ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΥΠΗΚΟΩΝ ΤΡΙΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Ετήσιο Πρόγραμμα 2008

Αλληλεγγύη και διαχείριση μεταναστευτικών ροών

Προτεραιότητα 2
Ανάπτυξη δεικτών και αξιολόγηση μεθόδων για την αποτίμηση της προόδου, την προσαρμογή πολιτικών και μέτρων και τη διευκόλυνση του συντονισμού της συγκριτικής μάθησης

Δράση 2.1
Καθορισμός δεικτών για την αξιολόγηση των πολιτικών ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία:

Μετανάστευση και εκπαίδευση

Ερευνητική ομάδα
Ηλίας Μπεζεβέγκης (επιστ. υπεύθυνος)
Μαρίνα Ντάλλα (επιμ. παραδοτέου)
Βασίλης Παυλόπουλος
Κατερίνα Γεωργαντή
Κώστας Μυλωνάς
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα, Ιούλιος 2010

Περιεχόμενα

Α.	Θεωρητική τεκμηρίωση	4
1.	Εισαγωγή	4
2.	Μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα-γενικά στοιχεία	7
3.	Μοντέλα Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης	10
4.	Διγλωσσία και Εκπαίδευση	14
4.1	Μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης-διεθνής εμπειρία	18
5.	Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα-συνοπτική αναδρομή	21
5.1	Θεσμικό πλαίσιο	21
5.2	Χρηματοδοτούμενα Προγράμματα	24
6.	Έρευνες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής	27
7.	Διεθνείς εκθέσεις για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο	32
8.	Έρευνες στον ελλαδικό χώρο για την προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο σχολείο	36
9.	Καθορισμός Δεικτών πρόσβασης στην εκπαίδευση	57
9.1	Δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών	58
9.2	Δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών	62
9.3	Δείκτες ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες μεταναστών μαθητών	63
9.3.1	Αξιολόγηση θεσμικού πλαισίου	63
9.3.2	Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού	66
9.3.3	Αξιολόγηση της συνεργασίας με γονείς	67
10.	Συνοπτική παρουσίαση δεικτών	69
Β.	ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Ι: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	78
1.	Περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	78
1.1	Υπολογισμός και στατιστική περιγραφή των δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	85
1.1.1	Υπολογισμός αντικειμενικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	86
1.1.2	Υπολογισμός υποκειμενικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	91

1. 2	Συμπληρωματικοί δείκτες	93
2.	Πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση και έλεγχος δημογραφικών παραγόντων	99
Γ.	ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΙΙ: ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ	107
1.	Δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση και δημογραφικοί παράγοντες	107
1.1	Εκπαιδευτικό επίπεδο	107
1.2	Ποσοστό μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 30-34 ετών	115
1.3	Δείκτης «Γνώση της Ελληνικής Γλώσσας	116
1.4	Σύγκριση αντικειμενικών δεικτών πρόσβασης στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων μεταναστών με βάση στοιχεία της έρευνας και άλλων πηγών	118
1.5	Συνοπτική παρουσίαση υποκειμενικών και συμπληρωματικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές των γονιών	119
Δ.	**ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΙΙΙ: ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ & ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ**	121
1.	Περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων	121
2.	Υπολογισμός και στατιστική περιγραφή δεικτών	125
2.1	Δείκτες αξιολόγησης θεσμικού πλαισίου	125
2.2	Δείκτες αξιολόγησης της συνεργασίας με γονείς	133
2.3	Δείκτες αξιολόγησης της εργασίας του εκπαιδευτικού	136
Ε.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	142
1.	Πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	142
2.	Πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση	145
3.	Ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες των μεταναστών	147
4.	Προτάσεις για την πολιτεία	149
ΣΤ.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	154
Ζ.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	169

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

1. Εισαγωγή

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία με την υποδοχή μεγάλου ποσοστού μεταναστών από πολλές χώρες του κόσμου. Η αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος και η δυναμική της ηλικίας των μεταναστών επηρέασε αναπόφευκτα τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το 2007-2008 μόνο στα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής φοιτούσαν παιδιά μεταναστών από την Αλβανία, τη Ρωσία, από Αραβικές χώρες, από την Ουκρανία, τη Αρμενία, κ.ά. Η πρόσβαση των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση για το σημερινό σχολείο, το οποίο πρέπει να ανταποκριθεί σε δύο βασικά ζητήματα: *πρώτον,* στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών μεταναστών, και *δεύτερον,* στις ανάγκες του επιπολιτισμού και της προσαρμογής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Οι ελληνικές κυβερνήσεις έχουν θεσμοθετήσει νόμους και διατάξεις που διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής της διάστασης, προκείμενου να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση. Επίσης, παρατηρείται έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για θέματα εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών, τα οποία άπτονται γενικών ζητημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διγλωσσίας. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν στοιχεία για την πρόσβαση των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση, τα οποία να αξιολογούν την ακαδημαϊκή τους επάρκεια σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, κ.ά. Η έρευνα έχει ασχοληθεί κυρίως με την έννοια της δίγλωσσης εκπαίδευσης και το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ελληνικής, χωρίς να προσφέρει μια συνολική εικόνα του μαθητικού πληθυσμού στο θέμα της γλωσσικής επάρκειας. Επίσης, δεν υπάρχει μια συνολική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που προσφέρουν μαθήματα γλώσσας και μαθησιακή υποστήριξη για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στην κανονική τάξη. Αλλά ούτε στοιχεία για τον τρόπο εγγραφής και ένταξης τους στο σχολείο. Ακόμη, τα λεγόμενα διαπολιτισμικά σχολεία δέχονται κριτική, καθώς ο αριθμός των παιδιών μεταναστών που παρακολουθεί τα συγκεκριμένα σχολεία είναι πολύ μικρός. Επιπλέον, οι επιδόσεις τους δεν είναι ικανοποιητικές. Ελάχιστες είναι οι μελέτες που ασχολούνται με το μαθησιακό περιβάλλον, το ρόλο τους εκπαιδευτικού, την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, κ.ά. Ενώ σχεδόν ανύπαρκτες είναι οι

μελέτες που αφορούν στην πρόσβαση των μεταναστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν δυσκολίες στη διαχείριση των θεμάτων της πολιτισμικής διαφορετικότητας, καθώς δεν έχουν λάβει τα ανάλογα εφόδια και την απαραίτητη κατάρτιση.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι Διεθνείς Οργανισμοί θεωρούν την πρόσβαση των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση ως βασική προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση τους και την αντιμετώπιση της πρόκλησης της μετάβασης σε μια καινούρια χώρα. Ως βασικοί δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση θεωρούνται (α) η σχολική προσαρμογή με βάση τις επιδόσεις στα βασικά μαθήματα, όπως η γλώσσα, τα μαθητικά και η φυσική, (β) η ολοκλήρωση της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, (γ) οι στάσεις των μαθητών και γονιών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση, κ.ά. Οι συγκεκριμένοι δείκτες εξετάζονται σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης των μεταναστών και τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου (διαπολιτισμική επάρκεια διδακτικού προσωπικού, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο σχολείο, συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μεταναστών), αλλά και οικογενειακούς παράγοντες (γονεϊκή εμπλοκή, ικανοποίηση γονιών από το σχολείο, κ.ά.).

Η συγκεκριμένη έκθεση έχει ως κύριο στόχο τον προσδιορισμό βασικών δεικτών πρόσβασης παιδιών και ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές των γονιών και των φορέων εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας κριτήρια από διεθνείς οργανισμούς, όπως PISA, Eurostat, αλλά και από δεδομένα που προέρχονται από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στην *πρώτη ενότητα* επιχειρείται μια θεωρητική ανάλυση της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών και του ρόλου του σχολείου σχετικά με την ισότιμη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Αναλύονται διεξοδικά διεθνή θεωρητικά μοντέλα και εμπειρίες και συγχρόνως εξετάζεται τα θέμα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια περιγράφονται οι βασικοί δείκτες πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές των γονιών, των ενηλίκων μεταναστών, αλλά και οι δείκτες ανταπόκρισης του σχολείου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών με βάση αναφορές των εκπροσώπων εκπαίδευσης.

Οι βασικοί δείκτες πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση αφορούν στη σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Οι δείκτες

σχολικής προσαρμογής περιλαμβάνουν αντικειμενικούς δείκτες, όπως είναι η σχολική επίδοση, το ποσοστό μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή σχολική επίδοση, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείο και το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ηλικίας 18-24 ετών. Οι *υποκειμενικοί δείκτες* αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή, στην ικανοποίηση των γονιών από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυσκολία επαφής των μεταναστών γονιών με το σχολείο. Συμπληρωματικά, εξετάζονται οι δείκτες ικανοποίησης *των γονιών από τη συνεργασία* με τους άλλους γονείς, καθώς και των μεταναστών μαθητών από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι δείκτες *ψυχικής κοινωνικής επάρκειας* των μαθητών και ο δείκτης *κοινωνικής στήριξης*. Στους δείκτες *πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών* στην εκπαίδευση κατατάσσονται ο δείκτης *εκπαιδευτικού επίπεδου* μεταναστών, ο δείκτης *πρόσβασης στην Ανώτατη& Ανώτερη εκπαίδευση* μεταναστών ηλικίας 30-34 ετών και ο δείκτης *επάρκειας* στην ελληνική γλώσσα.

Οι δείκτες *ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος* στις ανάγκες των μαθητών αφορούν καταρχάς το θεσμικό πλαίσιο, όπως καταγράφονται στη συνέχεια (α) δείκτης *αποτελεσματικότητας των Τ.Υ. Ι & ΙΙ, των Φ.Τ.* και των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, (β) *γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων* για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο και την κοινότητα και (γ) δείκτης *ανταπόκρισης του θεσμικού πλαισίου στις ανάγκες* των μεταναστών μαθητών. Ως συμπληρωματικοί δείκτες προτείνονται η λειτουργία του θεσμού ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών, η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και η συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με το σχολικό σύμβουλο κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών. Οι δείκτες σχετικά με το *ρόλο του εκπαιδευτικού* αφορούν (α) τη *διαπολιτισμική του επάρκεια*, (β) τη *συνεργασία με τους μετανάστες γονείς* και (γ) τη *δυσκολία* που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, εξετάζονται δείκτες σχετικά με την *εμπλοκή της οικογένειας* στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις αντιλήψεις των φορέων εκπαίδευσης, όπως (α) η *γονεϊκή εμπλοκή*, και (β) η *εκδήλωση ενδιαφέροντος* των μεταναστών μαθητών για τις σχολικές μονάδες στήριξης των παιδιών τους και γενικά για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στήριξης της πρόσβασης των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Στο *δεύτερο μέρος* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τριών ερευνών: (α) Εμπειρική έρευνα Ι: Μετανάστες μαθητές, (β) Εμπειρική έρευνα ΙΙ: Ενήλικες Μετανάστες, και (γ) Εμπειρική έρευνα ΙΙΙ: Εκπρόσωποι φορέων εκπαίδευσης. Τα

στοιχεία της πρώτης και δεύτερης έρευνας επιτρέπουν μια συνολική αξιολόγηση των προτεινόμενων δεικτών καθώς και τη διερεύνηση της σχέσης του με βάση πέντε βασικές μεταβλητές της έρευνας: (α) ομάδες υπηκοότητας, (β) επίπεδο αστικότητας, (γ) διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, (δ) ηλικία και (ε) φύλο.

Το *τρίτο μέρος* παρουσιάζει τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης και εστιάζει σε προτάσεις που θα συνέβαλλαν στην ισότιμη πρόσβαση μεταναστών στην εκπαίδευση.

2. Μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα-γενικά στοιχεία

Ο πληθυσμός των μεταναστών στην Ελλάδα, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τους ξένους υπηκόους όσο και τους ομογενείς παλιννοστούντες αντιστοιχεί στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Baldwin-Edwarts, 2005). Οι περισσότεροι μετανάστες είναι αλλοδαποί, νόμιμοι ή παράνομοι, με τους Αλβανούς να αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα (62% στο σύνολο των μεταναστών). Μικρότερες μεταναστευτικές ομάδες προέρχονται από άλλες χώρες των Βαλκανίων (Βουλγαρία 3,3%, Ρουμανία 3,0%), από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (π.χ. Γεωργία 2,4%, Ρωσία 2,3%) (Baldwin-Edwarts, 2005). Από το 2003 έχει αυξηθεί ο αριθμός των μεταναστών από χώρες της Ασίας (Πακιστάν, Μπαγκλαντές, Ινδία) και από Αραβικές χώρες, όπως Αίγυπτο και Συρία. Εκτιμάται ότι ο αριθμός των μεταναστών από αυτές τις χώρες είναι περίπου 130.000 και αγγίζει το 10% του ποσοστού των μεταναστών (Markoutsoglou, Kasou, Moshotos & Ptohos, 2007).

Το ποσοστό των μεταναστών αυξάνεται μεταξύ των νεότερων ηλικιών εφόσον το ποσοστό τα παιδιών κάτω των 14 ετών εγγίζει το 25% του συνόλου των μεταναστών, ενώ για τους γηγενείς η αντίστοιχη τιμή είναι 19% (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001. Μπάγκαβος, 2003). Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010), το 2005-06 στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων φοιτούσαν 123.839 αλλοδαποί (8,3% του συνόλου των μαθητών) και 23.803 ομογενείς παλιννοστούντες (2% του συνόλου των μαθητών) (βλ. Πίν. 1).

Πίνακας 1. *Κατανομή των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στις σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης κατά το 2005-06*

Εκπαιδευτική βαθμίδα	Αλλοδαποί		Παλιννοστούντες		Σύνολο μαθητών	Ποσοστό μετ/ών& παλιννοστούντων
	f	%	*f*	%	*f*	%
Νηπιαγωγείο	14.357	10,3	1.810	1,4	138.304	11,7
Δημοτικό Σχολείο	62.089	9,7	7.903	1,2	643.413	11,1
Γυμνάσιο	28.627	8,3	6.699	2,0	332.240	10,3
Λύκειο	9.837	4,0	3.639	1,5	240.200	5,5
ΤΕΕ & ΕΠΑΛ	8.929	9,2	3.752	3,9	96.380	13,1
Σύνολο	123.839	8,3	23.803	2,0	1.455.104	10,3

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2007

Ενδεικτικά, από τότε που διατηρούνται στοιχεία για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, παρατηρείται ότι ο αριθμός των ημεδαπών μειώνεται χρονιά με χρονιά. Συγκεκριμένα, με βάση τα ποσοστά των μαθητών κατά το 2008-2009, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έφτασε το 9,29% του συνόλου των μαθητών, ενώ σε ορισμένα σχολεία Ιόνιων Νήσων, στην Αττική, στο Νότιο Αιγαίο, στην Κρήτη και στη Πελοπόννησο το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ξεπέρασε το 10% (Θεοδωρίδης, 2009). Σε σύγκριση με το 2003-2004, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει αυξηθεί 2,59%. Ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προκύπτει ότι μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών φοιτά στο δημοτικό σχολείο, ακολουθεί το γυμνάσιο και το Λύκειο είτε Γενικό είτε Τεχνικό και τέλος το νηπιαγωγείο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. *Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης κατά το 2008-2009*

Μαθητές	Νηπιαγωγεία		Δημοτικά		Γυμνάσια		Λύκεια		ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	
	f	%	*f*	%	%	*f*	*f*	%	*f*	%
Αλλοδαποί	15.447	13	58.332	49,09	28.680	24,14	9.229	7,77	7.135	6,0
Παλ/στούντες	1.122	7,82	5.212	36,33	4.208	29,33	2.262	15,77	1.543	10,75

Πηγή: Κατασκευή του πίνακα με βάση στοιχεία του ΙΠΟΔΕ που δόθηκαν στο κέντρο Αντιγόνη, 2009.

Τα συγκριτικά στοιχεία του 2003-2004 για την κατανομή των αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων δείχνουν ότι στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και του γυμνασίου τα ποσοστά των μαθητών ήταν ισόποσα, ενώ στη βαθμίδα του Λυκείου και ΤΕΕ-ΕΠΑΛ το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ήταν 11,7% και του συνόλου των ημεδαπών 24,7%. Στα στοιχεία του 2008-2009 παρατηρείται μια δυσαναλογία ανάμεσα στους μετανάστες μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η απόκλιση είναι ακόμα μεγαλύτερη, καθώς φοιτά μόνο το 15% του συνόλου των νεαρών μεταναστών (Παυλόπουλος, Ντάλλα, Καλογήρου και άλλοι, 2009). Πρέπει να επισημανθεί ότι από τα στοιχεία απουσιάζει η κατηγορία των «απόντων παιδιών» από την εκπαίδευση, που δεν έχουν την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ενός απλού κειμένου σε μια έστω γλώσσα. Αυτό έχει ως συνέπεια τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού των μεταναστών που αγγίζουν το 9,2% του συνόλου, έναντι 3,6 του γενικού πληθυσμού. Σε μερικές ομάδες μεταναστών το ποσοστό αναλφαβητισμού ξεπερνά το 13% (ΙΔΟΣ, 2007).

