

Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σς.732-745.

Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων

Ασπασία Χατζηδάκη
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Abstract

Immigrant families, as well as other families at risk, are often considered as somehow lacking in parental involvement (e.g. Bernhardt & Freire, 1999, Antunez, 2002, Nova-Kaltsouni, 2004). Teachers from the dominant culture seldom take into account the problems such parents face in their collaboration with the school and often interpret their lack of involvement as evidence of limited interest in their child's education. Greek teachers do not seem to be an exception to this rule (Damanakis, 1997, Kassimi, 2003, 2005).

This paper discusses related findings from two different questionnaire surveys. In the first one, the subjects were 138 Albanian parents whose children attended Primary school in the city of Thessaloniki and the prefecture of Rethymnon, Crete. The subjects of the second study were Greek primary school teachers from six different areas of Greece (n=140). One of the issues investigated in the first study was related to parental involvement. Results showed that 42% of the parents helped their children with their homework on a daily basis and another 25.4% helped them regularly, while 75.4% of the parents reported visiting their child's teacher at least once every two months. These results stand in sharp contrast to the teachers' perceptions of parents' involvement; 70% of them answered that immigrant parents do not participate in their children's education for various reasons, 29% reported that they had not even tried to involve parents and another 14% reported that they had, but to no avail. Even those teachers who reported that they had collaborated with immigrant parents seem to view such collaboration in hegemonic terms; the teacher takes the initiative to invite parents, explains to them what they should do in order to help the student at home and sometimes even suggests that the family speak only Greek at home. It is obvious that these results call for a change in teachers' perceptions about what constitutes proper parental involvement, in line with current research (e.g. Cummins, 2003). It is suggested that majority teachers should become attuned to minority parents' needs and expectations and that they should develop more democratic and empowering forms of collaboration with the family, which will take into consideration not only the family's cultural capital but also all forms of family support which do not fit into the prevailing paradigm.

1. Η συμμετοχή των γονέων από μειονότητες στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μία πρώτη εικόνα

Η *γονική εμπλοκή (parental involvement)* στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά ως μία πολύ σημαντική παράμετρος για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών με θετικές επιπτώσεις σε πάρα πολλές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας (βλ. Bermudez & Marquez, 1996, Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Με τη στενή αλλά περισσότερο συγχρόρητη έννοια του

όρου, ως 'γονική εμπλοκή' νοούνται «... 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).

Η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από μειονότητες (λ.χ. Bernhardt & Freire, 1999, Antunez, 2000). Ωστόσο, η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως θεωρούνται οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό φαίνεται να ισχύει κυρίως 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 & Wikelund, 1989 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2004, Torres-Guzman, 1995).

Υπάρχουν, βεβαίως, αρκετοί λόγοι που ερμηνεύουν την έλλειψη συμμετοχής αυτών των οικογενειών, ιδιαίτερα των μεταναστών, στο κυρίαρχο μοντέλο γονικής εμπλοκής. Οι πολλές ώρες εργασίας και η έλλειψη νόμιμων πιστοποιητικών για την παραμονή τους στη χώρα αποτελούν σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα (Zuniga & Alatorre Alva, 1996, Antunez, 2000). Η άγνοια της πλειονοτικής γλώσσας όχι μόνο δυσχεραίνει την επικοινωνία του γονέα με το προσωπικό του σχολείου αλλά δημιουργεί και μια εικόνα απαξιώτικη για τον ίδιο, με συνέπεια να διστάζει να εκτίθεται σε τέτοιες περιστάσεις επικοινωνίας (λ.χ. Bermudez & Marquez, 1996, Zuniga & Alatorre Alva, 1996, Antunez, 2000, Mushi, 2002, Garcia Coll κ.α., 2002 κ.α.). Ακόμη κι αν η γλωσσική ικανότητα των γονέων είναι σε γενικές γραμμές επαρκής, είναι πολύ πιθανόν να μην κατανοούν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, είτε επειδή αυτές διατυπώνονται με έμμεσο τρόπο είτε επειδή αφορούν πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος ακατανόητες για τους γονείς (Bernhardt & Freire, 1999). Τέλος, δυσχέρειες στην επικοινωνία προκαλούνται από τις διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες των μεν από τους δε. Πολλοί δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα, και κατά συνέπεια και οι μετανάστες, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με το σχολείο είτε λόγω των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είτε εξαιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους (λ.χ. Bermudez & Marquez, 1996, Gomez Navarrette, 1996). Η απαξίωση αυτή ενοχλεί τους γονείς και ενδέχεται να τους οδηγήσει σε αποφυγή των επισκέψεων στο σχολείο (Rosado, 1994, Rodriguez 2002). Επιπλέον, σε αποφυγή τέτοιων επισκέψεων μπορεί να οδηγήσει η διαφορετική αντίληψη για το τι είναι αναμενόμενο από τον γονέα (Bernhardt & Freire, 1999), καθώς η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη (Bernhardt κ.α., 1998). Σε ορισμένες κουλτούρες (λ.χ. σε χώρες της Λατινικής Αμερικής αλλά και της Ασίας) η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση δεν θεωρείται επιθυμητή, διότι γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου (Gomez Navarrette, 1996, Antunez, 2000, Garcia Coll κ.α., 2002, Rodriguez, 2002).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται. Σε έρευνα που διεξήχθη το 1995 σε δείγμα 540 δασκάλων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες γονείς (ιδιαίτερα οι πρώτοι) είχαν

