

Στο Χρ.Γκόβαρης, Ε.Θεοδωροπούλου & Αν.Κοντάκος (2007) (επιμ.) *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός, σς.133-152

Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ασπασία Χατζηδάκη

0. Εισαγωγή

Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία, εξαιτίας της σημαντικής από αριθμητική άποψη παρουσίας μαθητών από οικογένειες παλιννοστούτων και αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη διερεύνηση των γλωσσικών, εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων αυτής της κατηγορίας μαθητών. Ωστόσο, έχουν δημοσιευτεί σχετικά λίγες έρευνες που να αφορούν το πώς οι παλιννοστούντες ή οι μετανάστες ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις μιας μονογλωσσικής κοινωνίας που απαξιώνει τις γλώσσες και τις κουλτούρες των διαφορετικών μελών της και επιβάλλει τη μάθηση μέσα από την πλειονοτική γλώσσα και μόνο (λ.χ. Κοιλιάρη, 1997, Τσοκαλίδου, 2005).

Η έρευνα στην οποία θα γίνει αναφορά στο παρόν άρθρο εγγράφεται ακριβώς στο πλαίσιο της διερεύνησης ζητημάτων που αφορούν τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2003, είχε ως υποκείμενα Αλβανούς γονείς μαθητών Δημοτικού σχολείου σε δύο μέρη της Ελλάδας και σκόπευε στο να συλλέξει πληροφορίες για (α) την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και (β) την (δι)γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (μοντέλα χρήσης των δυο γλωσσών από γονείς και παιδιά, ενθάρρυνση της καλλιέργειας της εθνοτικής γλώσσας, στάσεις των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες). Η παρούσα συζήτηση θα περιστραφεί γύρω από τα ευρήματα σχετικά με το (α), δηλαδή τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση¹.

Η γονική εμπλοκή (*parental involvement*) στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μία παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Επισκοπήσεις ερευνών (όπως αυτή των Cotton & Wikelund, 1989 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2004:23) δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει θετική επίδραση στη σχολική τους επίδοση και αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών. Ανάμεσα στις θετικές συνέπειες της γονικής εμπλοκής είναι τα ακόλουθα: (α) βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών, (β) βελτιώνεται η γλωσσική ικανότητα, (γ) βελτιώνεται συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, (δ) διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα οι καλές επιδόσεις, (ε) βελτιώνονται οι σχέσεις γονέων-παιδιού, (στ) αυξάνεται το ενδιαφέρον των εφήβων για τις θετικές επιστήμες, (ζ) αυξάνονται οι γνώσεις και και η αυτοπεποίθηση των

¹ Σχετικά με το (β), βλ. Χατζηδάκη 2005, Χατζηδάκη & Κυριαζής, 2004, Chatzidaki & Andreadakis, 2005)

γονέων, (η) βελτιώνονται οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου, και (στ) κερδίζουν τα παιδιά σε γνωστική ανάπτυξη (Bermudez & Marquez, 1996, Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Μολονότι η επίδραση της γονικής εμπλοκής είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου για μαθητές από μειονότητες (Bernhardt & Freire, 1999, Antunez, 2002), οι περισσότερες έρευνες καταγράφουν χαμηλό βαθμό γονικής εμπλοκής στις οικογένειες που μειονεκτούν (μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα και οικογένειες μεταναστών). Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι συγκεκριμένοι γονείς είτε αδυνατούν είτε δεν ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Κασίμη, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, αδημοσίευτη έρευνα της Χατζηδάκη με 141 δασκάλους από 6 νομούς της χώρας). Βέβαια, είναι γεγονός ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς αυτών των κατηγοριών στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου από αυτούς είναι πολλά και ποικίλα (βλ. 1.2.). Από την άλλη, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι πολλοί ερευνητές στις Η.Π.Α. και στον Καναδά αμφισβητούν την εγκυρότητα αυτών των ερευνών, κυρίως λόγω του τρόπου με τον οποίο ορίζεται η γονική εμπλοκή (λ.χ. Torres-Guzman, 1995, Zuniga & Alatorre-Alva, 1996, Bernhard & Freire, 1999). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η κυρίαρχη αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου και την «ορθή» μορφή γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση αποδυναμώνουν τους γονείς από μειονότητες και τους στερούν την ευκαιρία να διεκδικήσουν πράγματα για τα παιδιά τους, ενώ ταυτόχρονα τους στιγματίζουν ως «αδιάφορους». Στην έρευνά μας στηριχτήκαμε σε μια ‘παραδοσιακή’ εκδοχή της γονικής εμπλοκής, για λόγους που θα αναλυθούν στη συνέχεια. Ωστόσο, όπως θα φανεί και από τη συζήτηση των ευρημάτων, αναγνωρίζουμε την ανάγκη για μία διαφορετική προσέγγιση στο θέμα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, που θα εντάσσεται σε ένα πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ‘ενδυνάμωσης’ των γονέων από μειονεκτούσες ομάδες και αξιοποίησης της όποιας συμβολής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Minaya-Rowe, 1996, Torres-Guzman, 1995, Zuniga & Alatorre-Alva, 1996, Bernhard & Freire, 1999, Cummins, 2003, κ.ο.κ.)

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ο ορισμός της ‘γονικής εμπλοκής’: Μία πρώτη προσέγγιση

Όπως επισημαίνει και η Νόβα-Καλτσούνη (2004), η έννοια της *συνεργασίας σχολείου-οικογένειας* ή της *γονικής εμπλοκής* (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να ειπωθεί από μία ευρύτερη και μία στενότερη οπτική γωνία. Η δεύτερη περιγράφει «... δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως -για παράδειγμα- η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21), ενώ μια ευρύτερη σύλληψη της έννοιας περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και την σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21).

Όσον αφορά την πιο στενά καθορισμένη «ανάγνωση» της γονικής εμπλοκής, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτή υλοποιείται μέσα από ένα φάσμα δραστηριοτήτων όπως αυτό που προτείνει η Joyce Epstein (Epstein 1986, στο Violand-Sanchez κ.α. 1991). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο γονέας μπορεί να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του:

1. καλύπτοντας τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες του (π.χ. φροντίζοντας ώστε να έχει το παιδί τα αναγκαία για τη σχολική εργασία του και ένα μέρος για να μελετά)
2. επικοινωνώντας τακτικά με το προσωπικό του σχολείου
3. βοηθώντας το παιδί με τις εργασίες του και τη μελέτη στο σπίτι
4. προσφέροντας εθελοντική εργασία στο σχολείο και
5. συμμετέχοντας σε σώματα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών του.

Παρόμοιες είναι και οι δραστηριότητες που θεωρούν οι Cotton & Wikelund (1989) (στο Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21) ότι περιλαμβάνονται στο σχήμα γονικής εμπλοκής που προτείνουν.

Οποσδήποτε, μοντέλα γονικής εμπλοκής όπως το παραπάνω είναι επηρεασμένα από τις σχετικές αντιλήψεις που επικρατούν στις Η.Π.Α. και δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσια σε όλες τις κοινωνίες, στον βαθμό που η κάθε κουλτούρα διαμορφώνει τη δική της άποψη για το τι συνιστά ορθή γονική συμπεριφορά απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, αυτό αποτελεί ένα μείζον πρόβλημα στην συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, όταν αυτοί προέρχονται από εθνοτικές ή/και θρησκευτικές μειονότητες αλλά και από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Επιπλέον, η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι εξαιρετικά πολυσύνθετη. Για παράδειγμα, από την επισκόπηση σχετικών ερευνών στις Η.Π.Α από την Antunez (2000), προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο πιο ακριβής δείκτης πρόβλεψης της επιτυχίας ενός μαθητή στο σχολείο δεν είναι το κοινωνικό ή το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένειά του είναι σε θέση (α) να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ενθαρρύνει τη μάθηση, (β) να μεταδώσει στο παιδί υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες και (γ) να εμπλακεί ενεργά στη σχολική ζωή του. Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα από έρευνα της Kim (2002), στην οποία βρέθηκε ότι σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού παίζουν (α) η γονική εμπλοκή γενικά (η οποία μάλιστα επηρεάζει περισσότερο την επίδοση των παιδιών από ό,τι το οικονομικό τους επίπεδο), (β) οι θετικές προσδοκίες των γονέων, (γ) η συχνή επικοινωνία γονέων-παιδιών, (δ) ένας υψηλός βαθμός γονικού ελέγχου (κανόνες για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και επίβλεψη των σχολικών εργασιών στο σπίτι) και (ε) η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας από τους γονείς. Από την άλλη, δεν φάνηκε να σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών η γονική εμπλοκή στο σχολείο με τη μορφή της συχνότητας επαφών με τους δασκάλους των παιδιών και της συμμετοχής.

Έρευνες όπως οι παραπάνω καταδεικνύουν αφενός ότι η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι εξαιρετικά σύνθετη και αφετέρου ότι η ερμηνεία της απουσίας των γονέων από σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να αναζητηθεί με βάση κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

1.2. Η συμμετοχή των γονέων από μειονότητες στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από μειονότητες (Bernhardt & Freire, 1999, Antunez, 2000). Ωστόσο, η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως είναι οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι μετανάστες, είναι ότι συμμετέχουν πολύ λίγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό φαίνεται να ισχύει στον βαθμό που η γονική εμπλοκή ορίζεται ως βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι, επισκέψεις στο σχολείο, και συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο (Cotton & Wikeland, 1989 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2004, Torres-Guzman 1995). Όταν η γονική εμπλοκή συνοψίζεται στον βαθμό συμμετοχής των γονέων σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, τότε οι μετανάστες γονείς συναντούν πολλά εμπόδια.