Αν και οι μετανάστες στην πλειοψηφία τους είναι εισερχόμενοι, τα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι όχι όλοι οι αλλοδαποί έχουν διασχίσει τα σύνορα και έχουν αλλάξει τόπο διαμονής. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών της δεύτερης γενιάς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα από μετανάστες γονείς, αλλά διατηρούν την εθνική τους καταγωγή στην περίπτωση των αλλοδαπών ή έχουν αποκτήσει ελληνική υπηκοότητα στην περίπτωση των παλιννοστούντων. Είναι αξιοσημείωτο ότι 10,7% των αλλοδαπών μαθητών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ το ποσοστό των Αλβανών μαθητών δεύτερης γενιάς αγγίζει το 37,4% (Γκότοβος & Μάρκου, 2004). Εκτιμάται ότι περίπου 250 000 των παιδιών αλλοδαπών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, και οι γεννήσεις από το 2001 έως 2008 ήταν περίπου 120130 χιλιάδες (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Συνεπώς, αναμένεται σταδιακή αύξηση του αριθμού των μαθητών μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην χώρα μας. Π.χ. Στο Δήμο Αθηναίων κατά το σχολικό έτος 2002-2003, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το 27% του συνόλου των παιδιών στο νηπιαγωγείο, μάλιστα στα νηπιαγωγεία του Κέντρου και της Κυψέλης το ποσοστό αυτό έφτανε το 40%. Στο 53^{ο} νηπιαγωγείο στο Γκάζι, το 76% των μαθητών ήταν παιδιά αλλοδαπών. Υψηλά ήταν τα ποσοστά και στο Δημοτικό, όπου περίπου 3 στους 10 μαθητές ήταν αλλοδαποί, στην Κυψέλη η αναλογία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών ήταν 4 στους 10, ενώ στο 22^{ο}

Δημοτικό της ίδιας περιοχής το ποσοστό των γηγενών μαθητών ήταν μόλις 24% (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

3. Μοντέλα Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση νοείται ως «μια σταδιακή διαδικασία εξίσωσης των δικαιωμάτων και καθηκόντων των μεταναστών, όπως και της πρόσβασής τους σε αγαθά και υπηρεσίες, με τα δεδομένα που ισχύουν και για τον υπόλοιπο πληθυσμό, υπό συνθήκες ίσων ευκαιριών και ίσης αντιμετώπισης" (ESC, 2002: 1). Οι σχετικές μελέτες για την πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση αφορούν σε ρυθμίσεις, αλλά και πρακτικές που ενισχύουν τη δυνατότητα φοίτησης των παιδιών μεταναστών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, την παροχή εκπαίδευσης σε ικανοποιητικό βαθμό και τη διαδοχική εκπαίδευση.

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών μαθητών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Πρόκειται για το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002). *Το Αφομοιωτικό Μοντέλο* ακολουθεί την εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην απορρόφηση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην ευρύτερη κοινωνία. Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στη γλώσσα και τον πολιτισμό της ευρύτερης κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ακολουθείται περιορισμός στο ποσοστό των μεταναστών μαθητών στην τάξη. Σχετικά με τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας θεωρείται ότι είναι υπόθεση των ίδιων των ομάδων μεταναστών.

Το *μοντέλο ενσωμάτωσης* στο χώρο της εκπαίδευσης αποτυπώνει τον επιπολιτισμό ως μια αμφίδρομη διαδικασία, καθώς αναγνωρίζει ταυτόχρονα τις επιδράσεις που δέχονται οι μετανάστες από το χώρο υποδοχής, αλλά και την επιρροή που ασκεί η συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Το μοντέλο αυτό στηρίζει το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, κ.α.), στο βαθμό που δεν θέτουν σε κίνδυνο στην συνοχή της ευρύτερης κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Στο χώρο της εκπαίδευσης εφαρμόζονται

αντισταθμιστικά προγράμματα έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αναδύονται κατά την προσαρμογή των παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Η έμφαση δίνεται στις δυσκολίες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής), έτσι ώστε να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική συνοχή της ευρύτερης κοινωνίας.

Τόσο το αφομοιωτικό μοντέλο όσο και το μοντέλο ενσωμάτωσης των μαθητών στηρίζονται στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, οι οποίες εξασφαλίζουν ευκαιρίες για άτομα και ομάδες που ακολουθούν την πορεία της αφομοίωσης ή της ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία (Berry και συν., 2002). Κατ' αυτό τον τρόπο, τα άτομα και οι ομάδες που επιλέγουν το διαχωρισμό ή την περιθωριοποίηση βρίσκονται στο περιθώριο και είναι κοινωνικά και πολιτισμικά υποβαθμισμένες. Η κοινωνική και πολιτισμική τους υποβάθμιση εντάσσεται στο γενικό όρο της «κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης», την οποία επιφέρει το οικογενειακό περιβάλλον και η αδυναμία πρόσβασης στις κοινωνικές υπηρεσίες της χώρας υποδοχής

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο τονίζει ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση αναπαράγουν από γενιά σε γενιά τον εθνικό διαχωρισμό και δε δίνουν λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδία των μεταναστών μαθητών. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου πιστεύουν ότι η διαπαιδαγώγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται σε ένα πλαίσιο αναγνώρισης και μεταβίβασης όλων των πολιτισμών, συμβάλλοντας στη συνοχή και την ενότητα της ευρύτερης κοινωνίας. Βασική αρχή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της πολιτισμικής παράδοσης και η συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία των μεταναστών με ταυτόχρονη υιοθέτηση και σεβασμό στοιχείων και αξιών του καινούριου πολιτισμού (Berry, 2001). Η διατήρηση της πολιτισμικής παράδοσης χωρίς τη συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία οδηγεί σε συγκρούσεις μεταξύ ομάδων, ενώ η συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία χωρίς την διατήρηση πολιτισμικών παραδοσιακών στοιχείων αποσκοπεί στη ομοιογένεια των πολιτισμικών ομάδων μέσω της πίεσης για αφομοίωση και συγχώνευση. Ως ψυχολογική έννοια, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας περιγράφει διεργασίες αμοιβαίας συνεργασίας και επαφής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που έχουν ως αποτελέσματα την ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των εθνοτικών

ομάδων από τη μια μεριά, και τη γενικότερη αποδοχή των αξιών της ευρύτερης κοινωνίας, από την άλλη (εναρμόνιση) (Berry & Kalin, 2000).

Ο Berry και οι συνεργάτες του (2002) ανέπτυξαν ένα σύνθετο αψιδωτό μοντέλο πολυπολιτισμικότητας, με άξονες τη κυρίαρχη ομάδα και τα άτομα ή τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες που συνθέτουν την ευρύτερη κοινωνία (Πίνακας 3). Υιοθετώντας το συγκεκριμένο μοντέλο στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι η φύση της πολυπολιτισμικότητας είναι αμφίδρομη, καθώς περιλαμβάνει τις προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών στο σχολείο και στο ευρύτερο περιβάλλον και συγχρόνως τις μεταβολές που επισυμβαίνουν στη στάση και στη συμπεριφορά των μεταναστών ως αποτέλεσμα της επαφής με το καινούριο περιβάλλον. Οι προεκτάσεις του πολυπολιτισμικού προσανατολισμού είναι εμφανείς σε τρία επίπεδα: εθνικό-πολιτικό, θεσμικό και ατομικό.

Σε πολιτικό επίπεδο, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας περιγράφει εθνικές πολιτικές και στόχους των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων εντός της ευρύτερης κοινωνίας. Σε μερικές χώρες (π.χ. Καναδά και Αυστραλία) η εθνική πολιτική της πολυπολιτισμικότητας αντιστοιχεί στη στρατηγική της *εναρμόνισης*, η οποία προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των διαφορετικών ομάδων, την πλήρη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς τη γενικότερη αποδοχή των αξιών της. Η πορεία των μεταναστών μπορεί να είναι η εναρμόνιση, αλλά υπάρχει η πιθανότητα κάποιοι να αρνηθούν την απώλεια των πολιτισμικών τους στοιχείων και να υιοθετήσουν το διαχωρισμό και την προσκόλληση στη δική τους πολιτισμική ομάδα.

Σε θεσμικό επίπεδο, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας περικλείει μια σειρά νόμων και διατάξεων που ενθαρρύνουν (α) τη συμμετοχή των μεταναστών στην εκπαίδευση, (β) τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, (γ) την παροχή δικαιωμάτων, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στον κοινωνικό βίο, και (δ) την πρόληψη και τη μείωση των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων (Van de Vijver, Breugelmans, & Schalk-Soekar, 2008). Συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης εφαρμόζονται πολιτικές και προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ισότητας οι οποίες αντανακλούν στρατηγικές εναρμόνισης, συνδυάζοντας τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων με την πολιτισμική συμμετοχή. Αντίθετα, η

άσκηση μιας γενικής πολιτικής που καθορίζεται με βάση της ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας ισοδυναμεί με την αφομοίωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην κοινωνία υποδοχής.

Σε ατομικό επίπεδο έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί ο ψυχολογικός ορισμός της πολυπολιτισμικότητας, και συγκεκριμένα, οι προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας για τον επιπολιτισμό των μεταναστών ή η πολυπολιτισμική ιδεολογία και συγχρόνως η προθυμία των μεταναστών για εναρμόνιση, αφομοίωση, διαχωρισμό ή περιθωριοποίηση (Berry & Kalin, 1995).

Πίνακας 3. *Μοντέλο Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης*

Επίπεδα	**Κυρίαρχη ομάδα** **Ευρύτερη κοινωνία**	**Μη κυρίαρχη ομάδα** **Πολιτισμική ομάδα**
Εθνικό	Εθνικές πολιτικές	Στόχοι της ομάδας
Θεσμικό	Μονοπολιτισμικό ή πλουραλιστικό	Ποικιλομορφία και ισότητα
Ατομικό	Πολυπολιτισμική ιδεολογία	Στρατηγικές επιπολιτισμού

Πηγή: Berry, Poortinga, Segall & Dasen (2002)

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόζεται σε χώρες, όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Αμερική, κ.ά. Τα αποτελέσματα διεθνών εκθέσεων (OECD, 2006), αλλά και τα ευρήματα ερευνητών από τη Βόρεια Αμερική (Fuglini, 1998) δείχνουν ότι στις χώρες αυτές τα παιδιά εμφανίζουν ικανοποιητικό επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας και προσαρμογής. Μάλιστα, η διαπίστωση ότι τα παιδιά των μεταναστών εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης και καλύτερη ψυχική υγεία από τους γηγενείς μαθητές αναφέρονται με τον όρο «μεταναστευτικό παράδοξο» (Garcia Coll, 2005). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνονται σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, ενώ στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας συγκριτικά με τους γηγενείς (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007).

Στην Ελλάδα έχει υιοθετηθεί και χρησιμοποιείται ευρύτατα ο όρος διαπολιτισμικότητα για να αναλύσει και να περιγράψει την πολυπολιτισμική

κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας και από την άλλη να διατυπώσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Μάρκου (1996) υποστηρίζει ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και όρος «διαπολιτισμικότητα» για να εκφράσει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1998), οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο). Πάντως, οι δύο έννοιες, η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα αντανακλούν πραγματικότητες που είναι συνυφασμένες με την προσαρμογή των μεταναστών, την πρόσβασή τους στη εκπαίδευση και την προσαρμογή στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά έχουν ως στόχο την κοινωνία ως σύνολο. Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», εκφράζοντας από τη μία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, και από την άλλη το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος υπό την έννοια των ρυθμίσεων και διαδικασιών που έχουν ως στόχο να συνδέσουν την εκπαίδευση των μεταναστών με το οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας.

4. Διγλωσσία και Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και την έννοια της διγλωσσίας. Η διγλωσσία περιγράφεται ως η ικανότητα ενός ατόμου ή μιας κοινότητας να αξιοποιούν αυτόματα δύο ή περισσότερες γλώσσες για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας (Mohanty & Perregaux, 1997). Οι εμπλεκόμενες γλώσσες δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες, αλλά ένα μοναδικό γλωσσολογικό σχήμα. Στη πορεία ανάπτυξης του ατόμου κάθε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να μετεξελιχθεί ως προς την κατοχή και τη χρήση της από πρώτη σε δεύτερη και αντίστροφα (Δαμανάκης, 1998). Οι έννοιες «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα χρησιμοποιούνται για την ανάλυση και περιγραφή των γλωσσών που χρησιμοποιούνται για να καλύψουν προσωπικές ανάγκες του ατόμου, αλλά και καταστάσεις που συνδέονται με κοινωνικούς και θεσμικούς ρόλους και λειτουργίες στα πλαίσια της ευρύτερης κοινότητας (Ellis, 1996). Από αυτή τη σκοπιά, ο όρος

διγλωσσία έχει σχέση με πολυπολιτισμικές καταστάσεις και αναφέρεται στην περίπτωση που ένα άτομο ανήκει σε δύο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να δημιουργείται η απορία: με ποια από τις δύο γλώσσες έχει στενότερη επαφή (Mohanty & Perregaux, 1997). Αντίθετα, οι παραδοσιακοί όροι «μητρική» και «ξένη» γλώσσα υπονοούν τη μονογλωσσία και την εκμάθηση μιας άλλης μη ομιλούμενης γλώσσας, η οποία ελάχιστα επηρεάζει την ευρύτερη κοινωνική ζωή του ατόμου (Δαμανάκης, 2000).

Ο Lambert (1967) αναφέρει τον όρο *αθροιστική διγλωσσία* στην περίπτωση που το άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα, την οποία διατηρεί και συνεχίζει να καλλιεργεί, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, και έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον που βρίσκεται κάθε φορά. Από τη σκοπιά της νευροψυχολογίας, η αθροιστική διγλωσσία είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία επιπλέον νευρωνικών δικτύων στο εγκέφαλο, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση των μονόγλωσσων ατόμων (Diamond, Kirkham & Amso, 2002). Κατά συνέπεια, η αθροιστική διγλωσσία συνιστά αναπτυξιακή διεργασία που χαρακτηρίζει τη φυσιολογική διαδρομή των παιδιών των μεταναστών, αλλά και βασικό επίτευγμα επάρκειας που συντελεί στην ομαλή λειτουργία στα πλαίσια της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας. Στην περίπτωση που η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται σε βάρος της μητρικής χρησιμοποιείται ο όρος *αφαιρετική διγλωσσία*. Ο Baker (1996) αναφέρεται στη *μονόπλευρη διγλωσσία* με υπεροχή της μίας ή της άλλης γλώσσας.

Η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν ελλείψεις και στις δύο γλώσσες χαρακτηρίζεται ως *ημιγλωσσία* ή *διπλή ημιγλωσσία* (Fthenakis, Sommer, Thrut & Walbiner, 1985). Οι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι η πιθανότητα να αναπτυχθεί ημιγλωσσία είναι πιθανή σε καταστάσεις μετανάστευσης. Για να αποφευχθεί η ημιγλωσσία, το δίγλωσσο παιδί πρέπει να έχει το χρόνο και τον τρόπο για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας ως ελάχιστη εγγύηση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας που απαιτείται στο σχολείο (Νικολαόυ, 2000). Ο Cummins (1989) διατυπώνει *την υπόθεση της αλληλεξάρτησης μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας*, δηλαδή, η επάρκεια που αποκτά ένα δίγλωσσο άτομο στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας της πρώτης γλώσσας. Πρόκειται για μια αθροιστική διγλωσσία, η οποία μόλις φτάσει το ανώτερο επίπεδο επιδρά θετικά στη νοητική και γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Με βάση αυτή την

προσέγγιση, η διατήρηση και η καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας προέλευσης αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή και επιτυχή ανάπτυξη του ατόμου.

Σχετικές μελέτες που έχουν εκπονηθεί αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής ανάπτυξης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση επίπεδο κατοχής των δύο γλωσσών Cummins (1989). Η υψηλή επάρκεια των δύο γλωσσών έχει θετική επίδραση στην νοητική εξέλιξη του ατόμου, στην γνωστική ευελιξία, στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, η διπλή ημιγλωσσία (μονόπλευρη ή ισόβαθμη στις δύο γλώσσες) αρνητική επίδραση, ενώ η επάρκεια στην μία γλώσσα δεν έχει ούτε θετική ούτε αρνητική επίδραση. Θετική συνάφεια έχει βρεθεί επίσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική συνείδηση, η οποία αναφέρεται στη ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τη γλώσσα, τους κανόνες και τις στρατηγικές για τη σωστή της χρήση (Mohanty & Perregaux, 1997). Τα άτομα με αθροιστική διγλωσσία χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου στην έκφραση τους από ότι τα μονόγλωσσα άτομα, είναι πρωτότυπα στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις και έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην αποκωδικοποίηση γλωσσικών στοιχείων. Η αυξημένη μεταγλωσσική ικανότητα αποτελεί θετικό παράγοντα για την εκμάθηση άλλων γλωσσών.

Από την ανάλυση του ρόλου και της λειτουργίας των δύο γλωσσών σε ατομικό επίπεδο έχει ιδιαίτερη σημασία η *συναισθηματική διάσταση* της γλώσσας, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της *πολιτισμικής ταυτότητας*. Οι έρευνες αναφέρουν ότι η διατήρηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης και η διγλωσσία έχουν σχέση με τον τρόπο που οι μετανάστες προσεγγίζουν τη χώρα υποδοχής και τη χώρα προέλευσης (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002). Τα άτομα που επιλέγουν την τακτική της αφομοίωσης ταυτίζονται με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δε μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Η διαδικασία απομάθησης της μητρικής γλώσσας σε αυτή την περίπτωση έχει σχέση με την απώθηση στοιχείων της ταυτότητας και του εαυτού. Στην περίπτωση του διαχωρισμού το άτομο ταυτίζεται μόνο με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και χαρακτηρίζεται από αρνητική στάση και αδιαφορία απέναντι στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που επιλέγουν την τακτική του διαχωρισμού εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη, όπως κατάφαση σε όσα λεει ο δάσκαλος, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι, σιωπή, που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν σημαίνει αδιαφορία, αλλά αποτελεί μηχανισμό άμυνας για να αποφύγει τη γελοιοποίηση, καθώς και αλλαγή του

γλωσσικού κώδικα, (χρήση της γλώσσας της χώρας προέλευσης), που συνήθως απαγορεύεται από το δάσκαλο (Carrier, 1999). Στην εξωσχολική ζωή ο μαθητής αποφεύγει την επαφή με άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Στην περίπτωση της περιθωριοποίησης το άτομο χαρακτηρίζεται από διπλή ημιγλωσσία, παθητική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες καθώς και έλλειψη ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών για το μέλλον. Στην περίπτωση της εναρμόνισης το άτομο ταυτίζεται με τα δύο γλωσσικά συστήματα και συνήθως χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό επάρκειας των δύο γλωσσών (Δαμανάκης, 1998).

Σε έρευνα του Gorgona (2010) μελετήθηκε το θέμα της διγλωσσίας των παιδιών μεταναστών από την Αλβανία και την Αίγυπτο. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαφάνηκε υψηλή προτίμηση των μαθητών των δύο ομάδων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, και στις δύο περιπτώσεις, η προτίμηση της ελληνικής γλώσσας συμβάδιζε με τη σταδιακή απώλεια της μητρικής γλώσσας. Το επίπεδο της διγλωσσίας φάνηκε να είναι υψηλότερο στα παιδιά μεταναστών της δεύτερης γενιάς από την Αίγυπτο συγκριτικά με τα παιδιά μεταναστών από την Αλβανία. Η διατήρηση της αραβικής από τα παιδιά μεταναστών της Αιγύπτου συσχετίστηκε με υψηλό βαθμό ταύτισης με την εθνική τους ομάδα.