μέτριες (59,2%) ή και περιορισμένες (23,9%) μορφωτικές προσδοκίες (Δαμανάκης, 1997: 186), ενώ η στάση των αλλοδαπών γονέων απέναντι στο ελληνικό σχολείο χαρακτηριζόταν σε ποσοστό 35% ως ‘αδιάφορη’ (Δαμανάκης, 1997:187). Τέλος, στην ίδια έρευνα το 46,2% των δασκάλων απέδιδαν τις γλωσσικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή (Δαμανάκης, 1997:188).

Αντίστοιχες είναι και οι διαπιστώσεις ποιοτικής έρευνας της Κασίμη (Kassimi, 2003, Κασίμη 2005). Οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας την θεωρία του ‘κοινωνικο-πολιτισμικού ελλείμματος’, αποδίδουν τα σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών κατά κύριο λόγο στο στερημένο από οικονομική, μορφωτική και γλωσσική άποψη οικογενειακό περιβάλλον τους, ενώ στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς δεν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Κασίμη, 2005: 21). Μολονότι ορισμένοι αναγνωρίζουν την ύπαρξη αντικειμενικών δυσχερειών, εξαιτίας των οποίων οι γονείς δεν συνεργάζονται στενά με το σχολείο, ωστόσο οι περισσότεροι τους κρίνουν βάσει της κοινωνικο-οικονομικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν. Η συνολική εικόνα που προκύπτει είναι αρνητική για τη δυνατότητα των μεταναστών γονέων να εμπλακούν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Θέλοντας να διερευνήσουμε το τι συμβαίνει με την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με αυτήν, εντάξαμε σχετικά ερωτήματα σε δύο έρευνες που πραγματοποιήσαμε το χρονικό διάστημα 2003-2004. Στο παρόν κείμενο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε κάποιες πλευρές του ζητήματος, έτσι όπως προκύπτουν από τις σχετικές απαντήσεις Αλβανών γονέων και Ελλήνων δασκάλων.

2. Η έρευνα με Αλβανούς γονείς

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Την άνοιξη του 2003 πραγματοποιήσαμε έρευνα με τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου, που αφορούσε Αλβανούς μετανάστες με παιδιά στο Δημοτικό σχολείο οι οποίοι κατοικούσαν στον νομό Ρεθύμνης και στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οικογένειες Αλβανών με παιδιά σε δεκαεπτά Δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης και σε πέντε Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με μεγάλο αριθμό μαθητών προερχόμενων από την Αλβανία. Στα σχολεία επιδόθηκαν φάκελοι με ερωτηματολόγια και απαντητικό φάκελο, ώστε να δοθούν από τους μαθητές στους γονείς τους για να τα συμπληρώσουν και να τα ταχυδρομήσουν ή να τα επιστρέψουν στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο, που συνοδευόταν από επεξηγηματική επιστολή στα αλβανικά, ήταν γραμμένο στα αλβανικά¹ και περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούσαν:

- (α) προσωπικά στοιχεία των γονέων,
- (β) την ικανότητά τους στα ελληνικά και μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών,

¹. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου και πολλών απαντήσεων έγινε από τον συνάδελφο Δώρη Κυριαζή, ο οποίος επιμελήθηκε και τη συλλογή των δεδομένων στη Θεσσαλονίκη.