Καταρχάς, υπάρχουν τα πρακτικά προβλήματα που πηγάζουν από το καθεστώς παραμονής των μεταναστών και τις συνθήκες εργασίας τους: οι πολλές ώρες εργασίας και η αδυναμία αποχής από την εργασία προκειμένου να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο στα πλαίσια του ωραρίου του σχολείου είναι τα βασικότερα (Zuniga & Alatorre Alva, 1996, Antunez, 2000). Επίσης, για πολλούς μετανάστες ενδέχεται να αποτελεί πρόβλημα η έλλειψη νόμιμων πιστοποιητικών για την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής.

Μια δεύτερη κατηγορία προβλημάτων σχετίζονται με την άγνοια της γλώσσας ή του κώδικα επικοινωνίας των δασκάλων με τους γονείς. Η ελλιπής γνώση της πλειοψηφικής γλώσσας (Bermudez & Marquez, 1996, Zuniga & Alatorre Alva, 1996, Mushi, 2002, Rosado, 1994, Antunez, 2000, Garcia Coll κ.α., 2002, Rodriguez 2002) όχι μόνο δυσχεραίνει την επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου αλλά δίνει και μια εικόνα απαξιώτικη για τον γονέα, κλονίζοντας την αυτοεκτίμηση του και οδηγώντας τον στο να αποφεύγει να εκτίθεται σε τέτοιες περιστάσεις επικοινωνίας. Επιπλέον, ακόμη κι αν η γλωσσική ικανότητα των γονέων είναι σε γενικές γραμμές επαρκής, ενδέχεται να μην κατανοούν την ορολογία που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι κατά τις συζητήσεις για την πορεία του παιδιού (Bernhard & Freire, 1999) λόγω άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ενδέχεται οι γονείς να μην αντιλαμβάνονται το πνεύμα των σχολίων που κάνουν οι δάσκαλοι σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών τους. Στην έρευνα των Bernhard & Freire στον Καναδά (Bernhard & Freire, 1999) φάνηκε ότι ενδέχεται οι δάσκαλοι να μιλούν με επαινετικά λόγια για τους μαθητές τους, ενώ στην πραγματικότητα υπονοούν ότι αυτοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ένα άλλο σχετικό ζήτημα αφορά το ότι οι δάσκαλοι συχνά έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά των μεταναστών, με αποτέλεσμα να μην μπαίνουν στον κόπο να εξηγήσουν στους γονείς το πού υστερεί το παιδί τους και το πώς θα μπορούσε να βοηθηθεί (Bermudez & Marquez, 1996). Παρόμοιοι χειρισμοί οδηγούν τους μετανάστες γονείς σε λανθασμένες εντυπώσεις σχετικά με το πόσο ικανοποιητικές είναι οι επιδόσεις των παιδιών τους και οπωσδήποτε δεν συμβάλλουν στη βελτίωση αυτών.

Μία τρίτη κατηγορία προβλημάτων σχετίζεται με αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες των μεν από τους δε. Πολλοί δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς από χαμηλά εισοδήματα, και κατά συνέπεια και οι μετανάστες, έχουν αρκετά σοβαρά προβλήματα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με το σχολείο, έτσι όπως τη φαντάζονται, ή πιστεύουν ότι η έλλειψη συμμετοχής τους στις εκδηλώσεις του σχολείου δείχνει αδιαφορία (Bermudez & Marquez, 1996, Constantino, 1994, Gomez Navarrette, 1996). Αυτή η απαξίωση γίνεται συχνά αντιληπτή από τους γονείς, πολλοί

από τους οποίους αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι δεν τους φέρονται με τον δέοντα σεβασμό ή ότι τους θεωρούν υπεύθυνους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους (Rosado, 1994, Rodriguez 2002).

Το γεγονός ότι η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη (Bernhardt κ.α., 1998) είναι πιθανόν να οδηγήσει σε παρανοήσεις και συγκρούσεις. Καταρχήν, σε ορισμένες κουλτούρες (λ.χ. σε χώρες της Λατινικής Αμερικής αλλά και της Ασίας) η εκπαίδευση θεωρείται ότι ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του σχολείου. Η ανάμειξη των γονέων δεν θεωρείται επιθυμητή, καθότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, σε αντίθεση με τους δασκάλους (Gomez Navarrette, 1996, Antunez, 2000, Garcia Coll κ.α., 2002, Rodriguez 2002). Αυτή η αντιμετώπιση του δασκάλου ως αυθεντία, τον οποίο οι γονείς δεν έχουν δικαίωμα να αμφισβητήσουν, οδηγεί κάποιους μετανάστες σε συμπεριφορές εντελώς αντίθετες από τις αναμενόμενες. Οι Bernhard & Freire (1999), λ.χ., διαπίστωσαν στην έρευνά τους στο Τορόντο πως κάποιοι γονείς θεωρούσαν ότι το να επιδιώκουν να μιλήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους ήταν επιβάρυνση για εκείνον. Ως αποτέλεσμα, το επιχειρούσαν μόνο σε εξαιρετικές περιστάσεις ή όταν τους καλούσε ο ίδιος μία φορά το τρίμηνο. Δεν γνώριζαν ότι η αναμενόμενη πρακτική είναι να «ενοχλείς» τους δασκάλους όποτε μπορείς και ότι σε αντίθετη περίπτωση θεωρείται ότι δεν δείχνεις ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού σου.

Οι πολιτισμικές διαφορές αφορούν επίσης το τι προσδοκούν οι γονείς ότι θα κάνει το σχολείο. Οι γονείς από τη Νότια Αμερική λ.χ. θεωρούν πολύ σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης του παιδιού τους το να του διδάξουν καλούς τρόπους, σεβασμό στους μεγαλύτερους και υπακοή στον δάσκαλο. Αυτή η διαπαιδαγώγηση, όμως, έρχεται σε αντίθεση με το κλίμα των τάξεων στον Καναδά, αλλά και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, που ενθαρρύνει τη ζωνηράδα και την έκφραση ενδιαφέροντος από τα παιδιά (Bernhard & Freire, 1999). Η διαφορά αντιλήψεων ως προς το τι συνιστά επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη μπορεί να φέρει τους γονείς και το σχολείο σε σύγκρουση. Η άποψη ότι οι δάσκαλοι ξέρουν πολύ καλύτερα από τους γονείς το τι πρέπει να γίνει για την εκπαίδευση των παιδιών τους και ότι αποκλείεται να κάνουν λάθος οδηγεί συχνά τους μετανάστες γονείς στο να κατηγορούν τον εαυτό τους ή το παιδί τους για ενδεχόμενα προβλήματα. Στη συνέχεια, αυτή η αρνητική αυτο-εικόνα τους οδηγεί στο να αποφεύγουν ακόμη περισσότερο την επαφή με τους δασκάλους (Petersen & Warnsby, 1992, στο Bermudez & Marquez, 1996) ή να σχηματίζουν την άποψη ότι δεν έχουν τίποτε να προσφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ada, 1993, στο Gomez Navarrette, 1996, Antunez, 2000).

Τέλος, η μειωμένη συμμετοχή σε συγκεντρώσεις και ενημερώσεις γονέων μπορεί να οφείλεται και στην αμηχανία που προκαλεί η έλλειψη εξοικείωσης με τέτοιου είδους καταστάσεις (Dornbusch & Ritter, 1988 στο Bermudez & Marquez, 1996) ή στην άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος και των προσδοκιών του από αυτούς (Antunez, 2000, Rodriguez 2002).

Συνοψίζοντας, οι γονείς από μειονότητες συναντούν πολλά εμπόδια στην προσπάθειά τους να ασχοληθούν με την σχολική πορεία των παιδιών τους. Ορισμένα μάλιστα από αυτά αφορούν όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, από ζητήματα υποδομής μέχρι ζητήματα συμπεριφοράς, όπως:

- το ότι δεν διευκολύνονται οι αλλοδαποί γονείς να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους μέσω διερμηνέων,

- το ότι δεν φροντίζουν συστηματικά τα σχολεία να δίνουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (τρόπος λειτουργίας, υποχρεώσεις μαθητών, μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, τρόποι αξιολόγησης και σημασία των βαθμών, κ.α.) στη γλώσσα των γονέων σε κάποιο έντυπο ή σε κάποια ιδιαίτερη ενημερωτική συνάντηση,
- το ότι δεν γίνεται καμία παραχώρηση στο ωράριο, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι γονείς να δυσκολεύονται να παρευρεθούν στις ώρες συνεργασίας των δασκάλων,
- το ότι οι δάσκαλοι συχνά είναι προκατειλημένοι απέναντι στους γονείς και συχνά μάλιστα αυτό φαίνεται στη συμπεριφορά τους, κ.α.

1.3. Γονική εμπλοκή: ο επαναπροσδιορισμός του πλαισίου

Οι δυσκολίες που συναντούν οι μετανάστες γονείς στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο καθορισμένο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής είναι υπαρκτές. Ωστόσο, όπως ήδη επισημάνθηκε, ο τρόπος με τον οποίο η πλειονοτική ομάδα αντιλαμβάνεται την «ορθή» γονική εμπλοκή συνήθως δεν λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις δυσκολίες αυτές αλλά ούτε και το πώς η μειονότητα βλέπει αυτό το σχήμα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Με άλλα λόγια, το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι γονείς από μειονότητες είναι το περιεχόμενο της έννοιας ‘γονική εμπλοκή’, στο οποίο οι ίδιοι δεν έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν.

Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να αναδείξουν τον «ηγεμονικό» ρόλο της πλειονοτικής ομάδας ως προς τον καθορισμό του τι συνιστά «ορθή» γονική εμπλοκή. Επισημαίνουν ότι η γονική εμπλοκή στις μειονότητες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (λ.χ. αξίες, προτεραιότητες κλπ.) εκτός από το γνωστό σχήμα ‘επισκέψεις στο σχολείο’ - ‘συμμετοχή σε σύλλογο γονέων’ και ότι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνικές ομάδες (βλ. σχετικά Garcia Coll κ.α., 2002). Για παράδειγμα, οι Bernhard & Freire (1999) αντλούν από το έργο του Pierre Bourdieu (1984), σχετικά με το πώς αποκτά αξία ή, αντίθετα, απαξιώνεται το μορφωτικό κεφάλαιο συγκεκριμένων ομάδων, και της Annette Lareau (1989), η οποία ασχολήθηκε με το πώς το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση την ανάλυση της Lareau, οι ερευνητρίες υποστηρίζουν ότι το είδος της υποστήριξης που ζητούν οι δάσκαλοι από τους γονείς και τα παιδιά είναι αυτό που χαρακτηρίζει την μεσαία τάξη. Γενικότερα, οι Bernhard & Freire θεωρούν ότι το όλο πλαίσιο μπορεί να αναλυθεί στη βάση της διάστασης ως προς τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του σχολείου από τη μεριά (της επίσημης πολιτείας, της κοινωνίας της χώρας υποδοχής) και των μεταναστών γονέων από την άλλη. Οι διαφορές αυτές μπορούν να αφορούν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και της μάθησης, τις αξίες και τις στάσεις που μεταδίδει το σχολείο κ.ο.κ. (Bernhard & Freire, 1996).

Στο ίδιο πνεύμα, η Maria Torres-Guzman (1995) επισημαίνει ότι τα περισσότερα από όσα έχουν γραφτεί σχετικά με την εμπλοκή των γονέων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και μειονότητες στη σχολική πορεία των παιδιών τους στηρίζονται σε ατυχείς συγκρίσεις της συμπεριφοράς αυτών των γονέων και γονέων από λευκές, μεσοαστικές οικογένειες. Αυτές οι συγκρίσεις προέρχονται από προκαθορισμένες αντιλήψεις σχετικά με το ποια μορφή γονικής εμπλοκής και στήριξης είναι πιο κρίσιμες για την επιτυχία των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι οι γονείς από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και μειονότητες δεν συμμετέχουν τόσο ενεργά στη σχολική διαδικασία και αυτό εκλαμβάνεται ως ένδειξη έλλειψης ενδιαφέροντος για

την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, η Torres-Guzman (1995) τονίζει πως υπάρχουν «αόρατες» μορφές γονικής εμπλοκής, οι οποίες γίνονται ορατές, όταν εξετάζονται τα δίκτυα γονέων που έχουν σχηματιστεί με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Για παράδειγμα, στην έρευνά της σε ένα λύκειο με υψηλό ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο βρήκε ότι ένα μεγάλο μέρος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είχε τη μορφή ηθικής και συναισθηματικής συμπαράστασης και λιγότερο τη μορφή οδηγιών, καθοδήγησης, και οικονομικής ενίσχυσης. Αυτού του είδους η στήριξη συχνά περνά απαρατήρητη. Έπειτα, οι γονείς είχαν πληροφόρηση για το τι συνέβαινε στο σχολείο από τα ίδια τα παιδιά τους και είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν με τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου, σε κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι και αυτά τα δίκτυα αποτελούν σημαντικές μορφές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και θα πρέπει να αξιοποιούνται από το σχολείο.

Η ίδια ερευνήτρια αναδεικνύει και μία άλλη, μάλλον παραγνωρισμένη διάσταση του ζητήματος. Επισημαίνει ότι οι διάφοροι ερευνητές φαίνονται να πιστεύουν ότι το ερμηνευτικό πλαίσιο που χρησιμοποιούν για να καθορίσουν τη σχέση γονέων-σχολείου είναι θετικό, δηλαδή ότι όλοι οι γονείς και όλες οι κοινότητες προσεγγίζουν τα σχολεία με την πεποίθηση πως είναι θεσμοί που σκοπό έχουν να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν τα αναγκαία εφόδια για να πετύχουν στην κοινωνία στην οποία και ανήκουν. Αυτή η άποψη δε λαμβάνει υπόψη της ότι οι γονείς μπορεί να εκλαμβάνουν τα σχολεία ως μηχανισμούς που έχουν άλλους κοινωνικούς στόχους ή ακόμη και αντικρουόμενους κοινωνικούς στόχους. Το ισχύον μοντέλο αγνοεί την πιθανότητα να υπάρχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κοινωνικής διαμάχης που να οδηγεί στην αποξένωση των γονέων από το σχολείο. Εάν, μάλιστα, οι γονείς αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως θεσμούς που σκοπό έχουν να διατηρήσουν ένα καθεστώς κοινωνικής ανισότητας και διακρίσεων (Ogbu, 1981 στο Torres-Guzman, 1996) είναι εύλογο ότι αφενός θα απέχουν από τις προτεινόμενες μορφές συνεργασίας με το σχολείο (Garcia Coll κ.α. 2002) και ότι αφετέρου η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους θα συνίσταται στο να τα βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στη σχολική αποτυχία, με άλλα λόγια, να αναπτύξουν εναλλακτικές ικανότητες επιβίωσης (Bernhard κ.α., 1998).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ερευνητές και εκπαιδευτικοί της πράξης στις Η.Π.Α. ασχολούνται με την σημασία της *ενδυνάμωσης* (empowerment) για τη μάθηση σε μειονεκτούσες ομάδες (Minaya-Rowe, 1996). Ο στόχος είναι να δοθεί αξία από τον/την εκπαιδευτικό στο πολιτισμικό κεφάλαιο και στις εμπειρίες των μαθητών έτσι ώστε αυτά να συνδεθούν με ευκαιρίες για μάθηση οι οποίες θα αποτελούν νοητική πρόκληση για τον μαθητή και θα καλλιεργούν τις δεξιότητες σκέψης ανωτέρου επιπέδου (Cummins, 2003). Κεντρική θέση σε αυτές τις προσπάθειες κατέχει η έννοια των *θησαυρών γνώσης* ('*funds of knowledge*', Moll, 1992, στο Gonzalez κ.α., 1993, και στο Zuniga & Alatorre-Alva, 1996), δηλαδή του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου κάθε κοινότητας, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί προς όφελος των μαθητών. Στο πνεύμα αυτό δημιουργούνται παρεμβάσεις από ερευνητές και μάχιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίες φέρνουν τους γονείς στο προσκήνιο, αφουγκράζονται τις δικές τους ανάγκες, τους χειραφετούν και, μέσα από μια διαδικασία ενδυνάμωσης, τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να παραμείνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να συνεργαστούν, με νέους όρους με το σχολείο (λ.χ. Gonzalez κ.α., 1993, Zuniga & Alatorre-Alva, 1996).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα

Η έρευνα πήρε τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου (questionnaire survey) και αφορούσε Αλβανούς μετανάστες με παιδιά στο Δημοτικό σχολείο που κατοικούν στον νομό Ρεθύμνης και στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η επιλογή της συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας έγινε με βάση την αριθμητική υπεροχή των Αλβανών οικονομικών μεταναστών έναντι όλων των άλλων: σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής του 2001 και έρευνας του ΕΚΚΕ αποτελούν το 57,5% των καταγεγραμμένων οικονομικών μεταναστών που εργάζονται στη χώρα μας, αριθμώντας 438.036 άτομα (Χατζηγεωργίου, 2005). Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκότοβος & Μάρκου, 2004), κατά το σχολικό έτος 2002-2003 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε ελληνικά Δημοτικά σχολεία έφτανε το 8,6%, ποσοστό που αντιστοιχούσε σε 54.570 μαθητές και μαθήτριες. Το 73% των παιδιών αυτών είχε γεννηθεί στην Αλβανία². Κατά συνέπεια, οι συμπεριφορές και οι στάσεις των Αλβανών μαθητών και των οικογενειών τους απηχούν τις συμπεριφορές και τις στάσεις της μεγάλης πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών και των γονέων τους.

Η επιλογή των περιοχών έρευνας στηρίχτηκε στα εξής: Η Θεσσαλονίκη επιλέχτηκε ως ένα μεγάλο αστικό κέντρο με πολυπληθή μεταναστευτικό πληθυσμό, ενώ, από την άλλη, ο νομός Ρεθύμνης συνδυάζει τα χαρακτηριστικά αστικής περιοχής και επαρχίας. Η αναλογία των ποσοστών των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της κάθε περιοχής είναι παρόμοια. Σύμφωνα με στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κατά το σχολικό έτος 2002-2003, έτος πραγματοποίησης της έρευνας, οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφταναν το 11,50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στον νομό Θεσσαλονίκης και το 9,55% στον νομό Ρεθύμνης (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Συγκεκριμένα, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οικογένειες με παιδιά σε δεκαεπτά Δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης (όλα τα σχολεία στα οποία κατά το σχολικό έτος 2002-2003 φοιτούσαν πάνω από έξι μαθητές από την Αλβανία, δηλαδή περίπου το 80% όλων των Αλβανών μαθητών στον νομό) και σε 5 Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης (δύο στην Ανατολική και τρία στη Δυτική Θεσσαλονίκη), με μεγάλο αριθμό μαθητών προερχόμενων από την Αλβανία. Στα σχολεία του νομού Ρεθύμνης επιδόθηκαν 269 ερωτηματολόγια ενώ στα πέντε σχολεία της Θεσσαλονίκης 195.