Αν και η διγλωσσία θεωρείται πλεονέκτημα, διαπιστώνονται αμφιθυμικές στάσεις από τη σκοπιά της ευρύτερης κοινωνίας αναφορικά με τη διατήρηση της γλώσσας των μειονοτικών ομάδων (Berry et al., 2002). Οι αρνητικές αυτές στάσεις συνεπάγονται είτε την αφομοίωση των μεταναστών και την γλωσσική μετακίνηση είτε αμυντικές στάσεις για τη διατήρηση της εθνικής γλώσσας και ταυτότητας. Αντίθετα, οι θετικές στάσεις δημιουργούν ευνοϊκό περιβάλλον για τη διατήρηση της γλώσσας ή αδιαφορία από την πλευρά των μεταναστών. Ωστόσο, δεν συμβαίνει πάντα οι θετικές ή οι αρνητικές στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας να οδηγούν σε γλωσσική μετακίνηση. Παραδείγματος χάρη, οι Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία διατήρησαν την ελληνική γλώσσα, παρόλο που δεν είχαν θετική αντιμετώπιση από τους ντόπιους. Στο Βέλγιο, παρά τη θετική αντιμετώπιση της ευρύτερης κοινωνία, η στάση των Ελλήνων απέναντι στην ελληνική γλώσσα αξιολογήθηκε ως αδιάφορη (Chatzidaki, 1996 στο Gorgona, 2010). Οι έρευνες αναφέρονται συχνά στη υποκειμενική αντίληψη της γλώσσας ως συμβολικό στοιχείο της ταυτότητας, καθώς και στη συναισθηματική σύνδεση με τη γλώσσα των γονιών (Smolicz, 1981).

Σημαντική είναι η επισήμανση που γίνεται σε πολλές έρευνες ότι η διγλωσσία στη σχολική ηλικία επηρεάζεται σημαντικά από το πρότυπο προσαρμογής που υιοθετεί η οικογένεια καθώς και από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για επικοινωνία στην οικογένεια (Pawliuk, Grizenko, Chan-Yip, Gantouws, Mathew & Nguyen, 1996). Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα δεν συνυπάρχουν πάντα η ατομική διγλωσσία και η κοινωνική διγλωσσία (Δαμανάκης, 1998). Η διάκριση της ατομικής διγλωσσίας (bilingualism) και της κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia) χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομα ή την παρουσία δύο ή περισσότερων γλωσσών στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Fishman, 1975).

4.1 Μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης-διεθνής εμπειρία

Ως δίγλωσση εκπαίδευση εννοούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλώσσες για την επίτευξη διδακτικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 1998). Τα παιδιά που επισκέπτονται τα δίγλωσσα σχολεία μπορεί να είναι δίγλωσσα κατά τη εισαγωγή τους στο σχολείο ή μονόγλωσσα στη γλώσσα του σχολείου ή στη γλώσσα της χώρας των γονιών. Οι μέχρι τώρα τύποι προσφοράς της δίγλωσσης εκπαίδευσης διεθνώς κατατάσσονται στα εξής βασικά μοντέλα: (α) το μοντέλο μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης, (β) το μοντέλο διατήρησης/εκπαίδευσης μέσω της μητρικής γλώσσας (Berry et al., 2002), και γ) το λεγόμενο μοντέλο του mainstreaming μέσω διδασκαλίας αποκλειστικά ή κυρίως στο πλαίσιο του κυρίαρχου πολιτισμού (Χατζηδάκη, 2000).

Οι αρχές του *μεταβατικού μοντέλου* δίνουν σημασία στη μητρική γλώσσα ως μέσο για την εισαγωγή των μαθητών στη γλώσσα του σχολείου. Η διδασκαλία αρχίζει μέσω της μητρικής γλώσσα, ενώ η δεύτερη γλώσσα προστίθεται σταδιακά, ώσπου η θέση των δύο γλωσσών στη διδασκαλία να είναι ισοδύναμη. Η δίγλωσση μεταβατική εκπαίδευση αναπτύσσεται και σε σχολεία, στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ η πρώτη γλώσσα χρησιμοποιείται σε χώρους εκτός σχολείου (Berry et al., 2002). Σε άλλες περιπτώσεις, η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως μάθημα επιλογής στο σχολείο (Νικολάου, 2000). Το μοντέλο *διατήρησης/εκπαίδευσης* μέσω της μητρικής γλώσσας δίνει έμφαση κυρίως στην εκπαίδευσης μέσω της γλώσσας της χώρας προέλευσης, η οποία οργανώνεται

από φορείς της κοινότητας ή της χώρας καταγωγής και υποστηρίζεται θεσμικά από συμφωνίες μεταξύ κρατών. Σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε δίγλωσσα σχολεία με έμφαση στη μητρική γλώσσα των μεταναστών, όπως π.χ. για τους Έλληνες της Γερμανίας ή για τους Πολωνούς στην Ελλάδα (Νικολαόυ, 2000).

Το μοντέλο της εκμάθησης κυρίως μέσω της *γλώσσας τη πλειονότητας* (mainstreaming) στηρίζεται στην προσέγγιση της ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών, χωρίς να τα καταδικάζει σε μια εκπαίδευση "δεύτερης κατηγορίας". Στόχος είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ίσα δικαιώματα στη μόρφωση και στην επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών μεταναστών (Χατζηδάκη, 2000). Η Χατζηδάκη (2000) κάνοντας μια ανάλυση του συγκεκριμένου μοντέλου καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

1. Το mainstreaming στηρίζεται σε ορισμένα θεωρητικά μοντέλα της ανάπτυξης, τα οποία δίνουν έμφαση σε ένα περιβάλλον υποστήριξης, το οποίο προωθεί τις ικανότητες και την προσαρμογή του παιδιού (Vygotsky, 1978).
2. Η βασική προσέγγιση που υιοθετείται από το μοντέλο του mainstreaming είναι αυτή της ενεργητικής μάθησης και της ολιστικής προσέγγισης που δίνει έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας μέσω της έκθεσης σε φυσικό και αυθεντικό λόγο και της ανάμειξης των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με σαφείς στόχους.
3. Η πρώτη γλώσσα θεωρείται σημαντική για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα.
4. Η προσέγγιση του mainstreaming διαφέρει από τα προγράμματα εμβύθισης, στα οποία τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται στις κανονικές τάξεις, χωρίς καμία υποστήριξη και αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων τους και τα οποία αναγκάζονται να μάθουν την καινούρια γλώσσα βασισμένα στις δικές τους δυνάμεις.

Οι βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση του μοντέλου είναι οι εξής:

α) η *συνεργασία δύο εκπαιδευτικών* μέσα στην τάξη (partnership teaching),

β) η *συνεργατική μάθηση* των παιδιών (cooperative learning) σε ζεύγη ή μικρές ομάδες,

γ) το *υλικό* το οποίο πρέπει να διαθέτει ποικιλία και ευελιξία στη χρήση και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά,

(δ) *αυθεντικές διδακτικές δραστηριότητες*, οι οποίες αναπτύσσουν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών,

(ε) η *γλωσσική διδασκαλία* επιτυγχάνεται μέσα από όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος.

Σε διάφορες χώρες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά περισσότερα από ένα είδος μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Στη Γαλλία το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών των μεταναστών (Νικολάου, 2000). Η ικανότητα επικοινωνίας στα γαλλικά είναι απαραίτητη προϋπόθεση ένταξης του μετανάστη – μαθητή στο γαλλικό σχολείο. Σε αυτή τη λογική έχουν δημιουργηθεί και λειτουργούν *Τάξεις Εισαγωγής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (classes d'imitation/CLIN), συμπληρωματικά μαθήματα (cours de rattrapage/CRP) στο πρωτοβάθμιο επίπεδο και τάξεις υποδοχής (classes d'accueil/CLAN) για το γυμνάσιο.* Επιπλέον οργανώνονται Προγράμματα Διδασκαλίας γλωσσών και πολιτισμικών στοιχείων των χωρών καταγωγής (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine/ELCO) που αφορούν στις οκτώ (8) κυριότερες ομάδες των μεταναστών. Επίσης, έχουν δημιουργηθεί Κέντρα Εκπαίδευσης και Πληροφόρησης για τη Σχολική Συμμετοχή των Μεταναστών (Centres de Formation et d'Information pour la solarisation des Enfants de Migrants/CEFISEM) με στόχο την εκπαίδευση των καθηγητών και του διοικητικού προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα υποδοχής αυτών των μαθητών. Το πρόγραμμα Δράσης της Διυπουργικής Επιτροπής για το 2003 θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί το βασικό θεσμό για την υλοποίηση των πολιτικών ένταξης των μεταναστών. Αφενός, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεταδώσουν στα παιδιά τις αξίες που μοιράζεται η γαλλική κοινωνία και αφετέρου κάτι τέτοιο προϋποθέτει την περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις καινούργιες προκλήσεις.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας δεν είναι ενιαίο, ωστόσο, οι Γερμανοί ακολουθούν την πολιτική της ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στα γερμανικά σχολεία και στη γερμανική κοινωνία (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003). Τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα που υλοποιούνται στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών είναι τα εξής (βλ. Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003):

1. Προπαρασκευαστικές τάξεις για μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γερμανική γλώσσα και αποσκοπούν στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξη τους στην κανονική τάξη.

2. Δίγλωσσες τάξεις με παιδιά μεταναστών στο γερμανικό σχολείο, στις οποίες εφαρμόζεται το μεταβατικό πρόγραμμα ένταξης των μεταναστών. Το πρόγραμμα των τάξεων αρχίζει με τα 2/3 περίπου στη μητρική γλώσσα των μεταναστών στις κατώτερες τάξεις και κατά το 1/3 γερμανόγλωσσο.
3. Λειτουργούν Τμήματα Μητρικής Γλώσσας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια, πρωινά και απογευματινά, Σε πολλές περιπτώσεις το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας και Στοιχείων της χώρας καταγωγής υπόκειται στην αρμοδιότητα των διπλωματικών υπηρεσιών των χωρών προέλευσης, κατά συνέπεια είναι εκτός σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνει μαθητές διαφόρων ηλικιών

5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα-συνοπτική αναδρομή

Το ελληνικό σχολείο, όπως και η ελληνική κοινωνία, χαρακτηρίζεται σήμερα από την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία. Με βάση εμπειρίες άλλων χωρών, η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να οργανώσει θεσμούς και διαδικασίες προκειμένου να ανταποκριθεί στα ζητήματα που ανέκυψαν από τη φοίτηση μεγάλου ποσοστού παιδιών μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα μέτρα που ελήφθησαν κινούνται σε δύο βασικά επίπεδα: 1) Το πολιτικό θεσμικό, και 2) Το επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης με την υλοποίηση προγραμμάτων για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολείο.

5.1 Θεσμικό πλαίσιο

Από την ανασκόπηση της σχετικής νομοθεσίας που ορίζει το πεδίο παρέμβασης και ανάπτυξης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες στην Ελλάδα διακρίνονται πέντε περίοδοι προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών:

Ι. Στις δεκαετίες 1970-1980, η Ελλάδα δέχτηκε το κύμα της παλιννόστησης Ελλήνων από τη Γερμανία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νότια

Αφρική. Προστέθηκε, επιπλέον, η παλιννόστηση των πολιτικών προσφύγων από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Ελλήνων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, τη Μέση Ανατολή και την Αφρική (Δρεττάκης, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο εκδίδεται Υπουργική Απόφαση (Ν. 1404/83)1), η οποία εισάγει το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών των παλιννοστούντων που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα προς αναζήτηση ενός ασφαλέστερου μέλλοντος για τη ζωή του.

ΙΙ. Η μετεξέλιξη της Ελλάδας το 1990 σε χώρα υποδοχής και φιλοξενίας μεγάλου αριθμού μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, οδήγησε στην τροποποίηση της νομοθεσίας του 1980 (Ν. 1894/90), που ρυθμίζει τη λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων και τάξεων υποδοχής δίνοντας (α) το δικαίωμα να ενταχθούν σε αυτά αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και, συγχρόνως, (β) τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών. Με την τροποποίηση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, η ελληνική πολιτεία δίνει τη δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να προσφέρει γλωσσική αλλά και γενικότερη μαθησιακή υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές εντός και εκτός σχολικού ωραρίου (ΥΠΕΠΘ, 2010).

ΙΙΙ. Το σημαντικότερο βήμα στον τομέα της θέσπισης μέτρων για την προσαρμογή μεταναστών μαθητών γίνεται το 1996 (Ν. 2413/96) με την ψήφιση του νόμου για την "Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση", ο οποίος στο άρθρο 34 αναλύει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υιοθετώντας τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως επίσημη γραμμή εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών λαμβάνονται τα εξής διοικητικά μέτρα:

- Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και

άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα» (Ν. 2413, άρθρο 35, παρ. 4).

- Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου) εφαρμόζεται το πρόγραμμα των δημοσιών σχολείων, το οποίο προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του.
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως διοικητικό εργαλείο του Υπουργείου Παιδείας με στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα προσαρμογής μαθητών μεταναστών και παλιννοστούντων.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας και Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο έχει ως στόχο την επιστημονική και έγκυρη εκτέλεση του έργου του ΥΠΕΠΘ. Στο έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. περιλαμβάνονται (α) η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή βιβλίων, η προετοιμασία υλικού για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (γ) η μελέτη θεμάτων των παλιννοστούντων με στόχο την ευκολότερη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, και (δ) η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου.

ΙΥ. Σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί και η ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια από τις βασικές αρχές του αναλυτικού προγράμματος είναι «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολυτισμικής κοινωνίας» (ΦΕΚ τ.β' 303/13-3-03). Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας συνδυάζεται με την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς με στόχο την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, με το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου και την αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, με την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναγκαίων για τη συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και με το πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, όπως προβλέπεται στη συνθήκη του Maastricht (Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Υ. Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου με το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του καθιερώθηκε αρχικά το 1997 με τον νόμο 2525/23-9-1997. Βασικός σκοπός του

ολοήμερου σχολείου είναι να προσφέρει στους μαθητές αναβαθμισμένο πρόγραμμα μαθημάτων που προσβλέπει στην εξυπηρέτηση παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, καθώς και κοινωνικών και πολιτισμικών στόχων (Χανιωτάκης, 2001). Οι βασικές κατευθύνσεις του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου με βάση τις υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους είναι η εμπέδωση των γνώσεων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (π.χ. Μουσική, Χορό, Αγγλικά, κ.ά). Η φιλοσοφία του Ολοήμερου Σχολείου με το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του, το εμπλουτισμένο πρόγραμμα κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα εισάγει έναν καινούριο τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και συνεπάγεται αλλαγές στο ρόλο και στην προσφορά του εκπαιδευτικού, αλλά και στις προσδοκίες των μαθητών και των γονιών (Φ/3347/91969/Γ1/2-9-03). Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών, ειδικά, στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

5. 2 Χρηματοδοτούμενα προγράμματα

Εκτός από τους ειδικούς θεσμούς με τους οποίους το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί τα τελευταία χρόνια να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σημαντικός δείκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, είναι τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα, τα οποία υλοποίησαν διάφοροι φορείς. σε τρεις βασικές χρονικές περιόδους: (α) 1997-2000, (β) 2000-2004, και (γ) 2006-2008 (Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010).

Ι. Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*» (1997-2000 και 2000-2004) το οποίο υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*» από το Πανεπιστήμιο Αθηνών με επιστημονικούς υπευθύνους τους καθηγητές κ. Γιώργο Μάρκου και Θ. Παπακωνσταντίνου. Η υλοποίηση των προγραμμάτων επεκτάθηκε στους εξής τομείς ερευνητικού και πρακτικού προσανατολισμού:

- Στο τομέα της *εκπαιδευτικής πολιτικής* με κύριο στόχο την αξιολόγηση των υφιστάμενων μέτρων για τη σχολική ένταξη των παλιννοστούντων και

αλλοδαπών μαθητών, αλλά και τη διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής παρέμβασης για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

- Στον τομέα του *σχολικού προγράμματος*, στόχος ήταν (α) η εκπόνηση μελετών και ερευνών για τις γλωσσικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, και (β) η δημιουργία και παραγωγή διδακτικού – εποπτικού υλικού με στόχο την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης και των γενικότερων διαδικασιών μάθησης αυτών των παιδιών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Ο τρίτος τομέας αφορούσε στην *ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών,* και *στελεχών της εκπαίδευσης,* αλλά και της *ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας* για την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων σχετικά με γλωσσοδιδακτικά, μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο.
- Ο τομέας στήριξης της *συνεργασίας σχολείου οικογένειας* αποσκοπούσε στην ενθάρρυνση της συμμετοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών γονέων στις διαδικασίες του σχολείου, στην ενημέρωση τους σε θέματα σχετικά με το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών τους με την παροχή και εφαρμογή πολύμορφου και πολύγλωσσου υλικού, αλλά και την απασχόληση ειδικευμένου δίγλωσσου προσωπικού για διευκόλυνση της επαφής των παλιννοστούντων και αλλοδαπών γονέων με το σχολείο.

ΙΙ. Το πρόγραμμα του 2006-2008 περιλαμβάνει δύο βασικές ενότητες: (α) *«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»* για την περίοδο 2006 – 2008 που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή της Νομικής Σχολής, κ. Ι. Καράκωστα και (β) «*Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*», το οποίο υλοποιήθηκε από τη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τομέας Παιδαγωγικής με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια, κα. Ζ. Παπαναούμ.

ΙΙ.α) Το πρόγραμμα ένταξης παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο Σχολείο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε ως στόχο να επανεξετάσει την αποτελεσματικότητα των θεσμών ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, επιχειρώντας να στηρίξει στην πράξη στη σχολική

μονάδα και τους εκπαιδευτικούς με βασικούς άξονες την (α) Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, (β) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, (γ) Ψυχοκοινωνική υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών και των οικογενειών τους, και (δ) Παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών του δημοτικού.