(γ) στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές σχετικές με την διγλωσσία και την εκπαίδευση των παιδιών τους, και

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

Από τον συνολικό αριθμό των 464 ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στα σχολεία επιστράφηκε ένα 30%, δηλαδή 150 ερωτηματολόγια. Από αυτά τελικά χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία τα 138.

2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής θελήσαμε να διερευνήσουμε τη γονική εμπλοκή επιλέγοντας την στενή έννοια του όρου, που από ό,τι φαίνεται αντιπροσωπεύει το κυρίαρχο μοντέλο γονικής εμπλοκής και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα επικεντρωθήκαμε στην διερεύνηση δύο κυρίως σχετικών ζητημάτων: (α) πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς το παιδί με τις σχολικές του εργασίες στο σπίτι και (β) πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού για να ενημερωθούν και να συζητήσουν με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν και άλλα σχετικά ζητήματα, όπως η εικόνα που έχουν οι Αλβανοί γονείς για τους Έλληνες δασκάλους ως προς την αυστηρότητα και την αντικειμενικότητά τους, οι προσδοκίες τους σχετικά με το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους, κ.α. Η ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα, καθώς και η στατιστική επεξεργασία όλων των ερωτημάτων με στόχο την αναζήτηση συσχέτισης με τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την εκπαίδευση (μία μεταβλητή που προκύπτει από την αναφορά των γονέων στο πόσο συχνά αντιμετωπίζουν ή αντιμετώπισαν προβλήματα με την εκπαίδευση των παιδιών τους) αποτελούν αντικείμενο άλλης δημοσίευσης (Χατζηδάκη, υπό έκδοση, βλ. επίσης Χατζηδάκη, 2005) και στο παρόν κείμενο θα σχολιαστούν μόνον ακροθιγώς.

2.3 Χαρακτηριστικά του δείγματος των γονέων

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχετικά νέοι (το 44,5% είναι μεταξύ 36 και 45 ετών, ενώ το 40% είναι μεταξύ 25 και 35 ετών) και με αρκετά υψηλό μορφωτικό επίπεδο (το 70,1% έχει απολυτήριο Λυκείου, ενώ το 15,3% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης). Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (70,4%) βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 5 χρόνια, ενώ 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». Τέλος, ανάμεσα στα προβλήματα που τους απασχολούν «Αρκετά συχνά» ή «Συχνά», η εκπαίδευση των παιδιών τους καταλαμβάνει το μικρότερο ποσοστό (7,2%), πράγμα που σημαίνει ότι η πλειονότητα των γονέων είναι μάλλον ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

2.4 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό στον οποίο οι γονείς βοηθούν το παιδί τους με τη μελέτη στο σπίτι, από τις απαντήσεις που επέλεξαν τα υποκείμενα προκύπτει ότι τα δύο τρίτα (67,4%) των γονέων βοηθούν το παιδί τους τακτικά ή σχεδόν καθημερινά (βλ. Πίνακα 1):

Πίνακας 1. Επιλεγείσες απαντήσεις στο ερώτημα «Βοηθάτε το παιδί σας να κάνει τα μαθήματά του στο σπίτι;»

	Απόλυτες τιμές	%
(1) <i>Ναι, σχεδόν καθημερινά</i>	58	42,00
(2) <i>Ναι, αρκετά συχνά</i>	35	25,40
(3) <i>Όχι, σπάνια</i>	36	26,10
(4) <i>Όχι, καθόλου</i>	9	6,50
Σύνολο	138	100,00

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο για ενημέρωση από τον δάσκαλο, τα τρία τέταρτα των γονέων επισκέπτονται το σχολείο τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες για να πληροφορηθούν για την πρόοδο του παιδιού τους (βλ. Πίνακα 2):

Πίνακας 2. Επιλεγείσες απαντήσεις στο ερώτημα «Επισκέπτεστε το σχολείο για να ρωτήσετε για την πρόοδο του παιδιού σας;».