2.2. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά σελίδες με ερωτήματα που αφορούσαν:

- (α) προσωπικά στοιχεία των γονέων,
- (β) την ικανότητά τους στα ελληνικά και μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών,
- (γ) στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές σχετικές με την διγλωσσία και την εκπαίδευση των παιδιών τους, και

² Στην πραγματικότητα, το ποσοστό των Αλβανών μαθητών είναι μεγαλύτερο, εφόσον αρκετοί γεννιούνται πλέον στην Ελλάδα και δεν περιλαμβάνονται σε στατιστικές που βασίζονται στον τόπο γέννησης.

(δ) την ικανότητα των παιδιών τους στις δύο γλώσσες και μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα αλβανικά, προκειμένου να διευκολυνθούν τα υποκείμενα στη συμπλήρωση του³. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μία επιστολή στα αλβανικά, στην οποία οι ερευνητές εξηγούσαν τον σκοπό της έρευνας και καλούσαν τους γονείς να συμβάλουν στην συλλογή στοιχείων για τα σχετικά ζητήματα. Το ερωτηματολόγιο, η επιστολή και ένας ταχυδρομικός φάκελος που έφερε γραμματόσημο και τη διεύθυνση της ερευνήτριας, όλα μέσα σε κλειστό φάκελο, αποτελούσαν το υλικό που έπαιρνε στα χέρια του ο γονέας.

2.3. Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2003 από την συγγραφέα στον νομό Ρεθύμνης και από τον συνάδελφο Δώρη Κυριαζή στη Θεσσαλονίκη. Τα ερωτηματολόγια παραδίνονταν στον διευθυντή του σχολείου με την παράκληση να επιδοθούν από τους δασκάλους στους Αλβανούς μαθητές των τάξεών τους, ώστε αυτοί να τα μεταφέρουν στους γονείς τους: εάν στο σχολείο φοιτούσαν περισσότεροι από ένας μαθητές από την ίδια οικογένεια, ο φάκελος δινόταν στο μεγαλύτερο από τα αδέρφια. Στη συνέχεια, είτε οι γονείς ταχυδρομούσαν το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μέσω του απαντητικού φακέλου (Ρέθυμνο) είτε οι μαθητές επέστρεφαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στο σχολείο, από όπου συλλέγονταν μία συγκεκριμένη ημέρα (Θεσσαλονίκη). Από τον συνολικό αριθμό των 464 ερωτηματολογίων που δόθηκαν στα σχολεία επιστράφηκε ένα 30%, δηλαδή 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία τα 138.

2.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θελήσαμε να διερευνήσουμε τη γονική εμπλοκή επιλέγοντας μια στενή έννοια του όρου. Συγκεκριμένα, επικεντρωθήκαμε στην διερεύνηση δύο κυρίως σχετικών ζητημάτων: το πρώτο αφορούσε το κατά πόσο οι γονείς βοηθούν το παιδί με τις σχολικές του εργασίες (μελέτη στο σπίτι) και το δεύτερο το πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού για να ενημερωθούν και να συζητήσουν με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα. Οι δύο αυτές μορφές γονικής εμπλοκής επιλέχθηκαν για ποικίλους λόγους. Καταρχήν, η προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο και η ενεργός συμμετοχή των μεταναστών γονέων σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (πρβλ. μοντέλο Epstein) δεν φαίνονται ρεαλιστικές μορφές συμμετοχής των μεταναστών γονέων στη χώρα μας στις παρούσες συνθήκες, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους αλλά και της 'περιθωριακής' τους σχέσης με την πλειονότητα.⁴ Όσον αφορά το κατά πόσο η οικογένεια παρέχει στο παιδί όλα τα υλικά μέσα για την φοίτησή του και έναν ιδιαίτερο

³ Η μετάφραση των απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις έγινε από τον Δώρη Κυριαζή (ο οποίος μετέφρασε και το ερωτηματολόγιο), την υποψήφια διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. Δήμητρα Σιταρένιου και τις Λιλιάννα Σαλίαϊ και Λαμπίνα Ζγκούρι, τις οποίες και ευχαριστώ.

⁴ Θα άξιζε, βέβαια, να διερευνηθεί το τι συμβαίνει σε σχολεία με ποσοστά αλλοδαπών μαθητών που ξεπερνούν το 30%, αλλά για αυτό θα χρειαζόταν μια πολύ ευρύτερης κλίμακας έρευνα.

τόπο μελέτης, θεωρήθηκε ότι θα ήταν ένα ερώτημα αρκετά 'απειλητικό' για την αυτοεκτίμηση των γονέων και αποφεύχθηκε.⁵

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι και οι επαφές με τους δασκάλους αποτελούν σημαντικά συστατικά της έννοιας της γονικής εμπλοκής, ιδιαίτερα το πρώτο (σύμφωνα με την Νόβα-Καλτσούνη (2004:23), οι επισκοπήσεις ερευνών όπως των Cotton & Wikeland προσφέρουν «ισχυρές ενδείξεις ότι η πιο αποτελεσματική μορφή γονικής εμπλοκής είναι η βοήθεια και η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στο διάβασμα στο σπίτι.». Έπειτα, η συμμετοχή των γονέων σε αυτού του είδους τη μορφή γονικής εμπλοκής μπορούσε να ελεγχθεί στα στενά πλαίσια ενός ερωτηματολογίου με κλειστές απαντήσεις. Η επιλογή των παραπάνω δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουμε τη σημασία άλλων προσεγγίσεων στη γονική εμπλοκή (βλ. 1.3.) Ωστόσο, η ολοκληρωμένη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών απαιτεί μία εθνογραφικού τύπου έρευνα, ενώ η έρευνά μας είχε στόχο να ανιχνεύσει τάσεις προκειμένου να σχηματιστεί μία πρώτη εικόνα. Κατά συνέπεια τα κύρια ερευνητικά ερωτήματά μας πήραν την εξής μορφή:

1. Σε ποιο βαθμό βοηθούν οι Αλβανοί γονείς τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες;
2. Πόσο συχνά επικοινωνούν με τους δασκάλους των παιδιών τους;

Επιπλέον, διερευνήθηκαν και άλλα ζητήματα που συνδέονται με την στάση των Αλβανών γονέων απέναντι στο σχολείο και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το πρώτο αφορά την εικόνα που έχουν οι Αλβανοί γονείς για τους Έλληνες δασκάλους ως προς την αυστηρότητα και την αντικειμενικότητά τους, το δεύτερο το τι πιστεύουν για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους (συγκεκριμένα, εάν θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα μπορέσουν να σπουδάσουν στην Ελλάδα) και το τρίτο τις αντιλήψεις τους για το τι συνιστά ορθή πρακτική, με έμφαση στις επαφές με τους δασκάλους.

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος του πρώτου ζητήματος, αφορμή υπήρξε το εύρημα της έρευνας της Κασίμη (2005) ότι, κατά την άποψη αρκετών δασκάλων, οι μετανάστες γονείς, και ιδιαίτερα οι Αλβανοί, προτιμούν ένα "αυστηρό" παιδαγωγικό μοντέλο. Σύμφωνα με τους δασκάλους, το μοντέλο αυτό ευνοεί την προσήλωση αυτών των μαθητών στη σχολική εργασία και τις επιδόσεις, με απώτερο σκοπό την κοινωνική κινητικότητα. Σε σχέση με αυτό, θελήσαμε καταρχάς να διαπιστώσουμε εάν πράγματι οι Αλβανοί γονείς θεωρούν τους Έλληνες δασκάλους αυστηρούς, πάντα σε σύγκριση με τους Αλβανούς συναδέλφους τους.

Τα επόμενα δύο ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την εικόνα που έχουν οι γονείς για τους δασκάλους ως προς (α) το εάν δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο και των αλλοδαπών μαθητών ή όχι, και (β) το εάν κάνουν διακρίσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Τα ερωτήματα αυτά διερευνούν τις αντιλήψεις των γονέων για τον ρόλο του σχολείου: εμπιστεύονται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρούν ότι παίζει θετικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή θεωρούν το σχολείο ως έναν μηχανισμό που θα στερήσει από τα παιδιά τους τις δυνατότητες μόρφωσης και

⁵ Από τις προσωπικές μας επαφές με μέλη της αλβανικής κοινότητας στο Ρέθυμνο προκύπτει ότι, ενώ φροντίζουν να εφοδιάζουν το παιδί με τα απαραίτητα για το σχολείο, οι συνθήκες διαβίωσής τους δεν είναι πάντα ευνοϊκές για μελέτη (έλλειψη παιδικού δωματίου, συγκατοίκηση με άλλους συγγενείς). Ωστόσο, και αυτό το θέμα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, οπωσδήποτε με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα οικογενειών.

κοινωνικής ανόδου; Σε περίπτωση που οι γονείς είναι απογοητευμένοι από τη στάση των δασκάλων, είναι λογικό να επιλέγουν διαφορετικές μορφές εμπλοκής.

Συναφές είναι και το επόμενο ερώτημα που αφορά το πώς βλέπουν να διαγράφεται το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής. Πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα έχουν την ευκαιρία να σπουδάσουν στην Ελλάδα ή θεωρούν ότι θα είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν σπουδές εάν έμεναν στην Αλβανία; Και πάλι, υποθέτουμε ότι ο βαθμός στον οποίο εμπιστεύονται το σύστημα θα συνδέεται με την συμμόρφωσή τους με τις τρέχουσες απαιτήσεις γονικής εμπλοκής.