ΙΙ.β) Οι δράσεις του έργου *«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* για την περίοδο 2006 – 2008 ήταν

- ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών,
- διάγνωση και παρακολούθηση της γλωσσικής και μαθησιακής τους πορείας,
- σχεδιασμός προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού,
- λειτουργία θερινών τμημάτων προλυκειακής εκπαίδευσης (με έμφαση στη γλώσσα και τον σχολικό/επαγγελματικό προσανατολισμό),
- ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις,
- συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών,
- επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, και
- εκπόνηση εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού.

ΙΙΙ. Προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών στην *ελληνική γλώσσα*, την *ελληνική ιστορία* και τον *ελληνικό πολιτισμό*

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων οργανώνουν και λειτουργούν προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Συγκεκριμένα, έχουν οργανωθεί και λειτουργούν το πρόγραμμα «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες» και το πρόγραμμα Οδυσσέας «Εκπαίδευσης των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό» (Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Τα συγκεκριμένα προγράμματα απευθύνονται σε ενήλικες μετανάστες με βασικούς στόχους την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μέσον για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού και την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών και των οικογενειών τους στην κοινωνία, την προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης και την ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων, την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, την ενίσχυση

και προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ατομικής ευημερίας. Παρόμοια προγράμματα έχουν υλοποιηθεί από το Δήμο Αθηναίων κατά το 2008-2009 («Η Μαμά μου μαθαίνει ελληνικά»), το οποίο απευθύνεται σε αλλοδαπές μητέρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία του Δήμου Αθηναίων (Δήμος Αθηναίων, Διεύθυνση Αλλοδαπών, Διαπολιτισμικό Κέντρο, 2010).

6. Έρευνες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής

Αξιολογώντας συνολικά τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας για την προσαρμογή των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των μεταναστών διαπιστώνεται μια σταδιακή εξέλιξη στο χρόνο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρώτη περίοδος. 1970-1980, χαρακτηρίστηκε από μία φιλανθρωπική προνοιακή εκπαιδευτική πολιτική με βασικό στοιχείο ορισμένες διευκολύνσεις των μαθητών παλιννοστούντων για περιορισμένο χρονικό διάστημα, όπως η επιεικής αξιολόγηση τα δύο πρώτα έτη και η γνώση της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 1998). Το 1990, η εκπαιδευτική πολιτική συμπληρώθηκε με «παρεμβάσεις ανάγκης» και αντισταθμιστικά μέτρα που θα βοηθούσαν στη σύντομη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα τμήματα υποδοχής και δευτερευόντως στην ενισχυτική διδασκαλία με τα φροντιστηριακά τμήματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές, που μόλις ήρθαν στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000).

Με βάση στοιχεία του ΙΠΟΔΕ (2007), κατά το σχολικό έτος 2006-2007 λειτούργησαν στην Α/θμια Εκπαίδευση 286 Τάξεις Υποδοχής Τύπου Ι και ΙΙ και 146 φροντιστηριακά τμήματα, ενώ το 2008-2009 λειτούργησαν 179 τάξεις υποδοχής (τύπου Ι και ΙΙ) και 134 φροντιστηριακά τμήματα. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτούργησαν 34 τάξεις υποδοχής (τύπου Ι και ΙΙ) και 31 φροντιστηριακά τμήματα. Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το 2003-2004 λειτούργησαν στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 578 τάξεις υποδοχής σε 539 δημοτικά σχολεία, 36 τάξεις υποδοχής σε 11 γυμνάσια και 8 τάξεις υποδοχής σε 4 ενιαία λύκεια. Επιπλέον, λειτούργησαν 145 φροντιστηριακά τμήματα σε 116 δημοτικά σχολεία, 59 φροντιστηριακά τμήματα σε 12 γυμνάσια και 89 φροντιστηριακά τμήματα σε 3 ενιαία λύκεια (ΥΠΕΠΘ, 2007). Όσον αφορά τις τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα μπορεί να γίνουν οι εξής επισημάνσεις: (α) *Πρώτον,* αν και οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα φαίνεται να είναι πολυάριθμα, το ποσοστό φοίτησης των μεταναστών και παλιννοστούντων είναι

χαμηλό. (β) *Δεύτερον*, παρατηρείται σημαντική μείωση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών από το 2003 έως το 2009 (Γούπος & Βρυώνης, 2010).

Τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και οι υπηρεσιακοί παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας αναγνώρισαν ότι η λογική της προνοιακής εκπαιδευτικής πολιτικής ή της λογικής των αντισταθμιστικών μέτρων για την αντιμετώπιση προβλημάτων οδήγησαν σε αντίθετες διαπιστώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους (Δαμανάκης, 1998). Ενώ ο αρχικός στόχος των προνοιακών και αντισταθμιστικών μέτρων ήταν η ένταξη των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μέτρα αυτά δεν επιτύγχαναν το στόχο τους επαρκώς. Αντί της ένταξης των μαθητών μεταναστών συνέβαλλαν στο διαχωρισμό τους με την απόσπαση από τη βασική εκπαίδευση, τη ειδική διδασκαλία και την κάλυψη κυρίως των γλωσσικών ελλείψεων (Δαμανάκης, 1998. Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ορθά το Υπουργείο περιόρισε τη φοίτηση των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής σε δύο σχολικά έτη το πολύ (Χατζηδάκη, 2000). Οι έρευνες όμως δείχνουν ότι σε δύο περίπου χρόνια τα αλλόγλωσσα παιδιά πετυχαίνουν να αναπτύξουν μία σχετική επάρκεια της γλώσσας για την απλή καθημερινή επικοινωνία. Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ως εργαλείο σκέψης και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου απαιτεί πέντε με επτά χρόνια έως ότου φτάσει ο αλλοδαπός μαθητής το επίπεδο γηγενών συνομηλίκων (Cummins, 1989). Επισημαίνεται ότι στα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υπάρχει μέριμνα για εξειδικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών αφού ενταχθούν στις κανονικές τάξεις (Χατζηδάκη, 2000). Συνεπώς, τα προβλήματα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μεταφέρονται στην τάξη και μετατρέπονται σε προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών (Νικολάου, 2000).

Σχετικές μελέτες (π.χ. Δαμανάκης, 1997. Νικολαόυ, 200. Νικολάου, Βασιλείου Γιώτη και συν. 2007. Χατζηδάκη, 2000) που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων αναφέρουν τα εξής προβλήματα:

- Καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ.,
- Καθυστερημένη αποστολή των βιβλίων και του υποστηρικτικού υλικού,
- Στελέχωση των Τ.Υ., κατά κανόνα, με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σχετική

επιμόρφωση,

- Κατάταξη αρχάριων και προχωρημένων μαθητών στα ίδια τμήματα, αγνοώντας τους εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για την ομαδοποίηση των μεταναστών μαθητών με βάση το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας,
- Συνεκπαίδευση μέσα στις Τ.Υ. παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες,
- Συχνή αναπλήρωση των απόντων συναδέλφων από τους δασκάλους των Τ.Υ.,
- Έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- Δυσκολία επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους,
- Χαμηλή συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και Τάξεων Υποδοχής στην ένταξη των

αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολείο.

Έρευνα που διεξήχθη στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006) κατέδειξε ότι η διδακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διδασκαλίας μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες στηρίζεται στην εμπειρία και τη γνώση που απέκτησαν μόνοι τους. Μικρό ποσοστό αναφέρει τις επιμορφώσεις, τις βασικές σπουδές ή την καθοδήγηση από στελέχη της εκπαίδευσης ως πηγές γνώσης για τη σωστή διδασκαλία μαθητών μεταναστών. Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση, την παρακολούθηση σεμιναρίων σύντομης και μακράς διάρκειας σχετικών με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μέτρα ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα γλωσσικό και πολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Από το 1996 και μετά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχείρησε να απαντήσει πιο ουσιαστικά στην πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου με την εισαγωγή στη νομοθεσία της διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και την ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα της ευρωπαϊκής διάστασης έχοντας ως βασική αρχή την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στα πλαίσια μια

πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Φαίνεται ότι θεσμικά το Υπουργείο Παιδείας στηρίζει την εκπαίδευση των μεταναστών και παλιννοστούντων, ακολουθώντας και τις ευρωπαϊκές εξελίξεις. Δημιουργήθηκαν Διαπολιτισμικά Σχολεία Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη τη χώρα, συνολικά, 27, 13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια. Ωστόσο, στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, εντοπίζονται μειονεκτήματα τα οποία εξασθενούν τους κοινωνικούς, αλλά και παιδαγωγικούς στόχους της εκπαίδευσης (Μάρκου, 1996). Καταρχάς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αφορά μόνο τους μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές, ενώ στην ουσία οι μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να αγγίζουν όλους τους μαθητές. Τα διαπολιτισμικά σχολεία περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών, ο οποίος σε μερικές περιπτώσεις κυμαίνεται από 10 έως 60% του συνόλου των μαθητών, ενώ υπάρχουν και σχολεία στα οποία φοιτούν μόνο μετανάστες μαθητές. Παραδείγματος χάριν, το 2ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που βρίσκεται στο Ελληνικό, ξεκίνησε το 1986 οπότε και λειτούργησε για πρώτη φορά με αγγλόφωνους μαθητές, παιδιά απόδημων Ελλήνων. Το 1989 μετονομάζεται σε Λύκειο Παλιννοστούντων, συμπεριλαμβάνοντας και τα παιδιά των Ελλήνων που επαναπατρίστηκαν από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Το 1996, στο πλαίσιο της νέας νομοθεσίας, εντάχθηκε στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο σχολείο, κατά το 2007-2008, φοιτούσαν στο σχολείο 170 μετανάστες μαθητές από περίπου 38 χώρες (http://2lyk-diap-ellin.att.sch.gr/mathites.html, 2010).

Σχετικές μελέτες εξέτασαν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (Μητακίδου, Δανιηλίδου & Τουρτούρας, 2007). Στην έρευνα συγκρίθηκαν η γενική σχολική επίδοση και οι επιδόσεις στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά δύο ομάδων παιδιών που φοίτησαν στα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά το 1990-2000: (α) παιδιών τα οποία είχαν αρχικά φοιτήσει σε σχολεία παλιννοστούντων και διαπολιτισμικά και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε κανονικά σχολεία της πόλης, και (β) παιδιών που είχαν φοιτήσει σε κανονικά σχολεία. Με βάση τα αποτελέσματα, η πρώτη κατηγορία παιδιών παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερα αποτελέσματα στη Γενική Σχολική επίδοση, αλλά και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Μια γενική εκτίμηση είναι ότι η φοίτηση στα σχολεία παλιννοστούντων και στα διαπολιτισμικά δεν είναι αποτελεσματική, καθώς φοιτούν σε αυτά παιδιά τα οποία δεν είχαν καλές επιδόσεις στα κανονικά

σχολεία. Η δεύτερη ερμηνεία παραπέμπει στην έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία. Μια άλλη παρατήρηση που μπορεί να γίνει σε σχέση με τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι καλύπτει μικρό αριθμό μεταναστών και παλιννοστούντων. Με βάση στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, κατά το 2007-2008, ο αριθμός των μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι πολύ μικρός (περίπου το 1,08%) στο σύνολο των μεταναστών μαθητών (βλ Πίνακα 4).

Πίνακας 4. *Κατανομή των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά το 2007-08*

Εκπαιδευτική βαθμίδα	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες	Σύνολο μαθητών
	f	*f*	*f*
Δημοτικό Σχολείο	500	99	2597
Γυμνάσιο	427	112	1587
Λύκειο	105	73	684
Σύνολο	1032	284	4868

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2010.

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης της κατάστασης της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο, η Σκούρτου και συν. (2004) τονίζει ότι στην Ελλάδα έχουν γίνει αρκετές μελέτες που άπτονται γενικότερων ζητημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπάρχει, όμως άμεση ανάγκη για μελέτες που να τεκμηριώνουν:

- Την πορεία των μαθητών από το Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και Λύκειο και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- Τη διαπίστωση της διγλωσσίας και των μορφών γλώσσας των μαθητών κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο,
- Την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας,
- Τις απόψεις των εκπαιδευτικών κανονικών τάξεων και ειδικών σχολικών μονάδων στήριξης για την πορεία προσαρμογής των μεταναστών μαθητών.

7. Διεθνείς εκθέσεις για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο

Οι σχολικές επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν αποτελέσει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μεγάλων διεθνών και εθνικών οργανισμών. Οι διεθνείς έρευνες PISA (Program for International Student Achievement) του Διεθνούς Οργανισμού για την Ανάπτυξη και Συνεργασία (OECD, 2006) σύγκριναν τις επιδόσεις των ακόλουθων ομάδων:

(α) των γηγενών μαθητών,

(β) των μεταναστών μαθητών της δεύτερης γενιάς, που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής, ενώ οι γονείς τους γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, στη χώρα προέλευσης,

(γ) των μεταναστών μαθητών της πρώτης γενιάς που γεννήθηκαν στη χώρα προέλευσης των γονιών τους.

Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται στις έρευνες PISA αφορούν στη επίδοση των μεταναστών στους τομείς των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της ακαδημαϊκής γλώσσας σε σύγκριση με το γηγενή πληθυσμό για 17 χώρες που συμμετείχαν στο δείγμα. Οι έρευνες εξετάζουν επίσης τους παράγοντες εκείνους που ευνοούν ή εμποδίζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τα κίνητρα μάθησης, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία και η γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές από την πολιτεία.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις μελέτες PISA είναι οι εξής:

- Οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση στους τομείς των μαθηματικών και της φυσικής σε σύγκριση με τους γηγενείς στις περισσότερες χώρες. Το πρόβλημα εντοπίζεται τόσο στους μετανάστες μαθητές της πρώτης γενιάς, που δε γνωρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, αλλά και στην ομάδα των μεταναστών μαθητών της δεύτερης γενιάς, οι οποίοι φοιτούν σχεδόν εξαρχής στα σχολεία των χωρών

υποδοχής. Ωστόσο, οι διαφορές είναι μεγαλύτερες μεταξύ των μεταναστών της πρώτης γενιάς και των γηγενών μαθητών.

- Η επάρκεια στην ακαδημαϊκή γλώσσα των μεταναστών μαθητών της πρώτης, αλλά και της δεύτερης γενιάς βρέθηκε να είναι χαμηλότερη από των γηγενών. Μάλιστα, οι μαθητές μετανάστες με χαμηλή γλωσσική επάρκεια είχαν πιο μειωμένη επίδοση σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές με χαμηλή γλωσσική επίδοση.
- Οι μεγαλύτερες διαφορές εντοπίζονται σε χώρες, όπως η Αυστρία, η Γερμανία, το Βέλγιο, κ.ά., ενώ στον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία οι διαφορές δεν είναι σημαντικές.
- Οι μετανάστες μαθητές εκδηλώνουν υψηλά κίνητρα μάθησης, συχνά υψηλότερα των γηγενών, και εκφράζουν προσδοκίες να συνεχίσουν τις σπουδές τους.
- Βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της γλώσσας που μιλιέται στο σπίτι και της επίδοσης των μαθητών στους τομείς των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Οι εκθέσεις PISA δείχνουν ότι οι μετανάστες μαθητές που στο σπίτι δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή του σχολείου έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομήλικους τους. Τονίζεται επίσης, ότι η υψηλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες σχετίζεται με αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.
- Σε εθνικό επίπεδο εντοπίζεται συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της επίδοσης των μεταναστών μαθητών στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.
- Το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες, όπως στην Αυστραλία, τον Καναδά και τη Νέα Ζηλανδία δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ επιδόσεων των μεταναστών και των γηγενών εξηγείται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις χώρες αυτές, οι οποίες ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών. Τονίζεται επίσης η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς εφαρμόζουν πολιτικές που ευνοούν τους μετανάστες με υψηλά προσόντα.
- Σε κάθε περίπτωση τα επίπεδα επίδοσης των μεταναστών μαθητών δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού και του μορφωτικού και οικονομικού επίπεδου της οικογένειας.

- Σημαντική επίδραση βρέθηκε να έχει η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο. Συχνά οι μετανάστες φοιτούν σε σχολεία με χαμηλή αναλογία των γηγενών, ή σε σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές όπου ζει μεγάλος αριθμός μεταναστών.

Οι βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες PISA ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες: (I) Προσωπικά στοιχεία των μαθητών, (II) Αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο, και (III) Μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου.

I. Προσωπικά στοιχεία των μαθητών

Δομή της οικογένειας. Η δομή της οικογένειας περιλάμβανε τέσσερις βασικές κατηγορίες: (α) μονογονεϊκή οικογένεια, όταν ο μαθητής ζει μόνο με ένα από τους δύο γονείς ή με κάποιον κηδεμόνα, (β) πυρηνική οικογένεια, όταν ο μαθητής ζει με τους δύο γονείς, (γ) μεικτή οικογένεια, όταν ο μαθητής μένει με έναν από τους δύο γονείς και έχει έναν κηδεμόνα, ή έχει δύο κηδεμόνες, (δ) υπόλοιποι συνδυασμοί.

Επάγγελμα των γονιών. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν το επάγγελμα των γονιών, αν έχουν πλήρης ή περιστασιακή απασχόληση, αν είναι άνεργοι, ή αν ψάχνουν δουλειά. Η κωδικοποίηση των επαγγελμάτων έγινε με βάση τα Διεθνής Κριτήρια Ταξινόμησης Επαγγελμάτων (ILO, 1990). Ο *Διεθνής Δείκτης Κοινωνικοοικονομικής Επαγγελματικής Κατάστασης* PISA (International Socio-Economic Index of occupational status-ISEI) προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών για το επάγγελμα των γονιών. Ο δείκτης καλύπτει τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που επιτρέπει τη μετατροπή του επαγγέλματος σε εισόδημα. Ο υψηλότερος δείκτης ISEI αντιστοιχεί στον υψηλότερο δείκτη κοινωνικοοικονομικής επαγγελματικής κατάστασης.

