νομίζω ότι δε στηρίζουμε σαν σχολείο πολύ, αυτή την κατάσταση.

Σ: Εσείς, από τη δική σας θέση, κάνετε κάτι παραπάνω ώστε να ενισχύετε τη γονεϊκή εμπλοκή;

Σ6: Ναι, από την πλευρά μας πάντα γίνεται προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς τέτοιων μαθητών ώστε να αισθάνονται ότι είμαστε κοντά τους, να αισθάνονται ασφαλείς να ρωτήσουνε ότι έχουν να ρωτήσουνε...Ναι, γίνεται αυτή η προσπάθεια απλά δε γίνεται συντονισμένα από το σχολείο ή από το σύστημα το οποίο προωθείται.

Σ: Ωραία. Τώρα θα σας αναφέρω κάποιες δράσεις και θα μου πείτε ποιες θεωρείτε ότι θα βοηθούσαν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο πάντα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι σχολές γονέων, οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα που διοργανώνονται από το σχολείο...

Σ6: Ναι, όλα αυτά θα βοηθούσανε, όλα αυτά θα βοηθούσανε... Και οι εκπαιδευτικοί που πάνε να διδάξουν σε τέτοια τα σχολεία χρειάζονται μια επιμόρφωση γιατί πολύ από εμάς πηγαίνουμε σε

αυτά τα σχολεία μην ξέροντας τι θα συναντήσουμε ... και ίσως και όχι στην αρχή, ούτε καν πριν να ξεκινήσει η σχολική χρονιά, μπορεί κατά τη διάρκεια... και μπαίνουμε σε μια τάξη η οποία δε γνωρίζουμε, πώς λειτουργεί και τι θα συναντήσουμε, σίγουρα...

Σ: Όσον αφορά... Συγγνώμη τώρα που σας διακόπτω... Όσον αφορά την επιμόρφωση, επειδή την τονίσατε αρκετά, όταν πήρατε απόσπαση ήταν προαπαιτούμενο να έχετε κάποιο σεμινάριο πάνω στη δίγλωσσία ή επιμόρφωση πάνω σε αυτό;

Σ6: Όχι, όχι τίποτα. Η μοριοδότηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής που ήτανε μεγάλη παρόλα αυτά και χωρίς να τη γνωρίζεις μπορείς να αποσπαστείς γνωρίζοντας κάποια άλλη ξένη γλώσσα όπως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά. Όχι, όχι δεν υπάρχει κάτι...καμία μέριμνα για γι' αυτό και θεωρώ θα ήταν πολύ σημαντικό. Εεε... και για τα άλλα που είπατε όμως ναι...και οι γονείς θα τους ήταν πολύ χρήσιμο να συμμετέχουν σε κάποιες έτσι επιμορφωτικές συναντήσεις, και το σχολείο να οργανώσει τέτοιες μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων... Όλα, όλα αυτά που λέτε είναι... θα ήταν πολύ σημαντικό να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Σ: Ωραία. Και πάμε στην τελευταία ... Θα μπορούσατε να προτείνετε εφόσον επιθυμείτε κάποια άλλη στρατηγική ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που έχετε εσείς κατά νου ή που χρησιμοποιείτε εσείς στην τάξη σας και διαφοροποιείτε από τις υπόλοιπες;

Σ6: Ναι...Εεε... Νομίζω αυτό που είπα, που προανέφερα, ότι θα έπρεπε να υπάρχει μία μέριμνα αφού μιλάμε για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς από το ελληνικό κράτος σε τέτοια σχολεία, θα έπρεπε να υπάρχει μία μέριμνα προετοιμασίας αυτών των εκπαιδευτικών για αυτό που θα πάνε να συναντήσουνε και αυτό όλο θα βοηθούσε πολύ ώστε να αυξηθεί και η γονεϊκή εμπλοκή τέτοιων μαθητών γιατί πλέον θα είχαν μια εικόνα για το τι θα πάνε να συναντήσουνε και πώς αυτό λειτουργεί, να το διαχειριστούνε και νομίζω θα βοηθούσε και στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής.

Σ: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που διαθέσατε.

Σ6: Να είστε καλά.

Σ: Να είστε καλά!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.