Τέλος, θελήσαμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο η συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η έλλειψη χρόνου ή ευχέρειας με τη γλώσσα και η αντίληψη περί αυθεντίας του δασκάλου, παράγοντες που έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τις επαφές των γονέων με το σχολείο.

Όλες αυτές οι παράμετροι εξετάστηκαν στη συνέχεια ως προς τη συσχέτισή τους με τον *βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την εκπαίδευση*, μία παράμετρο που προέκυψε από την αναφορά των γονέων στο πόσο συχνά αντιμετωπίζουν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ. επόμενη ενότητα). Τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα πήραν τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου (Γ10, Γ11), ενώ για τα υπόλοιπα καλέσαμε τους γονείς να τοποθετηθούν («*Συμφωνώ*», «*Διαφωνώ*») σε μια σειρά από απόψεις (Γ12.1 έως Γ12.7). Οι επτά προτάσεις που εξέφραζαν τις απόψεις αυτές κατατάχτηκαν με τυχαία σειρά, ώστε να αποφευχθεί η σύνδεση προτάσεων με παρόμοιο στόχο.

3. Χαρακτηριστικά του δείγματος των γονέων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν όχι μόνο αντικειμενικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (λ.χ. ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, φύλο) αλλά και απόψεις τους ή πρακτικές όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους σε διάφορα ερωτήματα. Αυτή η συνδυαστική παρουσίαση συμβάλλει στη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας για το δείγμα των οικογενειών μέσα στα περιορισμένα πλαίσια ενός άρθρου και θα χρησιμεύσει για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

1. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τον πατέρα σε ποσοστό 44,9%, από τη μητέρα σε ποσοστό 37,5%, ενώ σε ποσοστό 17,6% οι απαντώντες σημείωσαν και τα δύο φύλα.
2. Σχεδόν οι μισοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών (44,5%), αρκετοί είναι μεταξύ 25 και 35 ετών (40,1%) και μόνο ένα 8,8% είναι πάνω από 45 ετών.
3. Το μορφωτικό τους επίπεδο είναι αρκετά υψηλό. Ένα 15,3% είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, ενώ το 70,1% έχει απολυτήριο Λυκείου. Τα ποσοστά όσων έχουν τελειώσει μόνο την οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το δημοτικό σχολείο είναι χαμηλά (12,4% και 2,2% αντίστοιχα).⁶
4. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (70,4%) βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 5 χρόνια. Ένα 24,4% ζει εδώ τρία με πέντε χρόνια, ενώ μόνο το 5,2% όσων απάντησαν έχει ένα με δύο χρόνια παραμονής.

⁶ Δεν τέθηκε ερώτημα σχετικά με την απασχόλησή τους στην Ελλάδα, διότι, με δεδομένο το είδος των εργασιών στις οποίες απασχολούνται οι ξένοι εργαζόμενοι στη χώρα μας, θεωρήθηκε ότι θα ήταν ένα 'απειλητικό' για την αυτοεκτίμηση των υποκειμένων ερώτημα και χωρίς ερμηνευτική αξία.

5. Στο ερώτημα «Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τη ζωή σας στην Ελλάδα;» το ένα τρίτο σχεδόν επέλεξε την απάντηση «Λίγο» (34,6%) ή «Καθόλου» (2,2%), ενώ σχεδόν τα δύο τρίτα εκφράζουν αρκετή ή μεγάλη ικανοποίηση από τις συνθήκες ζωής τους («Αρκετά» 44,9%, «Πολύ» 18,4%).
6. Ανάμεσα στα προβλήματα που τους απασχολούν «Αρκετά συχνά» ή «Συχνά» είναι οι δυσκολίες λόγω της άγνοιας της γλώσσας (45,1%), η ανασφάλεια για το καθεστώς παραμονής τους (43,7%), ζητήματα που αφορούν την ασφάλιση και την περίθαλψη (32%), η συμπεριφορά των εργοδοτών (30%) αλλά και των Ελλήνων γενικότερα (22,8%), και πολύ λιγότερο η εκπαίδευση των παιδιών τους (7,2%).
7. Στην ερώτηση «Πόσο καιρό σκοπεύετε να μείνετε στην Ελλάδα;» τα τρία τέταρτα όσων απάντησαν επέλεξαν την απάντηση «Για όσο το δυνατόν περισσότερο» (74,4%), ενώ ένα 12,8% την απάντηση «Άλλα 4 με 5 χρόνια», ένα 9% «Άλλα 2 με 3 χρόνια» και , τέλος, ένα 3,8% δήλωσε ότι θα μείνει «Το πολύ άλλο ένα χρόνο».
8. Η ικανότητά τους στα ελληνικά είναι ικανοποιητική, κυρίως σε ό,τι αφορά τις προφορικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το 82,3% του δείγματος δηλώνει ότι μιλά ελληνικά «αρκετά/πολύ καλά», το 89,4% ότι καταλαβαίνει τις ειδήσεις στην τηλεόραση «αρκετά/πολύ καλά», ενώ το 91,7% ότι καταλαβαίνει μία συζήτηση μεταξύ αγνώστων στον ίδιο βαθμό. Οι δεξιότητες του γραπτού λόγου συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά στην ίδια κατηγορία. Μόνο το 58% διαβάζει και μόνο το 26% γράφει ελληνικά «αρκετά/πολύ καλά».
9. Σχετικά τώρα με τις στάσεις απέναντι στις δυο γλώσσες τους, η καλή εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους θεωρείται 'αρκετά σημαντική' ή 'πολύ σημαντική' από τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (86,7%). Οι λόγοι που δίνονται για αυτό αντιστοιχούν περισσότερο σε μια ρεαλιστική εκτίμηση των απαιτήσεων της σημερινής πραγματικότητας (φοίτηση στο σχολείο, επικοινωνία, καθημερινότητα) ή αποκαλύπτουν μία θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία εν γένει (μορφωτική αξία της γλώσσας)⁷. Από την άλλη, το 97,1% θεωρούν την καλή εκμάθηση της Αλβανικής 'αρκετά σημαντική' ή 'πολύ σημαντική', με το 89% να τη θεωρούν 'πολύ σημαντική'. Η Αλβανική αντιμετωπίζεται ως ένα σύμβολο εθνικής ταυτότητας, που δεν πρέπει επ' ουδενί να απεμποληθεί. Η σημασία της στηρίζεται τόσο στην πιθανότητα παλιννόστησης όσο και -κυρίως- στο ρόλο της ως δεσμού με το αλβανικό έθνος (για το θέμα των γλωσσικών στάσεων στην έρευνά μας βλ. Χατζηδάκη & Κυριαζής, 2004).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ένα δείγμα οικογενειών με αρκετά μακρά παραμονή στην Ελλάδα, που είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένο από τη ζωή του εδώ, και με πρόθεση να παραμείνει για αρκετά μεγάλο διάστημα. Οι περισσότεροι γονείς είναι αρκετά μορφωμένοι, δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους και θεωρούν πολύ σημαντική την καλή εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους, όπως άλλωστε και την εκμάθηση της Αλβανικής.

⁷ Για τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι Αλβανοί μετανάστες στην ελληνική γλώσσα ως παράγοντα προόδου και κοινωνικής ένταξης, βλ. και Γρόλλιος κ.α. (2002).

4. Χαρακτηριστικά του δείγματος των παιδιών

Οι γονείς κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες έχοντας υπόψη το μεγαλύτερο σε ηλικία από τα παιδιά τους που φοιτούσαν την περίοδο εκείνη στο Δημοτικό σχολείο. Τα 138 παιδιά του δείγματος έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα δέκα. Μόνο το 7,4% των παιδιών είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα. Τα υπόλοιπα είχαν μέσον όρο χρόνου παραμονής τα 5,5 χρόνια και σε ένα ποσοστό 82% ήταν μεταξύ 6 και 7 ετών, όταν ήρθαν στη χώρα μας.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος χαρακτηρίζεται από *διαδοχική παιδική διγλωσσία* (*consecutive childhood bilinguality* κατά τους Hamers & Blanc, 1995 στο Σελλά-Μάζη (2001:33) ή *successive bilingualism* κατά τον McLaughlin (McLaughlin 1984:101). Πρόκειται, δηλαδή, για παιδιά, που ήρθαν σε πρώτη επαφή με τη δεύτερη γλώσσα τους περίπου κατά την έναρξη της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, τα παιδιά του δείγματος φαίνεται να χαρακτηρίζονται από *ανισοβαρή διγλωσσία* (*dominant bilingualism*), με την έννοια ότι η Ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα τους, τόσο από την άποψη της συχνότητας χρήσης όσο και από την άποψη του βαθμού κατοχής. Συγκεκριμένα, οι νεαροί ομιλητές δείχνουν σαφή προτίμηση για τη χρήση της Ελληνικής στην μεταξύ τους επικοινωνία (περίπου το 47% κάνει αποκλειστικά ή κυρίως χρήση της Ελληνικής, όταν μιλά με τα αδέρφια του και άλλα Αλβανόπουλα) και κάπως λιγότερο με άλλους ενήλικες (η αποκλειστική ή η κύρια χρήση της Ελληνικής με γονείς, συγγενείς και άλλους Αλβανούς κυμαίνεται ανάμεσα στο 28% και το 35%). Η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι οι διαφορές στη γλωσσική επιλογή με βάση την παράμετρο 'κατηγορία συνομιλητή' είναι στατιστικά σημαντικές. Σε κάθε περίπτωση, η Ελληνική κατέχει μία σημαντική θέση στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία, όπως δείχνουν και οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με τις δικές τους γλωσσικές επιλογές (περισσότερα για αυτό το θέμα στο Χατζηδάκη, 2005). Η χρήση της Ελληνικής ενισχύεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών διεξάγεται κυρίως μέσα σε μεικτά δίκτυα ομηλικών: στο 93,4% των περιπτώσεων οι γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους είχε και Έλληνες και Αλβανούς φίλους, ένα 5% είχε μόνον Έλληνες φίλους, ενώ μόνο σε δύο περιπτώσεις (1,5%) οι φίλοι ήταν μόνον Αλβανοί.

Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στα ελληνικά θεωρείται από τους γονείς τους ως πολύ ικανοποιητική, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας. Στην κατηγορία 'αρκετά/πολύ καλά' εντάσσεται το 99,3% του δείγματος για όλες τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου (το 100% μάλιστα στην περίπτωση της κατανόησης τηλεοπτικού προγράμματος). Με δεδομένο ότι οι δεξιότητες των παιδιών στον γραπτό λόγο προφανώς αξιολογούνται σε συνάρτηση με τις επιδόσεις τους στο σχολείο, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι επιδόσεις των συγκεκριμένων παιδιών είναι μάλλον ικανοποιητικές.⁸ Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετώπισε προβλήματα με την εκπαίδευση των παιδιών του ((7,2%) αλλά και από απαντήσεις που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

⁸ Ωστόσο, βλ. Χατζηδάκη, 2005 για επιφυλάξεις σχετικά με την αξία της αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας από τους γονείς αλλά και από τους δασκάλους.

Σε αντίθεση με την Ελληνική, η ανάπτυξη της Αλβανικής υστερεί κυρίως στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Σε ό,τι αφορά τον προφορικό λόγο, το 84,2% δηλώνει ότι το παιδί τους μιλά αλβανικά *‘αρκετά/πολύ καλά’*, το 90,3 ότι καταλαβαίνει στον ίδιο βαθμό μία συζήτηση μεταξύ αγνώστων, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 75% για όσα παιδιά καταλαβαίνουν ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα *‘αρκετά/πολύ καλά’*. Τα ποσοστά αυτά μειώνονται δραματικά, όταν αξιολογούνται οι δεξιότητες του γραπτού λόγου. Μόνο το 33,4% μπορεί να διαβάσει και το 29,5% να γράφει *‘αρκετά/πολύ καλά’*. Η υστέρηση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι σχεδόν τα τρία τέταρτα των παιδιών του δείγματος (72,6%) δεν παρακολούθησαν καθόλου σχολείο στην Αλβανία, άρα δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα. Επιπλέον, μόνο το 10,8% παρακολούθησαν ή είχαν παρακολουθήσει κάποια μορφή μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στην Ελλάδα. Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν τάξεις ελληνικού σχολείου από την αρχή της σχολικής τους πορείας, σημειώνουν ικανοποιητικές επιδόσεις και έχουν αρκετά μεγάλη ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα (βλ. και Χατζηδάκη, 2005).

5. Αποτελέσματα και συζήτηση

5.1. Βοήθεια των γονέων στη μελέτη στο σπίτι

Ο Πίνακας 1 περιέχει τις προτεινόμενες απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα, τον αριθμό των υποκειμένων που επέλεξαν την κάθε μία και το αντίστοιχο ποσοστό. Από τον πίνακα προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό (67,4%) των γονέων δηλώνουν ότι βοηθούν το παιδί τακτικά ή καθημερινά.

Πίνακας 1

Επιλεγίσεις απαντήσεις στο ερώτημα «*Βοηθάτε το παιδί σας να κάνει τα μαθήματά του στο σπίτι;*»

	Απόλυτες τιμές	%
(1) Ναι, σχεδόν καθημερινά	58	42,0
(2) Ναι, αρκετά συχνά	35	25,4
(3) Όχι, σπάνια	36	26,1
(4) Όχι, καθόλου	9	6,5
Σύνολο	138	100

5.2. Συχνότητα επισκέψεων στο σχολείο για ενημέρωση από τον δάσκαλο

Το σχετικό ερώτημα ήταν διατυπωμένο ως εξής: «*Επισκέπτεστε το σχολείο για να ρωτήσετε για την πρόοδο του παιδιού σας;*». Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, τα τρία τέταρτα των γονέων επισκέπτονται το σχολείο τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες για να πληροφορηθούν για την πρόοδο του παιδιού τους.

Πίνακας 2

Επιλεγείσες απαντήσεις στο ερώτημα «Επισκέπτεστε το σχολείο για να ρωτήσετε για την πρόοδο του παιδιού σας;».

	Απόλυτες τιμές	%
(1) Ναι, τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες	104	75,4
(2) Ναι, όταν παίρνει τον έλεγχο προόδου	25	18,1
(3) Όχι, σπάνια	9	6,5
Σύνολο	138	100

Θεωρούμε ότι το ποσοστό αυτό δηλώνει μία ικανοποιητική συχνότητα επισκέψεων και ότι, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στην ερώτηση περί γονικής βοήθειας με τα μαθήματα, φαίνεται να καταρρίπτει τη συχνά αναφερόμενη από δασκάλους άποψη περί αδιαφορίας των μεταναστών γονέων για τη σχολική πορεία των παιδιών τους, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους γονείς του δείγματός μας.

5.3. Στάσεις και αναπαραστάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

5.3.1. Η εικόνα των Ελλήνων δασκάλων

Οι προτάσεις Γ12.1 («Οι δάσκαλοι στην Αλβανία είναι πιο αυστηροί από τους δασκάλους στην Ελλάδα»), Γ12.3. («Οι δάσκαλοι εδώ δεν ενδιαφέρονται για το αν τα ξένα παιδιά θα μάθουν γράμματα») και Γ12.6. («Οι δάσκαλοι εδώ συμπεριφέρονται το ίδιο σε όλα τα παιδιά, ντόπια και ξένα»), αφορούσαν την εικόνα του Έλληνα δασκάλου ως προς την αυστηρότητα, το ενδιαφέρον του για την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών και την αμεροληψία του.

Σχεδόν τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων (73,7%) συμφώνησαν με την άποψη πως «Οι δάσκαλοι στην Αλβανία είναι πιο αυστηροί από τους δασκάλους στην Ελλάδα» (Γ12.1), ενώ διαφώνησε το 26,7%.⁹ Στις άλλες δύο τοποθετήσεις τα 4/5 των γονέων εξέφρασαν θετική γνώμη για τους Έλληνες δασκάλους. Συγκεκριμένα, το 80,8% διαφώνησε με την άποψη ότι «Οι δάσκαλοι εδώ δεν ενδιαφέρονται για το αν τα ξένα παιδιά θα μάθουν γράμματα», ενώ το 83% συμφώνησε με την άποψη ότι «Οι δάσκαλοι εδώ συμπεριφέρονται το ίδιο σε όλα τα παιδιά, ντόπια και ξένα». Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι αυστηροί (τουλάχιστον σε σύγκριση με τις δικές τους εμπειρίες από την Αλβανία), δεν κάνουν διακρίσεις και δείχνουν ενδιαφέρον και για την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών.

⁹ Σε 5-6 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν εν είδει πιλοτικής έρευνας από την ερευνήτρια με γονείς στο Ρέθυμνο φάνηκε ότι συνέκριναν τις προσωπικές τους εμπειρίες από το σχολείο με τις εμπειρίες των παιδιών τους. Ορισμένοι στις συνεντεύξεις είπαν ότι κάποτε οι δάσκαλοι ήταν αυστηροί στην Αλβανία, αλλά ενδεχομένως τώρα να μην υπάρχει διαφορά. Γεγονός όμως παραμένει ότι το μοντέλο του Έλληνα δασκάλου που έχουν υπόψη τους δεν είναι αυτό του αυστηρού και αυταρχικού δασκάλου.

5.3.2. Το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους

Προκειμένου να ανιχνευτεί η άποψή τους για τις ευκαιρίες που δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα παιδιά των μεταναστών, τα υποκείμενα κλήθηκαν να τοποθετηθούν στις εξής απόψεις: «Πιστεύω πως το παιδί μου θα έχει την ευκαιρία να σπουδάσει στην Ελλάδα» (Γ12.5) και «Το παιδί μου θα είχε καλύτερες ευκαιρίες να μορφωθεί εάν έμενε στην Αλβανία» (Γ12.7). Με την πρώτη τοποθέτηση συμφωνεί το 81,7% των υποκειμένων που απάντησαν. Φαίνεται πως οι περισσότεροι γονείς του δείγματος έχουν εμπιστοσύνη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρούν ότι μπορεί να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στο παιδί τους.