Δείκτης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής κατάστασης. Ο συγκεκριμένος δείκτης προκύπτει από (α) τον υψηλότερο δείκτη κοινωνικοοικονομικής επαγγελματικής κατάστασης του πατέρα ή της μητέρας, (β) το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ή της μητέρας με βάση τα χρόνια φοίτησης στο σχολείο, (γ) το αριθμό των βιβλίων που το παιδί έχει στο σπίτι και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς πόρους. Τα στοιχεία προκύπτουν από ερωτήσεις, όπως αν το παιδί έχει δικό του δωμάτιο και προσωπικό χώρο για

διάβασμα, αν έχει υπολογιστή, πρόσβαση στο διαδίκτυο, λεξικά, λογοτεχνικά βιβλία, κ.ά.

Εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Ο δείκτης προκύπτει από το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των δύο γονιών και αναφέρεται ως δείκτης υψηλού ή χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Καταγωγή των μεταναστών. Ο δείκτης προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που αφορούν τη χώρα γέννησης των γονιών τους. Με βάση αυτές τις απαντήσεις προκύπτουν τρεις βασικές κατηγορίες: (α) γηγενείς μαθητές, των οποίων οι δύο γονείς ή ένα γονιός έχει γεννηθεί στη ίδια χώρα, (β) μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς, που γεννήθηκαν στη χώρα των γονιών τους, και (γ) μετανάστες δεύτερης γενιάς, των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν σε άλλη χώρα.

Γλώσσα στο σπίτι. Ο συγκεκριμένος δείκτης διαφοροποιεί τα παιδιά που χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα στο σπίτι μια άλλη επίσημη εθνική γλώσσα ή διάλεκτο από αυτή που μιλάνε στο σχολείο από τα παιδιά που μιλάνε συχνά ή συνήθως στο σπίτι τους την επίσημη γλώσσα του σχολείου.

ΙΙ. Αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο αξιολογήθηκαν με ερωτήματα που αφορούν (1) στις στάσεις των μαθητών προς το σχολείο (π.χ. το σχολείο βοηθάει στη λήψη αποφάσεων, στην προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, κ.ά), (2) στην αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (π.χ. αισθάνομαι ότι είμαι ξένος, τα άλλα παιδιά με συμπαθούν, νιώθω μόνος/η, κάνω εύκολα φίλους, κ.ά), (3) στο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, (4) στις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας σχετικά με τη σχολική επιτυχία, (5) στα κίνητρα μάθησης, (6) στην αυτοαντίληψη σχετικά με την ικανότητα στα μαθηματικά, στη φυσική, στη γλώσσα, (7) στο άγχος σχετικά με την επιτυχία σε διάφορα μαθήματα, και (8) στις προσδοκίες σχετικά με το μελλοντικό επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών. Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με περιβάλλον της τάξης και συγκεκριμένα (1) την προσλαμβανόμενη στήριξη από τους καθηγητές (π.χ. οι καθηγητές ενδιαφέρονται για όλους τους μαθητές, οι καθηγητές βοηθάνε τους μαθητές όχι μόνο στην τάξη, κ.ά) και (2) το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (στην τάξη γίνεται φασαρία, οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τον καθηγητή, κ.ά).

ΙΙΙ. Μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου. Στη συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται (1) η αναλογία μαθητών-διδακτικού προσωπικού, (2) η ποιότητα των υποδομών του σχολείου (τα κτίρια, ο φωτισμός, κ.ά), (3) η ποιότητα παροχών και οι συνθήκες εργασίας (διδακτικό υλικό, βιβλία, υπολογιστές, εργαστήρια, κ.ά), και (4) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο σχολείο. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εξετάζονται είναι τα θέματα ηθικής και επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με ενθουσιασμό, είναι υπερήφανοι για το σχολείο τους, κ.ά), οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (δυσκολίες στις σχέσεις με τους μαθητές, χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών), αλλά και οι αντιλήψεις σχετικά με συμπεριφορές των μαθητών που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο (απουσίες των μαθητών, συμπεριφορά στην τάξη, έλλειψη σεβασμού προς τον καθηγητή, κ.ά).

8. Έρευνες στον ελλαδικό χώρο για την προσαρμογή μεταναστών μαθητών στο σχολείο

Παρόλο που έχουν περάσει δύο δεκαετίες που η Ελλάδα έχει δεχτεί μεγάλο αριθμό μεταναστών και η σύνθεση του σχολείου είναι πολυπολιτισμική, δεν υπάρχουν έρευνες εθνικής εμβέλειας, οι οποίες να διαθέτουν συστηματικά στοιχεία για την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Η επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με την προσαρμογή των παιδιών μεταναστών στο σχολείο, κυρίως αυτών που προέρχονται από την Αλβανία, αλλά και μεμονωμένα με τη σχολική διαρροή και τη στασιμότητα στην ίδια τάξη. Λιγότερες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχολική προσαρμογή των μεταναστών σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας, χρησιμοποιώντας σταθερούς δείκτες με βάση τα διεθνή αναγνωρισμένα κριτήρια.

Σχολική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Η σχολική προσαρμογή θεωρείται προϋπόθεση για να θεωρηθεί ένα παιδί καλά προσαρμοσμένο στο καινούριο περιβάλλον. Η έννοια της *σχολική προσαρμογής* έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επάρκεια των μεταναστών μαθητών (σχολική επίδοση-βαθμοί, απουσίες, εμπλοκής στη σχολική τάξη και ενδιαφέρον για τα μαθήματα) και την κοινωνική επάρκεια η οποία αναφέρεται στη θετική συναναστροφή με τους

συνομηλίκους και την ικανότητα τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović & Masten, 2008). Η επίτευξη αυτού του αναπτυξιακού στόχου είναι άμεσα συνυφασμένη με την *ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή* των παιδιών μεταναστών (Παυλόπουλος, Ντάλλα, Καλογήρου και συν., 2009). Η *ψυχολογική προσαρμογή* αναφέρεται στην ψυχική επάρκεια του ατόμου, το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή στη χώρα υποδοχής και την απουσία προβλημάτων εσωτερίκευσης (άγχος, κατάθλιψη) και εξωτερίκευσης (διαταρακτική συμπεριφορά) (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007). Όσον αφορά στην *κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή*, η συγκεκριμένη διάσταση επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική ικανότητα των μεταναστών μαθητών, η οποία αξιολογείται με τη γλωσσική επάρκεια και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις καθημερινές υποχρεώσεις (Vedder & Horenczyk, 2006). Η ποιότητα της προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο συνεπάγεται αποτελεσματική κοινωνικο-πολιτισμική και ψυχολογική προσαρμογή των μεταναστών ως ενήλικες, η οποία προσδιορίζεται από: (α) την ικανότητα να χειριστούν καθημερινές υποχρεώσεις στις συναλλαγές με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, (β) το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και το εισόδημά τους, (γ) τη γενική αίσθηση ικανοποίησης στην καινούργια χώρα, και (δ) τη σταθεροποίηση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2003).

Στα πλαίσια ενός προγράμματος της ομάδας Athena Studies of Resilient Adaptation (AStRA) του Κέντρου για τη Μελέτη της Προσαρμογής Ομάδων Υψηλού Κινδύνου, του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (επιστημονική υπεύθυνη, η καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, κα Φρόσω Μόττη-Στεφανίδη) μελετήθηκε διαχρονικά η ικανότητα των παιδιών μεταναστών από την Αλβανία και των παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στο σχολείο παρά το γεγονός ότι βιώνουν τη στρεσογόνο εμπειρία της μετανάστευσης (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2007. Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, Dalla, Takis, Papathanassiou & Masten, 2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 962 έφηβοι, ηλικίας 12-24 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε 12 γυμνάσια στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Από αυτούς, 271 ήταν Αλβανοί, 165 Πόντιοι και 525 γηγενείς Έλληνες. Οι 157 ήταν μετανάστες δεύτερης γενιάς και οι

280 έφηβοι ήταν μετανάστες της πρώτης γενιάς.

Για τη σχολική προσαρμογή των μαθητών συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τα αρχεία του σχολείου με την καταγραφή της βαθμολογίας των μαθητών σε πέντε μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά-Γλώσσα, Φυσική, Μαθηματικά, Ιστορία), από τα οποία προέκυψε στη συνέχεια ένας μέσος όρος *σχολικής επίδοσης*. Επιπλέον, καταγράφηκε ο αριθμός των *απουσιών* των μαθητών κατά το πρώτο τρίμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους (Παυλόπουλος, Ντάλλα, Καλογήρου και άλλοι, 2009). Η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη αξιολογήθηκε από τους καθηγητές (συνήθως, τον φιλόλογο ή τον υπεύθυνο καθηγητή κάθε Τμήματος) με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε την *ευσυνειδησία*, η οποία αναφέρεται στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών στην τάξη και η διαταρακτική συμπεριφορά, η οποία αφορά στις παρέες με συνομηλίκους που δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο και στο βαθμό ενόχλησης στην τάξη (Motti-Stefanidi et al., 2008).

Συνοπτικά τα αποτελέσματα ήταν τα εξής (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2007):

- Οι Αλβανοί μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς είχαν χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας, περισσότερες απουσίες, χαμηλότερη ευσυνειδησία και πιο διαταρακτική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές,
- Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς είχαν υψηλότερο μέσο βαθμολογίας από τους μετανάστες της πρώτης γενιάς,
- Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών προέβλεπε σημαντικά τη χαμηλή βαθμολογία των μεταναστών μαθητών,
- Η μετανάστευση λειτουργεί προσθετικά για τη χαμηλή βαθμολογία των μεταναστών μαθητών από την Αλβανία, όχι για τη χαμηλή βαθμολογία των παλιννοστούντων.

Στα πλαίσια των σχετικών ερευνών εξετάστηκαν οι τακτικές προσαρμογής των μεταναστών, η εναρμόνιση, η αφομοίωση, ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίηση με το βαθμό της σχολικής επάρκειας (Παυλόπουλος και συν., 2009). Με βάση τα αποτελέσματα, η εναρμόνιση συνδέθηκε με ικανοποιητικό βαθμό σχολικής επάρκειας. Το πιο χαμηλό επίπεδο σχολικής προσαρμογής ανέφεραν τα παιδιά που υιοθέτησαν τη στρατηγική της περιθωριοποίησης, ενώ η ομάδα του διαχωρισμού τοποθετήθηκε σε ενδιάμεσο επίπεδο προσαρμογής, που όμως συνοδεύτηκε από

αυξημένα προβλήματα διαταρακτικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά που επέλεξαν τη στρατηγική της αφομοίωσης είχαν την καλύτερη σχολική προσαρμογή.

Έρευνα του ΙΠΟΔΕ (Γκότοβος & Μάρκου, 2004) κατέδειξε ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών στο Γυμνάσιο κατά το έτος 2003-2004 κυμάνθηκε στο βαθμό 14. Στην Α΄ λυκείου ο μέσος όρος των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών έφτασε το 15,2, ενώ στη Β΄ λυκείου και στη Γ' Λυκείου ακολούθησε πτωτική πορεία (13,5 και 12,3). Οι μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα υπερτερούσαν ελαφρώς των ομοεθνών τους που γεννήθηκαν στη χώρα των γονιών (Πίνακας 5) στην Β΄ και Γ΄ γυμνασίου. Η διαφορά αυτή σχεδόν εκμηδενίστηκε στην Α΄ λυκείου και η εικόνα αντιστράφηκε υπέρ των πρώτων στη Β΄ και Γ΄ λυκείου. Δηλαδή: μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία έχουν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από τους ομοεθνείς τους που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

Πίνακας 5. *Μέσοι όροι επιδόσεων αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ανά χώρα γεννήσεως*

Χώρα γεννήσεως	Β Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Α Λυκείου	Β Λυκείου	Γ΄ Λυκείου
Αλβανία	14	13,9	15,3	13,6	12,2
Ελλάδα	14,6	15,2	15,5	12,6	11,1

Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου 2004: 128

Με βάση στοιχεία που λήφθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή από την Ετήσια έρευνα της Εκπαίδευσης για τα έτη 2001-2008 (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2007) προκύπτει ότι ο μέσος όρος των μαθητών μεταναστών στο Γυμνάσιο είναι χαμηλότερος από το συνολικό μέσο όρο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Πίνακας 6).

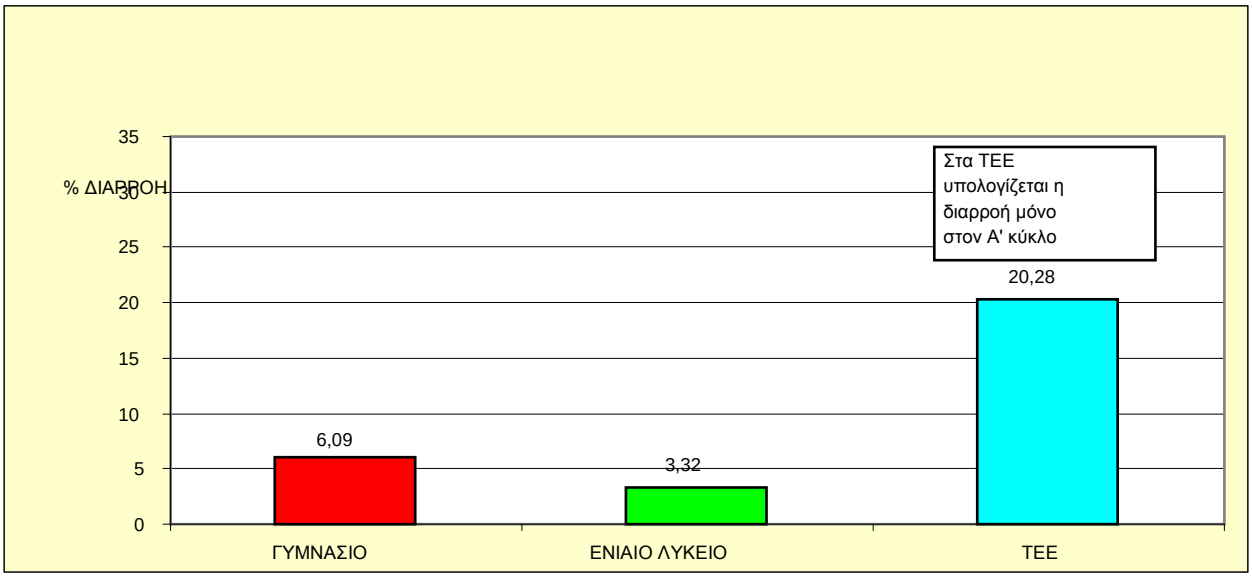
Πίνακας 6. *Μέσοι όροι βαθμολογίας του συνόλου μαθητών Γυμνασίου από το 2001 έως το 2006 ως προς την τάξη φοίτησης*

Έτος	Α'Γυμνασίου	Β'Γυμνασίου	Γ'Γυμνασίου	Σύνολο
	M	*M*	*M*	*M*
2001	15,01	15,00	14,90	14,97
2002	15,10	15,10	14,98	15,06
2003	15,36	15,22	15,07	15,22
2004	15,42	15,30	15,10	15,27
2005	15,57	15,37	15,21	15,39
2006	15,63	15,51	15,23	15,45

Ωστόσο, η σχολική βαθμολογία δεν επαρκεί για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Η μελέτη PISA 2003 επικεντρώθηκε κυρίως στον υπολογισμό των μαθηματικών προσόντων – δεξιοτήτων και της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής των νέων ηλικίας 15 ετών. Προσπάθησε να υπολογίσει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν γραπτές πληροφορίες σε πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στη ζωή. Βρέθηκε ότι σχεδόν το 20% των νέων ηλικίας 15 ετών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες σε ό,τι αφορά στην ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης (όπως αυτή ορίζεται από PISA), γεγονός που δεν αντιπροσωπεύει καμία πρόοδο από το 2000 ως προς το κριτήριο αναφοράς (benchmark) της ΕΕ (15,5%). Η Ελλάδα δεν κατάφερε να περιορίσει το ποσοστό των ατόμων χωρίς βασικές δεξιότητες του 2000 (24,4%) και μάλιστα το ποσοστό αυτό αυξήθηκε οριακά στο 25,2% το 2005. Το μεγαλύτερο πρόβλημα το αντιμετωπίζουν οι άνδρες σε ποσοστό 32,6%, με το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών να είναι αισθητά μικρότερο 18,5%. Η Ελλάδα είναι μία από τις 11 χώρες του ΟΟΣΑ όπου τουλάχιστον ένας στους πέντε μαθητές δεν ξεπέρασε το επίπεδο ένα (level one), δηλαδή το πιο βασικό επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης (ΥΠΕΠΘ, 2007). Τα αποτελέσματα του 2009 (PISA) κατατάσσουν την Ελλάδα στις χώρες με μέσες επιδόσεις χαμηλότερες από τη μέση επίδοση των χωρών του ΟΑΣΑ. Το ποσοστό των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είναι χαμηλότερο των χωρών του ΟΑΣΑ, ενώ το ποσοστό των μαθητών που δεν επιδεικνύουν βασικές ικανότητες ανάγνωσης και δεν καταφέρνουν να φτάσουν το

βασικό επίπεδο 2 αγγίζει το 21,3%. Παρόλο που το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο του 2004, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (OECD, 2010).

Διαρροή-εγκατάλειψη σχολείου. Ο όρος *«διαρροή»* αναφέρεται στο φαινόμενο της διακοπής της φοίτησης στο διάστημα ενός σχολικού έτους ή πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Παπαστυλιανού, 2000α). Με βάση τα στοιχεία της έρευνας μαθητικής διαρροής το 2005, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία για τη γενιά των μαθητών 2000-2001, προκύπτουν τα εξής στοιχεία: (α) Η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει σχεδόν εκμηδενιστεί. Επισημαίνεται όμως ότι υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά ανήκουν κυρίως σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (πχ. αθίγγανοι, μετανάστες κτλ.) (ΥΠΕΠΘ, 2007β). (β) Η συνολική μαθητική διαρροή για τους μαθητές που γράφτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου, Α'Λυκείου και Α'ΤΕΕ το 2000-01 εκτιμήθηκε περίπου στο 14%. (γ) Η συνολική διαρροή στο Γυμνάσιο ανήλθε στο 6,09%, στο Ενιαίο Λύκειο η μαθητική διαρροή ήταν σχετικά μικρή (3,32%), ενώ το αντίστοιχο μέγεθος στα ΤΕΕ ήταν πολύ υψηλό (20,28%).