	Απόλυτες τιμές	%
(1) <i>Ναι, τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες.</i>	104	75,40
(2) <i>Ναι, όταν παίρνει τον έλεγχο προόδου.</i>	25	18,10
(3) <i>Όχι, σπάνια.</i>	9	6,50
Σύνολο	138	100,00

Κατά τη γνώμη μας, τα παραπάνω ποσοστά μαρτυρούν έναν ικανοποιητικό βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των γονέων σε άλλα σχετικά ερωτήματα (βλ. Χατζηδάκη, 2005 και Χατζηδάκη υπό έκδοση) φαίνεται ότι στην πλειονότητά τους, 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 περί γονικής εμπλοκής.

Οι γονείς που επέλεξαν να συμμετάσχουν στην έρευνα τρέφουν γενικά εμπιστοσύνη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μολονότι εκφράζουν τη δυσφορία τους με ορισμένες πλευρές της διαβίωσής τους στην Ελλάδα (βλ. Χατζηδάκη, 2005, υπό έκδοση), η συντριπτική πλειονότητα δηλώνει ικανοποιημένη από την εκπαίδευση των παιδιών τους: όπως προαναφέρθηκε, μόνο το 7,2% δηλώνει ότι είχε/έχει συχνά προβλήματα με το θέμα αυτό. Επίσης, πάνω από το 80% θεωρούν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι 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 σχολείου².

Το ενδιαφέρον, βέβαια, στην παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στην αντιπαράθεση των απόψεων αυτών με τις απόψεις Ελλήνων δασκάλων σε παρόμοια ζητήματα, έτσι όπως αυτές εκδηλώθηκαν σε σχετική έρευνα.

3. Η έρευνα με τους δασκάλους

3.1 Σκοπός της έρευνας. Μεθοδολογία και ερευνητικά εργαλεία

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ανιχνευθούν αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με:

1. τη διγλωσσία των μαθητών τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους,
2. τον δικό τους ρόλο τους όσον αφορά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, και
3. τον ρόλο της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου με 13 ανοιχτές ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια ή συναδέλφους της³ σε 6 τμήματα δασκάλων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών (το γνωστό ως πρόγραμμα «Εξομοίωσης») ή φοιτούσαν σε Διδασκαλεία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο 2003 έως τον Δεκέμβριο του 2004 και συνολικά συγκεντρώθηκαν 140 ερωτηματολόγια από έξι περιοχές της χώρας.⁴

3.2 Ερωτήσεις σχετικά με την γονική εμπλοκή

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις, από τις απαντήσεις των οποίων θα μπορούσε κανείς να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι τον ρόλο των μεταναστών γονέων. Στην παρούσα εργασία θα συζητηθούν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις (6β) («*Από όσο γνωρίζετε, ασχολούνται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι;*») και (6γ) («*Έχετε προσπαθήσει να εμπλέξετε τους γονείς αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Αν όχι, για ποιο λόγο;*») που όχι μόνο σχετίζονται άμεσα με το θέμα μας αλλά έδωσαν και σαφή αποτελέσματα.

². Φυσικά, αποτελεί αντικείμενο προς διερεύνηση το κατά πόσο η ικανοποίηση των γονέων από τις επιδόσεις των παιδιών τους αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα ή όχι (βλ. και Χατζηδάκη, 2005). Επίσης, για τις στάσεις των γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους βλ. Χατζηδάκη & Κυριαζής, 2004.

³. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων φρόντισαν οι συνάδελφοι Σούλα Μητακίδου, Μαρία Παπαπαύλου, Ελένη Σκούρτου, Ρούλα Τσοκαλίδου και Γιάννης Σπαντιδάκης, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.

⁴. Οι περιοχές αυτές ήταν η Αριδαία (n=16), η Κατερίνη (n=16), η Λάρισα (n=36), η Ρόδος (n=21), το Ρέθυμνο (n=23) και τα Χανιά (n=28).