Η εικόνα παύει να είναι τόσο ξεκάθαρη, όταν δει κανείς τις τοποθετήσεις των γονέων στην άλλη σχετική τοποθέτηση («Το παιδί μου θα είχε καλύτερες ευκαιρίες να μορφωθεί εάν έμενε στην Αλβανία»). Κατά ενδιαφέροντα τρόπο, οι απόψεις του δείγματος στο θέμα αυτό διχάζονται. Το 50,7% των υποκειμένων που απάντησαν συμφωνεί, ενώ το 49,3% διαφωνεί. Μολονότι προηγουμένως η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων έδειξε εμπιστοσύνη στη βούληση και στη δυνατότητα του ελληνικού σχολείου να μορφώσει τα παιδιά τους, εδώ φαίνονται προβληματισμένοι. Στην ουσία καλούνται να υποθέσουν ποια θα ήταν η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους εάν είχαν παραμείνει στην Αλβανία και να τη συγκρίνουν με τις υπαρκτές επιδόσεις τους στην Ελλάδα. Σε αυτό το ερώτημα δεν είναι εύκολο να δοθούν απαντήσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε ευάριθμες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια εν είδει πιλοτικής έρευνας στο Ρέθυμνο τον Μάρτιο του 2003, ορισμένοι γονείς που δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη αυτή, αιτιολόγησαν την τοποθέτησή τους ως εξής: εάν το παιδί τους πήγαινε σχολείο στην Αλβανία, θα μπορούσαν και οι ίδιοι να το βοηθήσουν περισσότερο με τη μελέτη και κατά συνέπεια θα είχε καλύτερες επιδόσεις. Απαντήσεις όπως αυτή αλλά και ο διχασμός του δείγματος μαρτυρούν την ανασφάλεια των γονέων και το αίσθημα αδυναμίας που βιώνουν ως προς την ενεργό υποστήριξη των παιδιών τους με τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Θα μπορούσε να πει κανείς, επίσης, ότι θέτουν υπό αμφισβήτηση τη βεβαιότητα με την οποία απάντησαν ότι θα μπορέσουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν στην Ελλάδα.

Πάντως, όπως προαναφέρθηκε, το συγκεκριμένο δείγμα διακρίνεται από υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θέλοντας να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό αυτή η ικανοποίηση σχετίζεται με παραμέτρους όπως η αμεροληψία και το ενδιαφέρον των δασκάλων (απαντήσεις στο Γ12.3 και στο Γ12.6) αλλά και η εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα (απαντήσεις στο Γ12.5 και στο Γ12.7), προχωρήσαμε σε στατιστική ανάλυση κάνοντας χρήση του απαραμετρικού τεστ Mann-Whitney. Συνάφεια βρέθηκε μόνο ανάμεσα στον βαθμό ικανοποίησης αφενός και στις δύο πρώτες μεταβλητές αφετέρου: οι πιο ικανοποιημένοι γονείς βρίσκουν ότι οι δάσκαλοι δείχνουν ενδιαφέρον για τα παιδιά τους ($Z = -3,535$, $p = ,000$) και οι πιο ικανοποιημένοι γονείς βρίσκουν ότι οι δάσκαλοι δεν κάνουν διακρίσεις ($Z = 3,364$, $p = ,001$).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε κάποια στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων σε ένα ανοικτό ερώτημα στο τέλος του ερωτηματολογίου στο οποίο τους καλούσαμε να γράψουν ό,τι εκείνοι ήθελαν. Τα σχόλια των γονέων που απάντησαν θα αποτελέσουν αντικείμενο άλλης εργασίας. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να επισημανθούν τα εξής: μολονότι σε 13 από τα 72 ερωτηματολόγια (δηλαδή στο 18% του συνόλου αυτών των απαντήσεων) οι γονείς ανέφεραν ότι βιώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές και έλλειψη ανεκτικότητας εκ μέρους της πλειονότητας και σε 15 ερωτηματολόγια απηύθυναν έκκληση για λειτουργία τμημάτων όπου θα διδάσκονται τα παιδιά τους την Αλβανική ή και για αλβανικά σχολεία, μόνο τρεις γονείς ανέφεραν με κατηγορηματικό τρόπο ότι οι δάσκαλοι συμπεριφέρθηκαν με ρατσιστικό τρόπο στα παιδιά τους ή αδιαφόρησαν για αυτά.¹⁰, ενώ από την άλλη υπήρξαν και τέσσερις περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς εξέφραζαν τις ευχαριστίες τους και την ικανοποίησή τους από το έργο των δασκάλων. Η μικρή συχνότητα ανοιχτής έκφρασης δυσαρέσκειας από τους Έλληνες δασκάλους ενισχύει, κατά τη γνώμη μας, την εντύπωση της γενικευμένης ικανοποίησης των γονέων του δείγματος από την ελληνική εκπαίδευση.

5.3.3. Η συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Με τις τοποθετήσεις των γονέων σε άλλες δύο απόψεις προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε το κατά πόσο η συχνότητα των επισκέψεών τους στο σχολείο σχετίζεται με παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, οι αδυναμίες στη γλώσσα ή ενδεχομένως η αντίληψη ότι ο δάσκαλος ξέρει τι κάνει και δεν είναι απαραίτητο να τον ενοχλούν κάθε τόσο οι γονείς. Η πρώτη από αυτές τις προτάσεις ήταν η Γ12.2. (*«Θα ήθελα να πηγαίνω συχνότερα στο σχολείο για να ρωτάω για την πρόοδο του παιδιού μου αλλά δεν έχω το χρόνο (ή δεν ξέρω καλά τη γλώσσα)»*). Τα τρία τέταρτα (75,2%, n= 97) όσων απάντησαν (n=129 άτομα) δηλώνουν ότι θα ήθελαν να πηγαίνουν συχνότερα στο σχολείο. Ωστόσο, από τις απαντήσεις σε προηγούμενη ερώτηση [Γ.11], βλέπουμε ότι το ίδιο περίπου ποσοστό των γονέων πηγαίνουν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο στο σχολείο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι πολλοί από αυτούς τους γονείς θα επιθυμούσαν μία ακόμη τακτικότερη επαφή με τους δασκάλους των παιδιών τους αλλά αντικειμενικοί λόγοι τους κρατούν μακριά από το σχολείο και όχι η έλλειψη ενδιαφέροντος. Προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν αυτό αληθεύει, πραγματοποιήσαμε στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον Πίνακα 3.

¹⁰ (E78) *«Έχω δυο παιδιά που είναι άριστοι στα μαθήματα και συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με ρατσιστικές στάσεις εκ μέρους των δασκάλων. Προσπάθησαν με διάφορους τρόπους να μειώσουν τους βαθμούς των παιδιών μας και να ανεβάσουν τους βαθμούς των Ελλήνων μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές είχαμε πολλές φορές έντονες συζητήσεις με τους δασκάλους και τα παιδιά, που μέχρι ενός σημείου δέχτηκαν τις παρατηρήσεις μας.»*

(E135) *«Κατά τη γνώμη μου, και το λέω δυνατά, τα παιδιά τα αφήσανε αγράμματα και γιατί πρέπει να κάνουμε κάτι, ειδικά για την αλβανική γλώσσα.»*

(E139) *«Από τους δασκάλους στο σχολείο δεν είμαι και τόσο ευχαριστημένος. Δε δείχνουν ενδιαφέρον για τα ξένα παιδιά, δεν τους βοηθάνε, αν έδιναν λίγη περισσότερη προσοχή, θα βελτιώνονταν τα παιδιά περισσότερο. (...)»*

Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων των γονέων του δείγματος στη δήλωση «*Θα ήθελα να πηγαίνω συχνότερα στο σχολείο για να ρωτάω για την πρόοδο του παιδιού μου*», ανάλογα με τη συχνότητα επίσκεψής τους στο σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

	<i>Θα ήθελα να πηγαίνω πιο συχνά ...</i>				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Συμφωνώ		Διαφωνώ		χ^2	df	p
	n	%	n	%			
<i>(1) Ναι, τουλάχιστον μια φορά στους 2 μήνες</i>	70	72,9	26	27,1	1,375	2	,503
<i>(2) Ναι, όταν παίρνει τον έλεγχο προόδου</i>	19	79,2	5	20,8			
<i>(3) Όχι, καθόλου/σπάνια</i>	8	88,9	1	11,1			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων στις δύο ερωτήσεις/τοποθετήσεις, πράγμα που εξηγείται αν δει κανείς τις κατανομές των απαντήσεων. Από τον πίνακα φαίνεται ότι και οι τρεις κατηγορίες απαντήσεων αντιπροσωπεύονται με υψηλά και παρόμοια ποσοστά στην ομάδα όσων συμφωνούν με την άποψη, δηλαδή σε αυτούς που θα ήθελαν ακόμη τακτικότερη επαφή με τους δασκάλους. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν τα 3/4 (72,9%) όσων πηγαίνουν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο θα ήθελαν να πηγαίνουν συχνότερα αλλά αντιμετωπίζουν κώλυμα.

Η επόμενη πρόταση (Γ12.4, «*Οι γονείς πρέπει να αφήνουν το δάσκαλο να κάνει τη δουλειά του, δε χρειάζεται να ρωτούν συνέχεια πώς πάει το παιδί τους*») προσπαθεί να ανιχνεύσει την πιθανότητα να έχουν οι Αλβανοί γονείς διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων στη σχολική διαδικασία από τους Έλληνες, με αποτέλεσμα να μην επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο από πεποίθηση. Πάνω από τα τρία τέταρτα (77,1%) όσων απάντησαν διαφώνησαν, δείχνοντας έτσι πως οι Αλβανοί γονείς συμμερίζονται τις αντιλήψεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία, για το πώς πρέπει να δείχνει ο γονέας το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση του παιδιού.