Γράφημα 1. *Μαθητική διαρροή ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης επί του συνόλου των μαθητών που γράφτηκαν κανονικά στην Α' Τάξη κατά το έτος 200-2001(Πηγή*: ΥΠΕΠΘ, 2007)

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπό την εποπτεία της Eurostat χρησιμοποιείται ο δείκτης «Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου» (ΥΠΕΠΘ, 2007β). Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat, *άτομα που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο* θεωρούνται εκείνα που α) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, β) έχουν εκπαίδευση το πολύ μέχρι και απολυτήριο κατώτερου κύκλου β/θμιας εκπ/σης, που αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED (International Standard Classification of Education- αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου), και γ) δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων. Με βάση τον ορισμό αυτό, δημιουργείται ο δείκτης "Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου", ο οποίος δείχνει την ποσοστιαία αναλογία των ατόμων ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στο σύνολο των ατόμων της ηλικιακής αυτής ομάδας. Ο δείκτης αυτός είναι ένας από τους δείκτες που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της επίτευξης του στρατηγικού σκοπού που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 (ΥΠΕΠΘ, 2007β). Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, στην Ελλάδα το 2005 το ποσοστό του πληθυσμού των νέων 18-24 ετών με ολοκληρωμένη τουλάχιστον τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άγγιζε το 84%, ενώ στην Ευρώπη το συγκεκριμένο ποσοστό ήταν 77,3%. Το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο για τις γυναίκες (88,7%) παρά για τους άντρες (79,4%) ΥΠΕΠΘ, 2007).

Η διακοπή της φοίτησης μπορεί να συνδέεται με την επιστροφή του μαθητή στο σχολείο μετά από ένα χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα το φαινόμενο παρατεταμένης *σχολικής φοίτησης*. Ένας άλλος όρος που συνδέεται άμεσα με τη διαρροή είναι αυτός της *στασιμότητας* των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο (Horn, 2003). Αναφέρεται σε μαθητές που ενώ φοιτούν συστηματικά δε συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν χαμηλή επίδοση και αποτελούν ομάδα *υψηλού κινδύνου,* καθώς είναι πιθανόν να διακόψουν τη φοίτηση κάτω υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Με βάση στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών ΥΠΕΠΘ που αναφέρονται στη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τα έτη 1995-1996 προκύπτει ότι σημαντικό ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μετά την ολοκλήρωση του Δημοτικού εγκαταλείπει το σχολείο (Νικολαόυ, 2000). Δειγματοληπτική έρευνα που καταγράφει το φαινόμενο της διαρροής σε σχολεία ορισμένων περιοχών, λαμβάνοντας υπόψη τους αριθμούς αυτών που εγγράφονται στην αρχή του σχολικού έτους και διακόπτουν κατά τη διάρκεια του έτους χωρίς να διενεργείται μετεγγραφή σε άλλο σχολείο έδειξε

ότι η διαρροή των μαθητών από το Γυμνάσιο σε μερικές περιοχές, ειδικά στην Α' Γυμνασίου αγγίζει μεγάλα ποσοστά, μέχρι και 36%. Μειώνεται στη Β' και Γ' τάξεις. Λιγότερο είναι το ποσοστό διαρροής στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με το Γυμνάσιο, αλλά στην Ε' και Στ' τάξη τα φαινόμενα αυτά αυξάνουν σε σχέση με τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Από την άλλη παρατηρείται ότι τα παιδιά μεταναστών από την Αλβανία εγκαταλείπουν σε λιγότερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες ομάδες το σχολείο και ο αριθμός των παιδιών αυτών είναι αρκετά μεγάλος στα φροντιστηριακά τμήματα (Δημοτικό) και στα τμήματα υποδοχής ή φροντιστηριακά στο γυμνάσιο (Παπαστυλιανού, 2000). Παλαιότερες έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη σχολική διαρροή στο γυμνάσιο για το σχολικό έτος 1997-1998 (Παλαιοκρασάς, 2003) κατέδειξε υψηλά ποσοστά διαρροής, πάνω από 20%, σε υποβαθμισμένες περιοχές της πρωτεύουσας, όπως στον Ασπρόπυργο, στο Ζεφύρι, στο Περιστέρι, στους Αγίους Αναργύρους.

Έρευνα που διεξήχθη σε 251 Δημοτικά σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1989-90 έως 1999-00 για να μελετήσει το φαινόμενο της διαρροής (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007) έδειξε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό σε παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που φοιτούσαν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης, καθώς και μεταξύ των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών/τριών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Δεν κατέστη δυνατόν να μελετηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το υψηλό επίπεδο διαρροής μεταξύ γηγενών και μεταναστών/παλιννοστούντων μαθητών εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων της οικογένειας. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η μετανάστευση από μόνη της δημιουργεί μεγαλύτερες πιθανότητες διακοπής της φοίτησης (Θεριανός, 2008). Πρόσφατες έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δείχνουν συστηματικά ότι η σχολική διαρροή συνδέονται με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, την εθνική καταγωγή και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι παραπάνω παράγοντες οδηγουν στην ελλιπή υποστήριξη των μαθητών, στην αδιαφορία ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, σε προβλήματα μάθησης (Παρατηρητήριο Μετάβασης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2006) και στην πρόωρη ένταξη τους στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα (Χρυσάκης 2005).

Η στασιμότητα θεωρείται επίσης ένας δείκτης σχολικής αποτυχίας και παράγοντας κινδύνου που αυξάνει την πιθανότητα της σχολικής διαρροής και

εγκατάλειψης (Horn, 2003). Η χαμηλή βαθμολογία και οι συχνές απουσίες οδηγούν στη στασιμότητα των μαθητών. Στοιχεία έρευνας σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007) έδειξαν οι παλιννοστούντες/μετανάστες μαθητές βιώνουν τη στασιμότητα σε κάποια τάξη σε ποσοστό αρκετά μεγάλο παρά τις διατάξεις του νόμου που διευκολύνουν τη βαθμολογία τους σε διάφορα γλωσσικά μαθήματα. Αρκετοί παλιννοστούντες/μετανάστες μαθητές που έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη, διέκοψαν αμέσως μετά τη φοίτησή τους. Ακόμη, η στασιμότητα δεν οδηγεί σε καμία βελτίωση, αφού η επίδοσή παραμένει στα ίδια επίπεδα. Παιδιά που έμειναν στάσιμα σε μικρή ηλικία, σε κάποια τάξη του Δημοτικού, σε σύγκριση με άλλα που -ενώ είχαν τις ίδιες επιδόσεις με τα πρώτα, ωστόσο, προβιβάστηκαν κανονικά- εμφάνισαν φτωχότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιτυχίες κατά την εφηβεία (Jimerson 1999 στο Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Η διαδικασία *εμπλοκής* των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας στην απόφαση διακοπής ή συνέχισης της φοίτησης των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.. Η έννοια της εμπλοκής είναι μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει: (α) την υπακοή στους κανόνες του σχολείο, με την διατήρηση του σχολικού ωραρίου, την εκτέλεση των σχολικών εργασιών και τη συνεπής φοίτηση, (β) τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα, την αναζήτηση στήριξης και βοήθειας από το δάσκαλο όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, κ.ά., και (γ) τη συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Finn & Rock, 1997). Η διαδικασία της εμπλοκής του μαθητή στη σχολική διαδικασία βρέθηκε να είναι αποτελεσματική στο δημοτικό σχολείο, αλλά συνεχίζει να έχει σημαντικό ρόλο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στο γυμνάσιο (Mahoney & Cairns, 1997). Ο ρόλος του σχολείου θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας στην απόφαση διακοπής ή συνέχισης της φοίτησης των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η οργάνωση και η δομή του σχολείου, οι μέθοδοι και τα περιεχόμενα διδασκαλίας, η στάση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ασκούν ουσιαστική επίδραση στην εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Finn & Rock, 1997).

Σχέσεις με συνομηλίκους. Οι σχέσεις με συνομηλίκους αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων (Roseth, Johnson & Johnson, 2008). Οι μετανάστες μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν

αυξημένη δυσκολία ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων εξαιτίας της πολιτισμικής απόστασης και των εμπειριών διάκρισης σε βάρος τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003. Μίτιλης, 1998). Συναφής με τον βαθμό, στον οποίο οι μαθητές συνάπτουν και διατηρούν σχέσεις με τους συνομηλίκους, είναι η δημοτικότητά τους (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Όσον αφορά τους μετανάστες μαθητές, ιδιαίτερη σημασία έχει η δημοτικότητα μεταξύ συμπατριωτών και γηγενών συνομηλίκων, ξεχωριστά, η οποία αντανακλά τόσο την ποιότητα των διομαδικών σχέσεων όσο και τις ατομικές στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές αυτοί για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής επαφής. Η αποτυχία στις σχέσεις με συνομηλίκους ενδέχεται να εκφράζεται με την εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς, η οποία υποσκάπτει περαιτέρω την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή (Παυλόπουλος και συν., 2009). Αναφορές παρατηρούνται στη βιβλιογραφία για εφήβους μετανάστες που συσπειρώνονται και διαμορφώνουν ομάδες με συνομηλίκους της ίδιας εθνικότητας με στόχο να εναντιωθούν στην πλειοψηφία και να περιορίσουν την αίσθηση της απομόνωσης (Nagasawa, Qian & Wong, 2001).

Σχολείο. Το σχολείο, ως τόπος σύγκλισης της οικογένειας των μεταναστών με την ευρύτερη κοινωνία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και την ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα, το σχολείο μπορεί να δράσει διορθωτικά όταν οι οικογενειακές συνθήκες (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, χαμηλό εισόδημα) παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική πορεία του παιδιού (García Coll & Szalacha, 2004). Τα χρόνια της επίσημης εκπαίδευσης θεωρούνται καίριας σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (OECD, 2006). Οι βασικές αναπτυξιακές προκλήσεις, παρά την πολιτισμική ποικιλία τους, έχουν οικουμενικό χαρακτήρα (Ogbu, 1993). Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά θα διέλθουν ορισμένες βαθμίδες κάποιου εκπαιδευτικού συστήματος, θα αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά, θα αποκτήσουν καινούριους τρόπους σκέψης και έκφρασης, θα αντιμετωπίσουν την ανάγκη δημιουργίας προσωπικής ταυτότητας κατά την εφηβεία, κ.ά. (Μόττη-Στεφανίδη, 2000). Τα παιδιά των μεταναστών στα πλαίσια της φοίτησης τους στο σχολείο αντιμετωπίζουν όχι μόνο τις προκλήσεις της ανάπτυξης, αλλά και τις διεργασίες του επιπολιτισμού (Sam & Oppedal, 2002), ο οποίος περιλαμβάνει μεταβολές των πολιτισμικών στοιχείων ατόμων ή ομάδων που έρχονται σε άμεση επαφή (Berry, 2001).

Από την ανασκόπηση της ελληνικής νομοθεσίας, αλλά και από τις έρευνες στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρατηρείται ότι το θέμα της προσαρμογής των μεταναστών προσελκύει όλο και μεγαλύτερο το ενδιαφέρον του σχολείου. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές γίνονται στα πλαίσια του επιπολιτισμού των παιδιών των μεταναστών, αγνοώντας τους σκοπούς της ανάπτυξης και της συμμετοχής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Στο γενικό προβληματισμό για τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μελέτες επικεντρώνονται στα εξής θέματα:

- Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση (π.χ. Δαμανάκης, 1998. Γεωργογιάννης, 2006. Γκόβαρης, 2001. Νικολάου, 2000)
- Περιγραφή και ανάλυση του φαινομένου της διγλωσσίας (π.χ. Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004),
- Θέματα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (π.χ. Κοιλιάρη κ. ά. 2001. Σακελλαρίου 2000. Χατζηδάκη 2000).
- Μετανάστευση και παλιννόστηση, όπου εξετάζονται θέματα προσαρμογής των παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολείο (π.χ. Kolaitis, Tsiantis, Madianos & Kotsopoulos, 2003. Παπαστυλιανού, 2000β),
- Μετανάστευση και ψυχική ανθεκτικότητα, όπου εξετάζονται παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική επάρκεια των μεταναστών μαθητών από την Αλβανία και των παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές (π.χ. Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007. Παυλόπουλος, Ντάλλα, Καλογήρου και άλλοι, 2009).

Παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη σχολική επάρκεια μεταναστών, κυρίως Αλβανών μεταναστών και παλιννοστούντων, δεν υπάρχουν έρευνες και μελέτες που να εξετάζουν το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, καθώς και την ποιότητα των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια για την σχολική επίδοση και την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Η προσαρμογή των παιδιών μεταναστών μαθητών στη σύγχρονη έρευνα προσεγγίζεται στα πλαίσια της ανάπτυξης και του επιπολιτισμού, που σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο το παιδί πρέπει να ανταποκριθεί στα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα του σταδίου που

διανύει και συγχρόνως να διαμορφώσει σχήματα συμπεριφοράς που συνδυάζουν τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης με τον τρόπο ζωής και τις αξίες της χώρας υποδοχής (Oppedal, 2006).

Με βάση αυτή την διπλή προσέγγιση (ανάπτυξη και επιπολιτισμός), το σχολείο θα πρέπει να βοηθήσει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (α) να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να αποκτήσουν ακαδημαϊκή επάρκεια, (β) να αναπτύξουν την ικανότητα για σύναψη σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων, (γ) να αναπτύξουν ικανότητες αναζήτησης κοινωνικής στήριξης, και (γ) να αποκτήσουν την ικανότητα σταδιακής αυτονόμησης και ανεξαρτητοποίησης, έτσι ώστε να μπορούν να διερευνήσουν τα κίνητρα μάθησης, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, κ.ά. (Vedder & Horenczyk, 2005). Ο μετανάστης μαθητής θα πρέπει επιπλέον να καταφέρει (α) να αποκτήσει ευφράδεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και σε καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες, (β) να συνδυάσει με αρμονικό τρόπο στοιχεία της οικογένειας και της χώρας υποδοχής, και (γ) να αναπτύξει θετικές στάσεις προς τους συμπατριώτες και τους ντόπιους συμμαθητές τους μέσα από αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης της προκατάληψης και των διακρίσεων (García Coll & Magnuson, 1997. Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Από το πλήθος των παραπάνω προκλήσεων, η έρευνα στις σύγχρονες κοινωνίες έχει δείξει ότι η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου και η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με την επαγγελματική ταυτότητα συντελούν αποτελεσματικά στην ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Fuligni, 1998) (βλέπε Πίνακα 7).

Πίνακας 7. *Πίνακας δεικτών σχολικής προσαρμογής μεταναστών μαθητών*

Αναπτυξιακά επιτεύγματα	**Επιπολιτισμός**
Ακαδημαϊκή επάρκεια	Απόκτηση γλωσσικής ευφράδειας στην Ελληνική Γλώσσα
Σύναψη σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων	Σύνδεση στοιχείων της οικογένειας και της χώρας υποδοχής,
Αποτελεσματικότητα κοινωνικής στήριξης	Ανάπτυξη σχέσεων με συμπατριώτες και γηγενείς,
Αυτονομία-Ανεξαρτητοποίηση	Αντιμετώπιση προκαταλήψεων και διακρίσεων
Απόκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης επαγγελματικής ταυτότητας	

Οι σημαντικότερες διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος (βλέπε Πίνακα 8) που έχουν βρεθεί να συνδέονται με την αποτελεσματική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών είναι οι εξής:

1. Η *ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή* υπό τη μορφή της εκπαιδευτικής και συναισθηματικής στήριξης (Vedder & Horenczyk, 2005). Σημαντικές όψεις της εκπαιδευτικής στήριξης συνιστούν η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η επάρκεια των εκπαιδευτικών και η έμφαση στην ακαδημαϊκή γνώση (π.χ. ανάθεση εργασιών, προτεραιότητα στα συνθετικά και δημιουργικά έργα). Στο επίκεντρο της συναισθηματικής στήριξης είναι η συμπεριφορά και το διδακτικό ύφος του εκπαιδευτικού (αυταρχικό, δημοκρατικό, ανεκτικό ύφος) (Eccles, Lord & Buchanan, 1996) και οι διδακτικές αρχές που ενισχύουν τη θετική προσπάθεια των μαθητών (κατανομή επαίνων και τιμωριών) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2002).

2. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στα *προγράμματα σπουδών,* τα οποία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών μεταναστών. Η ενσωμάτωση στην ύλη, κατά τη διδασκαλία εννοιών και αρχών, παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς δημιουργεί ένα περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη την παγκόσμια φύση της γνώσης και την πολυπολιτισμική της διάσταση(Vedder & Horenczyk, 2005). Η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του πολιτισμού και της γλώσσας που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση.

3. Στην περίπτωση της στήριξης των μεταναστών μαθητών ιδιαίτερη σημασία έχει η *διαπολιτισμική επάρκεια* των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2006), η οποία συνίσταται σε μια διαδικασία, που εστιάζει (α) σε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση του πολιτισμού, των αξιών, του τρόπου ζωής και των εμπειριών των μεταναστών μαθητών, (β) στη δέσμευση του εκπαιδευτικού να δουλέψει με μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και (γ) στην ευελιξία αλλαγής και προσαρμογής καινοτομικών μεθόδων διδασκαλίας που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να επιτελέσει τον παραπάνω σκοπό χρειάζεται να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με (α) τις πολιτικές και τη νομοθεσία για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα, (β) την Ιστορία και εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στη χώρα τους, (γ) τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, (δ) τις διεργασίες επιπολιτισμού και προσαρμογής των μεταναστών μαθητών.