3.3 Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε με βάση τη μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου*: με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά, δημιουργήθηκαν ανάλογες κατηγορίες απαντήσεων. Έτσι, όσον αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση 6β («Από όσο γνωρίζετε, ασχολούνται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι;») διακρίναμε έξι κατηγορίες απαντήσεων, που μπορούν, ωστόσο, να συγκεντρωθούν σε τρεις μεγαλύτερες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση 6β

	Απόλυτες τιμές	%
(1) Όχι/Καθόλου/Ελάχιστα.	80	61
(2) Ασχολούνται ελάχιστα, επειδή...	12	9
(3) Άλλοι ναι και άλλοι όχι// Ορισμένοι μόνο.	11	8
(4) Εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	4	3
(5) Βοηθούν στον βαθμό που ξέρουν τα ελληνικά ικανοποιητικά.	5	4
(6) Ναι, βοηθούν όσο και οι γηγενείς/ όσο μπορούν.	19	15
Σύνολο απαντήσεων	131	100

Η πρώτη κατηγορία απαντήσεων εκφράζει απλώς μια αρνητική τοποθέτηση, χωρίς άλλο σχόλιο, ενώ στη δεύτερη οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν κατά κάποιο τρόπο την άποψή τους. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, πρόκειται για αρνητικές τοποθετήσεις, και ως εκ τούτου τις αντιμετωπίζουμε εν τέλει ως μία κατηγορία (‘αρνητικές’ τοποθετήσεις, σύνολο = 70%). Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις που προσπαθούν να είναι πιο μετριοπαθείς, αναγνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη συμπεριφορά για όλους τους γονείς, ενώ η τέταρτη και η πέμπτη εκφράζουν την πιθανότητα να συμμετέχουν οι γονείς στον βαθμό που είναι μορφωμένοι ή γνωρίζουν τα ελληνικά ικανοποιητικά (σύνολο ‘ουδέτερων’ απαντήσεων = 15%). Τέλος, ένα 15% των δασκάλων εκφράζουν την γνώμη ότι η συμμετοχή των γονέων δεν υστερεί έναντι των γηγενών ή ότι, εν πάσει περιπτώσει, βοηθούν όσο μπορούν (‘θετικές’ γνώμες). Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος θεωρεί πως οι μετανάστες γονείς δεν ασχολούνται επαρκώς με τα παιδιά τους.

Εντυπωσιακό είναι ένα σχετικό εύρημα, που σχετίζεται με το πώς διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί άποψη για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών και γονέων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, το 20% των υποκειμένων (n = 28) δεν είχαν εργαστεί ούτε σε τάξη με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές ούτε σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα. Παρόλ’ αυτά, οι 22 από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν δήλωσαν αναρμόδιοι να απαντήσουν αλλά έδωσαν απαντήσεις που κατατάσσονται στις κατηγορίες (1) ή (2). Το γεγονός ότι, μολονότι δεν είχαν προσωπική εμπειρία από συνεργασία με αλλοδαπούς γονείς, θεώρησαν σκόπιμο να τοποθετηθούν στο

ζήτημα και μάλιστα αρνητικά, καταδεικνύει το ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη αρνητική στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση 6γ («Έχετε προσπαθήσει να εμπλέξετε τους γονείς αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Αν όχι, για ποιον λόγο;») ρίχνουν ακόμη περισσότερο φως στο ζήτημα αυτό.

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση 6γ

	Απόλυτες τιμές	%
(1) Όχι. (παραθέτουν διάφορους λόγους)	37	29
(2) Ναι, αλλά οι γονείς δεν ανταποκρίνονται.	18	14
(3) Ναι. (παραθέτουν διάφορους τρόπους εμπλοκής των γονέων).	72	57
Σύνολο απαντήσεων	127	100

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας, οι οποίοι δήλωσαν πως ούτε καν προσπάθησαν να εμπλέξουν τους γονείς, επικαλούνται ως λόγους την προσωπική τους άγνοια, την πεποίθηση πως οι γονείς θα κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό, πως δεν ξέρουν τη γλώσσα, δεν έχουν χρόνο ή αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντίστοιχοι είναι οι λόγοι για τους οποίους ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μετανάστες γονείς δεν ανταποκρίνονται στις προσπάθειές τους για συνεργασία (κατηγορία απαντήσεων 2): και στις απαντήσεις αυτές κυριαρχεί η αντίληψη περί ελλιπούς προσέλευσης των γονέων στο σχολείο ή γενικότερης αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους.