Και πάλι εξετάστηκε η συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων στην άποψη αυτή και στη συχνότητα με την οποία δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο. Από τα αποτελέσματα στον Πίνακα 4 προκύπτει ότι υπάρχει συνάφεια σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο: όσο πιο πολύ συχνά πηγαίνει κάποιος στο σχολείο, τόσο πιθανότερο είναι να διαφωνεί με την άποψη ότι δεν πρέπει να “ενοχλούν” τον δάσκαλο οι γονείς. Αυτό υποδηλώνει ότι η αντίληψη ότι ο δάσκαλος ξέρει τι κάνει και δεν χρειάζεται τις παρεμβάσεις των γονέων παίζει κάποιο ρόλο στην συμπεριφορά των γονέων, ιδιαίτερα όσων δεν επικοινωνούν συχνά με τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων των γονέων του δείγματος στη δήλωση «Οι γονείς πρέπει να αφήνουν τον δάσκαλο να κάνει τη δουλειά του ...», ανάλογα με τη συχνότητα επίσκεψής τους στο σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

	Οι γονείς πρέπει να αφήνουν τον δάσκαλο να κάνει τη δουλειά του ...				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Συμφωνώ		Διαφωνώ		χ^2	df	p
	v	%	v	%			
(1) Ναι, τουλάχιστον μια φορά στους 2 μήνες	17	17,3	81	82,7	8,627	2	,013
(2) Ναι, όταν παίρνει τον έλεγχο προόδου	8	33,3	16	66,7			
(3) Όχι, καθόλου/σπάνια	5	55,6	4	44,4			

5.4. Σύνοψη

Οι απαντήσεις των γονέων του δείγματος όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη και επισκέπτονται τους δασκάλους τους για να ενημερωθούν για την πρόοδό τους μαρτυρούν έναν υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που δείχνουν ότι η πλειονότητα των γονέων, ακόμη κι αν ήδη επισκέπτονται το σχολείο σχετικά συχνά, επιθυμούν τακτικότερη επαφή. Όσον αφορά την αναμενόμενη από τους γονείς συμπεριφορά, η πλειονότητά τους απορρίπτει την αντίληψη ότι 'δε χρειάζεται να ενοχλούν οι γονείς τον δάσκαλο', άρα μάλλον ταυτίζονται με την κυρίαρχη και στην Ελλάδα άποψη. Σε γενικές γραμμές φαίνεται η συμπεριφορά τους να ευθυγραμμίζεται με τα αναμενόμενα πρότυπα περί γονικής εμπλοκής. Σημαντικό ρόλο σε αυτό πρέπει να παίζει και η εμπιστοσύνη που φαίνεται να δείχνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μολονότι εκφράζουν τη δυσφορία τους με ορισμένες πλευρές της διαβίωσής τους στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειονότητα δηλώνει ικανοποιημένη από την εκπαίδευση των παιδιών τους (μόνο το 7.2% δηλώνει ότι είχε/έχει συχνά προβλήματα με τον χώρο αυτό), κάτι που φαίνεται και από το υψηλό ποσοστό όσων πιστεύουν ότι το παιδί τους θα μπορέσει να σπουδάσει στην Ελλάδα. Επίσης, η μεγάλη τους πλειοψηφία εμπιστεύεται τους Έλληνες δασκάλους και θεωρούν ότι είναι αμερόληπτοι και κάνουν ό,τι μπορούν για τα παιδιά τους. Η θετική εικόνα που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους προκύπτει εμμέσως και από την υψηλή βαθμολογία που δίνουν στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών τους στα ελληνικά. Η εικόνα που φαίνεται να έχουν οι συγκεκριμένοι γονείς για τα παιδιά τους είναι ότι αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου.

Προφανώς η παρούσα έρευνα έχει τους περιορισμούς της, που δεν μας επιτρέπουν να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων. Καταρχάς, δεν μπορεί να γίνει λόγος για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επίσης, ο ερευνητικός σχεδιασμός ενδέχεται να έχει επηρεάσει το δείγμα: μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οι γονείς που αδιαφόρησαν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δε συμμετείχαν στην

έρευνα είναι επίσης, σε κάποιο ποσοστό, αδιάφοροι και για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ή με άλλα λόγια, ότι οι γονείς που μπήκαν στον κόπο να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο ήταν ακριβώς εκείνοι που ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο.¹¹ Έπειτα, η έρευνά μας καταγράφει αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των γονέων σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών τους και την πιθανότητα να σπουδάσουν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και όχι αντικειμενικά δεδομένα. Ενδέχεται η ικανοποίηση των συγκεκριμένων γονέων να μη δικαιολογείται από την πραγματικότητα. Ωστόσο, αυτό είναι κάτι που στην παρούσα φάση και με τον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό δεν μπορεί να αποδειχθεί. Η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει σε κάποιο βαθμό στην ανίχνευση τάσεων στο εσωτερικό της αλβανικής κοινότητας. Απαιτούνται, ωστόσο, περισσότερες έρευνες αυτού του τύπου για τη συγκέντρωση μεγαλύτερης ποσότητας δεδομένων αλλά κυρίως εθνογραφικές έρευνες στις οικογένειες των μεταναστών, οι οποίες θα αποτυπώνουν με εναργέστερο τρόπο τις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των γονέων όσον αφορά τη σχέση τους με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σημειώσεις

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους Δώρα Κυριαζή για την βοήθειά του στη συλλογή και στην μετάφραση των ερωτηματολογίων και Νίκο Ανδρεαδάκη για την πολύτιμη συμβολή του σε διάφορες φάσεις της έρευνας.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Antunez, B. (2000) When everyone is involved: Parents and communities in school. *Framing Effective Practices: Topics and Issues in the Education of English Learners*. (<http://ncela.gwu.edu>).

Bermudez, A. E. & Marquez, J.A. (1996) An Examination of a Four-Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the Schools, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16, Summer 1996. (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>)

Bernhard, J.K. and Freire, M. (1999) What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families, *Canadian Ethnic Studies*, v.31, issue 3, pp.72-95

¹¹ Η αμφίδρομη σχέση γονικής εμπλοκής και ικανοποίησης από το σχολείο παρατηρείται και στις σχετικές έρευνες: η ενεργητική εμπλοκή των γονέων αυξάνει όσο αυτοί βλέπουν ότι είναι αποτελεσματική, π.χ. όταν διαπιστώνουν ότι έχει αλλάξει κάτι στη συμπεριφορά του παιδιού τους και προπάντων στην επίδοσή του (Cotton & Wikelund, 1989, στο Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

- Bernhard, J., Freire, M., Pacini-Ketchabaw, V., Villanueva, V. (1998)** A Latin-American parents' group participates in their children's schooling: parental involvement reconsidered, *Canadian Ethnic Studies*, v.30, issue 3, pp.77-99.
- Chatzidaki, A. & Andreadakis, N. (2005)** Albanian immigrant children in Greece: A new home, a new language? Paper presented at the *5th International Symposium on Bilingualism*, Barcelona, 20-23 March 2005.
- Constantino, R. (1994)** A study concerning instruction of ESL students comparing all-English classroom teacher knowledge and English as a Second Language teacher knowledge, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.13 (Spring 1994) pp.37-57.
- Garcia Coll, C. Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R. DiMartino, L. & C. Chin (2002)** Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, vol.2 (July-September 2002), no. 3, pp.303-324.
- Gomez Navarrette, Y. (1996)** Family Involvement in a Bilingual School, *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, v.16 (Summer 1996) (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>).
- Gonzalez, N., Moll, L. C., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., and C. Amanti (1993)** Teacher research on funds of knowledge: learning from households. *Educational Report 6*, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (<http://ncela.gwu.edu>).
- Kim, E. (2002)** The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family, *Journal of Comparative Family Studies*, pp. 530-540.
- McLaughlin, B. (1984)** *Second-language Acquisition in Childhood. Vol. I, Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Minaya-Rowe, L. (1996)** Bilingual Teachers Involving Parents in the Teaching-Learning Process: A Practicum Experience, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16 (Summer 1996) (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>)
- Mushi, S.L.P. (2002)** Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: parents' role in the home-school language pendulum, *Early Child Development and Care*, 2002, vol. 172, pp. 517-530.
- Rodriguez, J.A. (2002)** Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students, *Applied Developmental Science*, 6 (2) 88-94.
- Rosado, L.A. (1994)** Promoting partnerships with minority parents: a revolution in today's restructuring efforts, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.14 (Winter 1994), pp. 241-254.
- Torres-Guzman, M. (1995)** Recasting frames: Latino parent involvement. Στο: Garcia, O. & C. Baker (eds) *Policy and Practice in Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Violand-Sanchez, E., Sutton, C.P. & Ware, H.W. (1991)** Fostering home-school cooperation: involving language minority families as partners in education, *Ncela Program Information Guide Series*, Number 6 (Summer 1991) (<http://ncela.gwu.edu>).
- Zuniga, C. & Alatorre Alva, S. (1996)** Parents as Resources in Schools: A Community-of-Learners Perspective, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16 (Summer 1996) (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>).

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β' Αναλυτικά στοιχεία.* Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ΥΠΕΠΘ.

Cummins, J. (2003) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ.επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση.* Αθήνα, Gutenberg. 2η έκδοση.

Κασίμη, Χρ. (2005) Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ.Α.Χατζηδάκη), σσ.13-24.

Κοιλιάρη, Α. (1997) *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη.* Θεσσαλονίκη, παρατηρητής.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004) Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/2004, σσ.21-33.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001) *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα, Προσκήνιο.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), σσ.37-50.

Χατζηγεωργίου, Α. (2005) Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 27-9-2005.

Χατζηδάκη, Α. (2005) Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α.Χατζηδάκη), 79-102.

Χατζηδάκη, Α. & Κυριαζής, Δ. (2004) Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία* Ρέθυμνο 18-21 Σεπτεμβρίου 2003. <http://www.philology.uoc.gr> και CD-ROM.