Στις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) αναφέρεται ότι (α) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατάρτιση στις διαπολιτισμικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυπολιτισμικότητα του σχολείου, (β) η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού πρέπει να είναι διεπιστημονική και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς εφόδια για την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση, (γ) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ειδική κατάρτιση όσον αφορά την κατάσταση των μεταναστών μαθητών, την ανάγκη επιτυχούς ενσωμάτωσης τους στα κανονικά σχολεία και την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

4. Πρωταρχική προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι να αποδεχτεί τους μετανάστες μαθητές χωρίς *προκαταλήψεις και διακρίσεις*. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάει το σύνολο των μαθητών να αποδεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μετανάστη μαθητή και γενικά κάθε μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μετανάστες εκείνοι που αντιλαμβάνονται περισσότερες διακρίσεις, έχουν χειρότερη προσαρμογή (Pavlopoulos, Motti-Stefanidi, Obradović & Masten, 2006). Επιπλέον, οι πραγματικές, αλλά και οι αντιλαμβανόμενες διακρίσεις από συμμαθητές και καθηγητές έχουν συσχετιστεί αρνητικά με τα κίνητρα μάθησης, τις προσδοκίες σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και την ψυχολογική επάρκεια των μεταναστών μαθητών (Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Εκτός από τις εκπαιδευτικές διακρίσεις και την προκατάληψη των συνομηλίκων, σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών μαθητών αποτελούν οι θεσμικές διακρίσεις (Fisher, Wallace & Fenton, 2000). Αυτές εμφανίζονται ως εμπόδιο για κοινωνική άνοδο, επαγγελματική αποκατάσταση και πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά, με αποτέλεσμα να αναστέλλουν την επιθυμία για μάθηση λόγω του χάσματος που ανοίγεται μεταξύ επιτευγμάτων και προσδοκιών των παιδιών (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι καθηγητές θεωρούν τους μετανάστες μαθητές λιγότερο έξυπνους, τεμπέληδες, με αυξημένη πιθανότητα να μπλέξουν σε καβγάδες και, ως εκ τούτου λιγότερο πιθανό να ενσωματωθούν.

Ακόμη, η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών συχνά συνοψίζεται ως εξής: ο μαθητής αδυνατεί να μάθει επειδή είναι δίγλωσσος ή ο μαθητής είναι άριστος παρ' όλο που είναι δίγλωσσος (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000). Αυτή η άποψη δείχνει ότι η σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών εκλαμβάνεται ως εξαίρεση.

5. Η εξασφάλιση της *συνεργασίας με τους μετανάστες γονείς* έχει μεγάλη σημασία για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Η δυσκολία των γονέων να συμμετάσχουν ενεργά στη σχολική ζωή παρερμηνεύεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, κατάσταση που διαιωνίζει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα και επιδρά στην ψυχική τους υγεία (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Είναι ευθύνη του σχολείου, αλλά και της τοπικής κοινότητας να παρέχουν συμβουλευτικές κοινωνικές υπηρεσίες σε μετανάστες, έτσι ώστε να πληροφορούνται για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σχέση με τη χώρα υποδοχής.

6. Η *αποφυγή δημιουργίας σχολείων γκέτο* ή *ειδικών τάξεων* για παιδιά μεταναστών καλλιεργεί μια εκπαιδευτική πολιτική χωρίς αποκλεισμούς, στα πλαίσια της οποίας τα παιδιά αναπτύσσονται με βάση τις ικανότητες τους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Η συγκέντρωση παιδιών μεταναστών σε συγκεκριμένα σχολεία είτε λόγω διαμονής στη συγκεκριμένη γειτονιά είτε επειδή πολλοί γονείς προτιμούν να βρουν σχολεία που φοιτούν λίγα ή καθόλου παιδιά μεταναστών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία σχολείων για «μετανάστες» ή σε «γειτονιές μεταναστών» σε υποβαθμισμένες περιοχές όπου η επίδοση των παιδιών στο σχολείο θα είναι χαμηλή, η ποιότητα της ζωής των κατοίκων υποβαθμισμένη και η ανασφάλεια υψηλή. Στην περίπτωση όμως που υπάρχουν τέτοια σχολεία είναι απαραίτητο να διατεθούν (α) κατάλληλο προσωπικό, (β) επαρκείς πόροι προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, (γ) καλή διδασκαλία, και (δ) ανταλλαγή εμπειριών για την εφαρμογή καλών πρακτικών με σκοπό την αντιμετώπιση των αδυναμιών της εκπαίδευσης των μεταναστών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

7. Η συμμετοχή σε *εξωσχολικές δραστηριότητες* αποτελεί για τους μαθητές σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και ικανοποίησης κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών αναγκών, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, όπου παρατηρείται εντατικός ρυθμός απασχόλησης των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία. Η συμμετοχή σε

εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται με έννοιες, όπως κοινωνική αποδοχή και δημοτικότητα, οι οποίες αντανακλούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, την έννοια του δεσμού και της αμοιβαίας εκπλήρωσης αναγκών (Γεώργας, 1990).

Οι συχνές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών στον ελεύθερο χρόνο οδηγούν στη διαμόρφωση στενών και προσωπικών σχέσεων. Οι στενές σχέσεις έχουν ως κεντρικό σημείο την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών που αφορούν στα ενδιαφέροντα και στις ασχολίες των αλληλεπιδρώντων, ενώ οι προσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από το μοίρασμα και αποκάλυψη συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών καθώς και από στενούς δεσμούς μεταξύ των αλληλεπιδρώντων. Οι στενές και προσωπικές σχέσεις επηρεάζουν όλες τις πλευρές ανάπτυξης του ατόμου, ειδικά των παιδιών και εφήβων, παρέχοντας διάφορες μορφές υποστήριξης, όπως συντροφική, συναισθηματική και συμβουλευτική καθώς στις σχέσεις αυτές λαμβάνουν χώρα το μοίρασμα συναισθημάτων, οι αμοιβαίες εξομολογήσεις η κατανόηση και οι συμβουλές όταν παρουσιάζονται δυσκολίες (Turner, 1999). Η έλλειψη ή η αποτυχία στις στενές και προσωπικές σχέσεις συνδέονται με ψυχολογικά προβλήματα, συγκεκριμένα με συναισθήματα όπως μοναξιά, άγχος, κατάθλιψη και απογοήτευση καθώς και με διαταραχές στη συμπεριφορά του ατόμου. Έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους στην παιδική και εφηβική ηλικία σχετίζονται με προβλήματα ψυχικής υγείας και προσαρμογής στην ενήλικη ζωή (Rigby, 2000).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) θεωρεί τη συμμετοχή των νέων μεταναστών σε ένα ευρύ φάσμα εξωσχολικών δραστηριοτήτων ως μέσο ένταξης στη σχολική ζωή. Κάποιες ομάδες δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να επιλεγούν για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και είναι οι εξής (Λάγιος, Μπομπαρίδου & Παντελοπούλου, 2003):

- Διανοητικές-πνευματικές: διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων για μεγαλύτερα παιδιά και νέους, απασχόληση με πνευματικά παιχνίδια κ.ά.,

- Κοινωνικές: συμμετοχή σε ανθρωπιστικές οργανώσεις, πολιτιστικούς συλλόγους ή ομίλους, συμμετοχή σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες,

- Αθλητικές: γυμναστήριο, στίβος, κολύμβηση κ.ά.,
- Ψυχαγωγικές: τηλεόραση, ραδιόφωνο, μουσική κ.ά.,
- Επισκέψεις σε: μουσεία, εκθέσεις βιβλίου κ.ά.
-

Πίνακας 8. *Πηγές ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού και του εφήβου μετανάστη*

Χαρακτηριστικά του σχολείου	**Συνεργασία σχολείου-οικογένειας**
Ακαδημαϊκή έμφαση	Γονεϊκή εμπλοκή
Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικού	Ψυχοκοινωνική στήριξη μαθητών και γονιών
Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος	
Μείωση προκαταλήψεων και διακρίσεων,	
Χαρακτηριστικά σχολείου	
Χαρακτηριστικά σχολικής τάξης,	
Εξωσχολικές δραστηριότητες,	

Πρόσφατες μελέτες στην Ελλάδα τονίζουν την ανάγκη εκπαιδευτικής υποστήριξης των μεταναστών μαθητών (Kolaitis, Tsiantis, Madianos & Kotsopoulos, 2003) και την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, με στόχο την αποδοχή της ιδιαιτερότητας, το σεβασμό και τη συνεργασία στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα (Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μυλωνάς και συν., 2001).

Οικογένεια. Σημαντική επίδραση στην σχολική προσαρμογή του παιδιού ασκεί και η οικογένεια. Σημαντικό ρόλο στην σχολική προσαρμογή των παιδιών, γενικά, διαδραματίζουν οι προσδοκίες των γονέων σχετικά τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικά επαρκές και υγιές παιδί (Μόττη-Στεφανίδη, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1996). Η ψυχολογική επάρκεια είναι συνυφασμένη (α) με την απουσία ψυχολογικών προβλημάτων εσωτερίκευσης (άγχος και κατάθλιψης) και εξωτερίκευσης (επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά) και (β) με δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την καλή σχολική προσαρμογή και επιτυχία, όπως δυνατότητα συγκέντρωσης για την επίτευξη και την ολοκλήρωση στόχων. Έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι 14,4% των παιδιών μεταναστών λειτουργούσαν στο ίδιο βαθμό ψυχολογικής επάρκειας με τους γηγενείς και περίπου

50,1% είχαν χαμηλή επάρκεια και βίωναν υψηλό βαθμό αντιξοοτήτων, εκτός από το γεγονός της μετανάστευσης (Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Οι προσδοκίες των γονιών για την ψυχολογική επάρκεια των παιδιών εκφράζουν τις αξίες κοινωνικοποίησης εντός της οικογένειας και θεωρούνται σημαντικός παράγοντας για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ιδιαίτερα στην κατανόηση και των αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, οι προσδοκίες των γονιών συνδέονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, κυρίως την αυτονόμηση και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση, έτσι ώστε να προσαρμοστεί στην κοινωνική πραγματικότητα (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 1996).

Η ποιότητα του γονικού ρόλου επηρεάζει τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000). Η έννοια της *γονεϊκής εμπλοκής* περιλαμβάνει δραστηριότητες των μαθητών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή στο σπίτι και συνδέονται με τη διαδικασία μάθησης, και στις οποίες οι γονείς συμμετέχουν με διάφορους τρόπους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Οι δραστηριότητες των γονιών καλύπτουν:

(α) την επικοινωνία των γονιών με το προσωπικό του σχολείου (από μια απλή επίσκεψη μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα με το δάσκαλο),

(β) την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994),

(γ) την ενίσχυση της σχολικής εργασίας του παιδιού από τους γονείς,

(δ) τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση,

(ε) την εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού, και

(στ) την κάλυψη των βασικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, όπως φροντίδα για τα αναγκαία για το σχολείο και το διάβασμα, αλλά και το δικό του χώρο μελέτης (Epstein, 1987).

Η Epstein (1987) στους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, αναφέρει: α) την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, όπου οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών, και το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι σχετικά με θέματα που αφορούν στη μάθηση του παιδιού, β) την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο, όπου περιλαμβάνει την προσφορά υπηρεσιών σε θέματα του σχολείου, η βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, όταν η οικογένεια αδυνατεί να στηρίξει το παιδί, (γ) τη συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου, και γ) τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας για την αξιοποίηση πόρων και υπηρεσιών προς εξυπηρέτηση των αναγκών του σχολείου.

Έχει βρεθεί ότι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού συνδέεται άμεσα με την σχολική επίδοση και προσαρμογή των παιδιών (Nieto, 2004). Ωστόσο, σε μερικές έρευνες αναφέρεται ότι κάποιοι τρόποι εμπλοκής σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την επίδοση του μαθητή, ενώ κάποιοι άλλοι δεν σχετίζονται καθόλου (Georgiou, 1997). Στην πρώτη κατηγορία, αναφέρεται η συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα, όπως και η στενή σχέση των γονέων με το σχολείο, η οποία σχετίζεται θετικά με την σχολική επίδοση του παιδιού. Αντίθετα, η συναισθηματική πίεση του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα, σχετίζεται αρνητικά με την σχολική επίδοση. Στη δεύτερη κατηγορία αναφέρεται ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς και ο βαθμός βοήθειας που προσφέρεται σε μαθητές που είναι ήδη αδύνατοι στα μαθήματα.

Πρόσφατα αποτελέσματα αποδεικνύουν πως η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται με μείωση των περιπτώσεων των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και παράλληλη αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Epstein, 1987). Ωστόσο, η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικά στην περίπτωση των μεταναστών, είναι αρκετά συγκρατημένη. Οι δάσκαλοι τονίζουν τη βασική υποχρέωση της οικογένειας να παρέχει υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο παιδί και τη βασική υποχρέωση του σχολείου να επικοινωνεί με την οικογένεια και να την ενημερώνει σχετικά με την πρόοδο του παιδιού. Και ενώ ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο διατηρούν μια αμυντική στάση σχετικά με την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου (Epstein, 1987).

Στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής των οικογενειών των μεταναστών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Μια ανάγνωση της διεθνούς βιβλιογραφία φανερώνει τις διαφορές στη γονεϊκή εμπλοκή που σχετίζονται με τον ατομικισμό και τη συλλογικότητα που διαφοροποιούν σημαντικά τις κοινωνίες (Raeff, Greenfield & Quiroz, 2000). Στις συλλογικές κοινωνίες, η εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται ότι είναι αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του σχολείου και ο δάσκαλος είναι αυθεντίας και υπεύθυνος για τη γνωστική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή (Hofstede, 1986). Η κουλτούρα του σχολείου τονίζει την υπακοή του μαθητή στο δάσκαλο, το σεβασμό προς τους μεγαλύτερους, την υπευθυνότητα και την υποχρέωση απέναντι στην οικογένεια, στους γονείς, αλλά και στους δασκάλους. Η εκπαίδευση των παιδιών είναι υψηλά στις προτεραιότητες των γονιών και συνδέεται όχι τόσο με την ανάδειξη ενός αυτόνομου ανεξάρτητου ατόμου, αλλά με το όφελος όλης της οικογένειας (Hofstede, 1986) (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9. *Χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο*

Κοινωνίες	
Ατομικιστικές	**Συλλογικές**
1. Ανάδειξη ανεξάρτητου ατόμου	1. Όφελος της ομάδας, της οικογένειας
2. Το σχολείο ενδιαφέρεται για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού	2. Το σχολείο ενδιαφέρεται για τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού
3. Ο γονιός αμφισβητεί	3. Ο γονιός δεν αμφισβητεί
4. Η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών ευθύνη της οικογένειας	4. Η ανατροφή των παιδιών ευθύνη της οικογένειας, η εκπαίδευση ευθύνη του σχολείου
5. Ο εκπαιδευτικό αυθεντίας στην εκπαίδευση των παιδιών	5. Ο εκπαιδευτικός αυθεντίας στην εκπαίδευση και την ηθική ανάπτυξη των παιδιών

Η μειωμένη γονεϊκή εμπλοκή των οικογενειών των μεταναστών στα θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών σχετίζεται επίσης με τις χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με τις πολλές εργασίας των γονιών, αλλά και με έλλειψη νόμιμων πιστοποιητικών παραμονής (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001. Turney & Kao, 2009). Επίσης, ο επιπολιτισμός των γονέων θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Η ασυμφωνία ασυμφωνίας γλωσσικού και πολιτισμικού επιπολιτισμού γονιών και παιδιών, δημιουργεί συχνά διαγενεακές συγκρούσεις και «πρόωρη ενηλικίωση» των

παιδιών τα οποία φορτώνονται ευθύνες δυσανάλογες της ηλικίας τους αντισταθμίζοντας την έλλειψη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το χαμηλό επίπεδο επιπολιτισμού των γονιών είναι συνυφασμένο από τη μία με την αποδυνάμωση της ποιότητας επικοινωνίας με τα παιδιά, τον περιορισμό της ιεραρχίας και του γονικού ελέγχου (Garcia Coll & Magnuson, 1997), τη μείωση της ικανότητας τους για παροχή στήριξης στα παιδιά (Súarez-Orozco & Súarez-Orozco, 2001). Η αδυναμία των γονιών να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που υφίσταται η οικογένεια στον καινούριο πλαίσιο, η υπονόμευση της ανεξαρτησίας του παιδιού, η ασάφεια ορίων μεταξύ παιδιών και γονιών και ο περιορισμένος γονικός έλεγχος συσχετίζονται με μειωμένη αυτοεκτίμηση των γονιών και αποφυγή της επαφής με το σχολείο (García Coll, Akiba, Palacios, Bailey, Silver, DiMartino et al., 2002).

Έρευνες στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι η επιτυχία με την οποία ο έφηβος μετανάστης θα προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σχολείου, ειδικά όταν βρίσκεται κάτω από αντίξοες συνθήκες, εξαρτάται εν μέρει από τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας της οικογένειας, οι οποίες αντανακλούν τις πεποιθήσεις των εφήβων ότι μπορούν να πετύχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους, και συγχρόνως να ασκήσουν και να διευρύνουν το ρόλο τους μέσα στην οικογένεια (Bandura, 2006). Οι πεποιθήσεις του εφήβου ότι μπορεί να λαμβάνει την υποστήριξη που χρειάζεται από τη μητέρα και τον πατέρα του και συγχρόνως να αναπτύσσει μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους είναι καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική ανάπτυξη του εφήβου και συνδέεται με μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης διαταραχών συμπεριφοράς και προβλημάτων στις σχέσεις με συνομηλίκους (Ντάλλα & Μόττη, 2010). Επίσης, οι θετικές σχέσεις στην οικογένεια των μεταναστών, η ιεραρχία και ο σεβασμός με περιθώρια διαπραγματεύσεων και συμμετοχή των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων συνδέεται με ανοικτή επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων (Μπεζεβέγκης, Ντάλλα & Γκαρή, 2010).

9. Καθορισμός Δεικτών πρόσβασης στην εκπαίδευση

Με βάση την ανασκόπηση διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, το σχολείο αποτελεί βασικό πλαίσιο επαφής των παιδιών και των οικογενειών τους με την ευρύτερη κοινωνία και γι' αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή. Στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών, η μετάβαση αυτή συνίσταται σε μία σύνθετη διαδικασία «διπλής πρόκλησης», εφόσον εμπεριέχει πολλαπλές αλλαγές συνυφασμένες ταυτόχρονα με τις διεργασίες της διαπολιτισμικής επαφής και τους αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας που διανύουν (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007. Sam & Oppedal, 2002). Καθώς ο αριθμός των αλλοδαπών της δεύτερης γενιάς αυξάνεται, προκύπτουν ποικίλα ερωτήματα σχετικά με την ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο και την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία. Η επιτυχία ή η αποτυχία των αλλοδαπών στο σχολείο έχει άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνία και στις οικογένειές τους και αποτελεί σημαντικό σημείο της μεταναστευτικής πολιτικής και της συνοχής της ελληνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του ΟΗΕ, το 2015 ο πληθυσμός της Ελλάδας θα είναι 14 εκατομμύρια, εκ των οποίων το 20% θα είναι αλλοδαποί από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μπάγκαβος, 2003).