Σε ό,τι αφορά την τρίτη κατηγορία, οι 72 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποικίλες μορφές προσπάθειας να εμπλέξουν τους γονείς (συνολικά 85 απαντήσεις). Στην μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (75 απαντήσεις από 65 εκπαιδευτικούς), οι απαντήσεις απηγούν μία παραδοσιακή, «ηγεμονική» αντίληψη για τη μορφή που πρέπει να παίρνει η γονική εμπλοκή. Σε τέτοιου είδους απαντήσεις ο ρόλος του δασκάλου είναι ο κυρίαρχος: είναι αυτός που παίρνει την πρωτοβουλία και καλεί τον γονέα, που τον ενημερώνει για τις επιδόσεις του παιδιού, για το πώς δουλεύει στην τάξη και για το τι θέλει από τον μαθητή, αυτός που συμβουλεύει τους γονείς πώς να βοηθούν τον μαθητή στη μελέτη στο σπίτι αλλά και ποια γλώσσα να του μιλούν. Επίσης, ο δάσκαλος παροτρύνει τους γονείς να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικών ή τους συστήνει να στείλουν το παιδί τους σε φροντιστηριακό τμήμα. Τέλος, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου, χωρίς όμως να φαίνεται εάν αυτοί θα συμμετέχουν ενεργά ή θα είναι απλοί παρατηρητές. Οι απαντήσεις αυτές αποκαλύπτουν μία αντίληψη για τον ρόλο των μεταναστών γονέων, που, αν και καλοπροαίρετη, αποδεικνύεται πατερναλιστική και αποδυναμωτική. Τόσο αυτές οι απαντήσεις όσο και οι απαντήσεις που κάνουν λόγο για την αδυναμία των γονέων να ανταποκριθούν, περιορίζουν τον γονέα σε παθητικό αποδέκτη των υποδείξεων του δασκάλου: ο γονέας μπορεί να συμβάλει μόνο στον βαθμό που διαθέτει χρόνο σε καθημερινή βάση και γνωρίζει αρκετά καλά τα ελληνικά, ώστε να βοηθά

το παιδί με τη μελέτη και μάλιστα με τον τρόπο που θεωρεί ο δάσκαλος σωστό. Αυτές οι αντιλήψεις παραγνωρίζουν το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και αγνοούν τη σημασία που μπορεί να έχει η ενθαρρυντική για τη μόρφωση στάση των γονέων, ακόμη κι όταν οι ίδιοι δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα ή δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν.

Ωστόσο, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και δέκα απαντήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες σηματοδοτούν μια περισσότερο χειραφετητική προσέγγιση στην εμπλοκή των γονέων. Στις απαντήσεις αυτές οι δάσκαλοι κάνουν λόγο για «*συνεργασία*» και όχι απλώς για ενημέρωση και υποδείξεις. Ζητούν από τους γονείς να τους προμηθεύσουν με αντικείμενα από τη χώρα τους ή να κατασκευάσουν οι ίδιοι υλικό για την τάξη, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες που σκοπό έχουν να αναδείξουν τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Τους καλούν επίσης στην τάξη για να μιλήσουν για θέματα τα οποία γνωρίζουν καλά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν τους γονείς να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα της οικογένειας στο σπίτι. Τέλος, υπάρχει και μία αναφορά σε προσπάθειες του/της εκπαιδευτικού να εντάξει τους γονείς αυτούς στο σύλλογο γονέων, χωρίς δυστυχώς να αναφέρει ποιο ήταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής.

4. Σύνοψη-Νέες προοπτικές

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι οι δάσκαλοι του δείγματός μας έχουν στην πλειοψηφία τους μία αρνητική εικόνα για τη δυνατότητα των μεταναστών να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως είχε παρατηρηθεί άλλωστε και σε προηγούμενες έρευνες (λ.χ. Δαμανάκης, 1997, Κασίμη, 2005). Θεωρούμε ότι η έρευνά μας με τους Αλβανούς γονείς, παρά τους όποιους περιορισμούς μπορεί να έχει ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός, έρχεται να αμφισβητήσει την παραπάνω άποψη των εκπαιδευτικών και να δείξει ότι υπάρχουν και πολλοί γονείς που δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα σχετικά ερωτήματα προκύπτουν και δύο ακόμη σημαντικές διαπιστώσεις: πρώτον, οι αρνητικές αναπαραστάσεις σχετικά με τους αλλοδαπούς είναι τόσο ισχυρές στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να επηρεάζουν ακόμη και δασκάλους χωρίς προσωπική εμπειρία με τέτοιες οικογένειες. Δεύτερον, η αντίληψη περί γονικής εμπλοκής που φαίνεται να κυριαρχεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι εν πολλοίς ηγεμονική και δεν αφήνει περιθώρια αναγνώρισης της διαφορετικότητας αλλά και της αξίας των αλλοδαπών γονέων.

Η συζήτηση περί γονικής εμπλοκής διεθνώς αναδεικνύει όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της έννοιας. Προφανώς, οι δυσκολίες που συναντούν οι μετανάστες γονείς στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο καθορισμένο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής είναι υπαρκτές. Από την άλλη, ωστόσο, 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 (λ.χ. Torres-Guzman, 1995, Zuniga & Alatorre-Alva, 1996, Bernhard & Freire, 1999).

Για παράδειγμα, υπερτονίζεται η έλλειψη πόρων, χρόνου και γλωσσικών δεξιοτήτων των μεταναστών γονέων, ενώ αγνοείται ότι πιθανόν να καλλιεργούν στα παιδιά τους ένα ήθος επιμέλειας ή/και κοινωνικής ανόδου μέσω της εκπαιδευτικής επιτυχίας, ενθαρρύνοντάς τα και στηρίζοντάς τα ψυχολογικά (λ.χ. Torres-Guzman, 1995). Αγνοείται επίσης το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες -αλλά και στο εσωτερικό τους- όσον αφορά τον βαθμό και τη μορφή γονικής εμπλοκής (βλ. σχετικά Garcia Coll κ.α., 2002).

Επίσης, δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι γονείς προσεγγίζουν τα σχολεία με την πεποίθηση πως είναι θεσμοί που σκοπό έχουν να εξασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών τους στη μόρφωση και στην κοινωνική επιτυχία. Ορισμένες τουλάχιστον μειονοτικές ομάδες ενδέχεται να εκλαμβάνουν τα σχολεία ως μηχανισμούς που έχουν άλλους 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, 1995) είναι εύλογο ότι αφενός θα απέχουν από τις προτεινόμενες μορφές συνεργασίας με το σχολείο (Garcia Coll κ.α. 2002) και αφετέρου η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους θα συνίσταται στο να τα βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στη σχολική αποτυχία, με άλλα λόγια, στο να αναπτύξουν εναλλακτικές ικανότητας 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).

Πιστεύουμε ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να παραλείπει να τους μυεί σε μία τέτοια αντίληψη για τον ρόλο της οικογένειας και έναν επανακαθορισμό του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μεταναστών γονέων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- 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*, 31 (3), 72-95.
- 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*, 30 (3), 77-99.
- 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*, 2 (3), 303-324.
- Gomez Navarrette, Y. 1996. «Family Involvement in a Bilingual School». *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 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>).
- Kassimi, Chr. 2003. *L'école primaire grecque et ses enseignants face aux enfants d'immigrés: entre réalités et alibis*. Thèse de Doctorat, Université Paris VIII, Saint-Denis.
- 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*, 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*, 172, 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*, 14 (Winter 1994), 241-254.
- Torres-Guzman, M. 1995. Recasting frames: Latino parent involvement. In O. Garcia & C. Baker (eds) *Policy and Practice in Bilingual Education* (pp.259-272). Clevedon, Multilingual Matters.

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*, 16 (Summer 1996) (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>).

Ελληνόγλωσση

- Cummins, J. 2003. (μετάφρ. Σ. Αργύρη) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg. 2η έκδοση.
- Δαμανάκης, Μιχ. 1997 *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασίμη, Χρ. 2005. «Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων». *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005, 13-24.
- Κυριαζής, Δ. & Χατζηδάκη, Α. 2004. «Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους». *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*, Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. 2004. «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί». *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/2004, 21-33.
- Χατζηδάκη, Α. 2005. «Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα». *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005, 79-102.
- Χατζηδάκη, Α. υπό έκδοση. Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (επιμ.) *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.