Οι δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη σχολική επίδοση και τη συστηματική φοίτηση στο σχολείο όσο και την κοινωνική επάρκεια και τη διαπολιτισμική ικανότητα των μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, διάφοροι παράγοντες εντός σχολείου και οικογένειας και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις συνθέτουν τις συνθήκες που, είτε λειτουργούν προστατευτικά και προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών μεταναστών (προστατευτικό περιβάλλον), είτε αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων (ανασταλτικό περιβάλλον). Για να θεωρηθεί ένα περιβάλλον προστατευτικό, πρέπει να πληρούνται δύο προϋποθέσεις: πρώτον, οι στόχοι, οι προσδοκίες και οι αξίες του περιβάλλοντος πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μεταναστών και, δεύτερον, να είναι διαθέσιμοι οι κατάλληλοι πόροι για την προώθηση της ανάπτυξης και του επιπολιτισμού του παιδιού. Αντίθετα, στο ανασταλτικό περιβάλλον παρατηρούνται είτε περιορισμένοι πόροι είτε ασυμφωνία ανάμεσα στους στόχους, τις προσδοκίες, και τις αξίες του περιβάλλοντος με αυτές του παιδιού (García Coll & Szalacha, 2004). Με βάση αυτή την ψυχοκοινωνική

προσέγγιση, οι δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση οργανώνονται σε 3 βασικές ενότητες: (α) Δείκτες πρόσβασης μαθητών μεταναστών στην εκπαίδευση, (β) Δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση, και (γ) Δείκτες αξιολόγησης του πλαισίου εκπαίδευσης των μεταναστών με βάση αναφορές εκπροσώπων φορέων.

9.1 Δείκτες πρόσβασης μαθητών μεταναστών στην εκπαίδευση

Οι συγκεκριμένοι δείκτες φιλοδοξούν να καταγράψουν αντικειμενικές και υποκειμενικές πτυχές πρόσβασης των μεταναστών στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας στοιχεία της έρευνας και κριτήρια διεθνών οργανισμών. Σους αντικειμενικούς δείκτες κατατάσσονται η σχολική επίδοση, το ποσοστό των μαθητών 11-15 ετών με χαμηλή επίδοση, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης μεταναστών ηλικίας 18-24 ετών. Οι υποκειμενικοί δείκτες καταγράφουν τον τρόπο που οι μετανάστες γονείς προσλαμβάνουν τη σχέση τους και των παιδιών τους με το σχολείο, αλλά και την κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια των παιδιών τους. Στους υποκειμενικούς δείκτες πρόσβασης μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση κατατάσσονται η γονεϊκή εμπλοκή, η ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη, η δυσκολία επαφής με το σχολείο, η ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με άλλους γονείς, η ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών μεταναστών με τους συμμαθητές τους, η κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια παιδιών (επαφή με συνομηλίκους, απουσία αρνητικών συναισθημάτων) και η κοινωνική στήριξη.

*Σχολική επίδοση***.** Η γενική σχολική επίδοση χρησιμοποιείται ευρύτατα ως δείκτης προσαρμογής των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής (Berry et al., 2006. Vedder & Horenczyk, 2006). Η χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Eldering & Knorth, 1998. Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović & Masten, 2008) και στην συνέχεια για τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση του ατόμου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Στην παρούσα έρευνα η σχολική επίδοση των μεταναστών αξιολογήθηκε με τις αναφορές των γονιών στο ερώτημα «Τι βαθμό έβγαλε (το παιδί/τα παιδιά σου) πέρυσι στο τέλος της χρονιάς;" Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η δυνατότητα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών μεταναστών σε διάφορες βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης μεταναστών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή σχολική επίδοση. Για τον υπολογισμό του συγκεκριμένου δείκτη

χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία «Γ» των Α' έως Δ» τάξεων Δημοτικού, η βαθμολογία μικρότερη του 7 για τους μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης Δημοτικού και η βαθμολογία μικρότερη του 12 για τους μαθητές Γυμνάσιου και Λυκείου.

Δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης τους σχολείου. Η στάση και η συνέπεια του μαθητή απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και ο βαθμός επένδυσής του σε αυτήν βρίσκεται σε άμεση σχέση με την συχνότητα και τη σταθερότητα παρακολούθησης των διδασκομένων μαθημάτων, αλλά και το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου. Τα χρόνια της επίσημης εκπαίδευσης είναι καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση της μελλοντικής πορείας τους ατόμου, συνεπώς η φοίτηση των μεταναστών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό δείκτη επιτυχίας καθώς διασφαλίσει ότι οι νέοι μετανάστες έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να κερδίσουν στο μέλλον τα προς το ζην (OECD, 2007). Με βάση αυτό το σκεπτικό, ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αξιολογήθηκε με βάση τον ορισμό της Eurostat, κατά τον οποίο άτομα που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο θεωρούνται εκείνα που α) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, β) έχουν εκπαίδευση το πολύ μέχρι και απολυτήριο κατώτερου κύκλου β/θμιας εκπ/σης, που αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED (International Standard Classification of Education- αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου), και γ) δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων. Με βάση τον ορισμό αυτό, εκτιμήθηκε ο συνολικός δείκτης "Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου", και στη συνέχεια ο δείκτης ατόμων ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στο σύνολο των ατόμων της ηλικιακής αυτής ομάδας.

Γονεϊκή εμπλοκή. Οι αναφορές των μεταναστών γονέων στην παρούσα μελέτη αφορούν όχι μόνο την σχολική επίδοση και συστηματική φοίτηση των παιδιών τους, αλλά και στη δική τους εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως ένας τρόπος επαφής και επικοινωνίας με το σχολείο, αλλά και ως πραγματική στήριξη των παιδιών όσον αφορά τις σχολικές εργασίες. Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται σημαντικός παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ο συγκεκριμένος προτεινόμενος δείκτης στην παρούσα έρευνα προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα ερωτήματα «Πόσο συχνά πηγαίνεις σε

συγκεντρώσεις που γίνονται στο σχολείο των παιδιών σου;» και «Πόσο συχνά βοηθάς τα παιδιά σου στο διάβασμα;».

Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία. Θέλοντας να διερευνήσουμε τις αναπαραστάσεις των μεταναστών γονιών σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών τους και κυρίως την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία εντάξαμε σχετικά ερωτήματα, που διερευνούν το επίπεδο ικανοποίησης από τη βοήθεια που το σχολείο δίνει στα παιδιά των μεταναστών και το επίπεδο ικανοποίησης από τους δασκάλους / καθηγητές των παιδιών τους. Η ικανοποίηση από το σχολείο έχει σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης και τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και την πρόσληψη του σχολείου ως θεσμού που εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη σχολική επιτυχία, χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις (Ogbu, 1993). Αφετέρου, η ικανοποίηση από την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις για τη επαφή των γονέων με το σχολείο, παρόλο που η συγκεκριμένη μεταβλητή αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη αμφιβολία, καθώς συνδέεται με προηγούμενες εμπειρίες και προσδοκίες των γονιών (Rubinowitz & Rosenbaum, 2000).

Δυσκολία επαφής με το σχολείο. Ο συγκεκριμένος δείκτης προέκυψε από τις απαντήσεις στα ερωτήματα που εξετάζουν ως εμπόδια επαφής την ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, τη δυσκολία επαφής με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το γεγονός αν δεν βολεύουν οι ώρες που το σχολείο ορίζει για συνεργασία. Ο δείκτης που προκύπτει από τις πληροφορίες των γονέων είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς συχνά η δυσκολία των γονέων να συμμετάσχουν ενεργά στη σχολική ζωή παρερμηνεύεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική πρόοδο των παιδιών (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Από την άλλη, για τους μετανάστες γονείς η πρόοδος των παιδιών στο σχολείο αποτελεί ευκαιρία ανταπόδοσης όσων θυσίασαν για τα παιδιά τους (García Coll et al., 1996).

Ικανοποίηση από τη σχέση με άλλους γονείς. Ο συγκεκριμένος δείκτης προέκυψε από την ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη σχέση σου με άλλους γονείς;» και αξίζει να σημειωθεί ότι η καλή επαφή και επικοινωνία με τους άλλους γονείς στο σχολείο μπορεί να συντελέσει στην καλή συνεργασία και συμμετοχή των μεταναστών γονιών στις σχολικές διαδικασίες και εκδηλώσεις, όπως στις συγκεντρώσεις συλλόγων και κηδεμόνων, στις σχολικές γιορτές, κ.ά.

Ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών με τους συμμαθητές. Με το ερώτημα «Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους»; εξετάζεται ο δείκτης ικανοποίησης από τις σχέσεις των μαθητών στο σχολείο.

Κοινωνική επάρκεια. Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιολογήθηκε με δύο ερωτήσεις: «Πηγαίνουν τα παιδιά σου σε εκδηλώσεις που κάνουν οι συμμαθητές τους (π.χ. πάρτι, βόλτα με φίλους, εκδρομή, κ.ά.);» και «Έρχονται οι φίλοι των παιδιών σου στο σπίτι"»; Οι σχέσεις με συνομηλίκους έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά των μεταναστών. Η ομάδα συνομήλικων αποτελεί σημείο αναφοράς για τα παιδιά, δεδομένου ότι λαμβάνουν από αυτή στήριξη, βοήθεια και κατανόηση. Οι αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους από του συνομηλίκους συνδέονται και με τη σχολική προσαρμογή τους (Suarez-Orozco, 2000), περιορίζουν την αίσθηση της απομόνωσης και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στήριξης για τους μαθητές (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Ο δείκτης *ψυχολογικής προσαρμογής* των μεταναστών μαθητών με βάση τις αντιλήψεις των γονιών τους μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών. Οι έρευνες στην Ελλάδα (π.χ. Μότση-Στεφανίδη και συν., 2007) έχουν δείξει ότι οι Αλβανοί μαθητές δεν διαφέρουν από τους γηγενείς Έλληνες όσον αφορά στον αριθμό των συναισθηματικών δυσκολιών, ωστόσο με βάση τις αναφορές των καθηγητών εκδηλώνουν υψηλότερο βαθμό διαταρακτικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Στην παρούσα έρευνα, η ψυχολογική επάρκεια των παιδιών εξετάζεται με τρία ερωτήματα «Γενικά, σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου (α) τα πάνε καλά εδώ στην Ελλάδα;, (β) είναι στεναχωρημένα, κακόκεφα;, και (γ) τελειώνουν ό,τι έχουν ξεκινήσει; Τα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογούνται με το ερώτημα «Πόσο ανησυχείς μήπως τα παιδιά σου έχουν μπλεξίματα με το νόμο»;.

Κοινωνική στήριξη. Ο συγκεκριμένος δείκτης εξετάζει τη βοήθεια που δέχονται οι μετανάστες μαθητές από φίλους, συγγενείς, από άλλους ανθρώπους ή ομάδες (Ibañez, Kharchikian, Buck et al., 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη θετική σχέση μεταξύ κοινωνικής στήριξης και κοινωνικής προσαρμογής των μεταναστών. Η απουσία κοινωνικής στήριξης τείνει να εμποδίζει την υιοθέτηση και ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Ward, Bochner &

Furnham, 2001). Η έννοια της κοινωνικής στήριξης στην παρούσα μελέτη εξετάζεται με δύο βασικούς υποδείκτες: (α) την *άτυπη κοινωνική στήριξη* από αδέλφια και συμμαθητές (Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου οι συμμαθητές/φίλοι; Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου τα αδέλφια/άλλοι συγγενείς;, και (β) την *τυπική κοινωνική στήριξη* από το σχολείο ή τα φροντιστήρια (Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου το φροντιστήριο/τα ιδιαίτερα; Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου οι δάσκαλοι και οι καθηγητές του σχολείου;).

9.2 **Δείκτες πρόσβασης στη εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών**

Παρόλο που η εκπαίδευση νοείται ως μια σχεδιασμένη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων στη νέα γενιά και συμβάλλει στην ανάπτυξη των προσωπικότητας των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) επιμένει ότι όχι μόνον τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες μετανάστες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση τους και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου να ενταχθούν πλήρως σε αυτή. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιολογήθηκαν οι δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση καθώς και ο δείκτης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου. Ο δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου μεταναστών προέκυψε από τα στοιχεία της έρευνας με βάση απαντήσεις στο ερώτημα: «Μορφωτικό επίπεδο-Βαθμίδα που έχει ολοκληρώσει». Στη συνέχεια εκτιμήθηκε ο δείκτης πρόσβασης στην «Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση» ατόμων ηλικίας 30-34 ετών. Ο συγκεκριμένος δείκτης αποτελεί σημαντική πηγή πληροφόρησης για τους φορείς της εκπαίδευσης, και την πολιτεία, γενικότερα, καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας που μετριάζει ή τροποποιεί προς θετική κατεύθυνση τις αρνητικές επιπτώσεις τις μετανάστευσης (Masten & Powell, 2003).

Δείκτης επάρκειας στην ελληνική γλώσσα. Η επάρκεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αποτελεί σημαντικό παράγοντα ένταξης των μεταναστών στο καινούριο περιβάλλον. Έχει αποδειχτεί ως ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας επαγγελματικής επιτυχίας μετά από την απόκτηση ενός πτυχίου ειδίκευσης (Shields & Whitley Price, 2002). Ακόμα, οι έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης στην καινούρια γλώσσα συσχετίζονται με υψηλότερες αποδοχές στο χώρο της εργασίας

(Chiswik & Miller, 1998). Επιπλέον, η χρήση της επίσημης γλώσσας του σχολείου στο σπίτι συσχετίζεται με καλύτερη σχολική επίδοση των παιδιών (OECD, 2006). Ο δείκτης επάρκειας στην ελληνική γλώσσα αξιολογήθηκε με ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση, την ομιλία, τη γραφή και την ανάγνωση: Πόσο καλά καταλαβαίνεις τα ελληνικά όταν σου μιλάνε οι άλλοι; Πόσο καλά μιλάς εσύ τα ελληνικά; Πόσο καλά γράφεις ελληνικά; Πόσο καλά διαβάζεις ελληνικά; Από το άθροισμα των απαντήσεων και την κανονικοποιημένη κατανομή προκύπτει ο συνολικός δείκτης γλωσσικής επάρκειας των μεταναστών.

9.3 **Δείκτες ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών**

Το σχολείο έχει βασικό ρόλο για την πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση, στη βελτίωση της μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης, στην παροχή δικαιωμάτων, έτσι ώστε να συμμετέχουν στον κοινωνικό βίο, και στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων. Για να θεωρηθεί το σχολικό περιβάλλον υποστηρικτικό πρέπει να πληροί τρεις βασικές προϋποθέσεις: *Πρώτον*, τη θέσπιση και την εφαρμογή μέτρων για την υποστήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Δεύτερον*, την ανάπτυξη ενός μαθησιακού πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις αναπτυξιακές προκλήσεις και στις ανάγκες επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών (διαπολιτισμική επάρκεια προσωπικού, εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών, προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών) και *Τρίτον*, την ανάπτυξη ενός πλαισίου συνεργασίας με τους γονείς.

9.3.1 Αξιολόγηση θεσμικού πλαισίου

Σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο εφαρμόζονται και ποια είναι η αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων μέτρων που έχουν ληφθεί σταδιακά από το Υπουργείο Παιδείας για την πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διερευνούνται (α) ο δείκτης αποτελεσματικότητας Τ.Υ., Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου, (β) ο γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας ειδικών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία, (γ) ο δείκτης ανταπόκρισης της ισχύουσας νομοθεσίας στην ανάγκες των

μεταναστών μαθητών, (δ) ο δείκτης συνεργασίας με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, (ε) ο δείκτης αξιολόγησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων για την αντιμετώπιση προβλημάτων εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών, και (στ) ο δείκτης συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με το σχολικό σύμβουλο για θέματα εκπαίδευσης μαθητών μεταναστών.

Δείκτης αποτελεσματικότητας Τ.Υ., Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου. Η λειτουργία μονάδων υποστήριξης της ένταξης των παιδιών μεταναστών στο σχολείο περιλαμβάνει τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ι και ΙΙ, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την υποστηρικτική διδασκαλία στα πλαίσια του διευρυμένου ωραρίου. Στην παρούσα μελέτη η λειτουργία των σχολικών μονάδων (Τ.Υ., Φ.Τ., Διευρυμένο ωράριο) εξετάζεται με τα ερωτήματα: (α) Λειτουργούν στο σχολείο κάποιες από τις παρακάτω μονάδες; 1. Τάξη Υποδοχής Ι, 2. Τάξη Υποδοχής ΙΙ, 3. Φροντιστηριακό Τμήμα, 4. Διευρυμένο Ωράριο, 5. Κανένα από τα παραπάνω. Επίσης, εξετάζονται παράγοντες που σχετίζονται με τη μη λειτουργία σχολικών μονάδων στήριξης των μεταναστών μαθητών, όπως έλλειψη πιστώσεων και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, αδυναμία ανίχνευσης του επιπέδου ελληνομάθειας, έλλειψη διδακτικού υλικού για τη γλωσσομάθεια και έλλειψη ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στις συγκεκριμένες μονάδες. Στη συνέχεια, ζητείται από τους εκπροσώπους των φορέων να αξιολογήσουν την *αποτελεσματικότητα* των Τ.Υ. Ι και ΙΙ, των φροντιστηριακών τμημάτων και τμημάτων διευρυμένου ωραρίου με την ερώτηση: "Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε ότι είναι η καθεμία από αυτές τις σχολικές μονάδες που λειτουργεί στο σχολείο σας»; Επισημαίνεται ότι στην παρούσα μελέτη εξετάζονται επίσης βασικά ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας των υποστηρικτικών σχολικών μονάδων και αναφέρονται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως η *στελέχωση* και η *διαπολιτισμική επάρκεια* των εκπαιδευτικού. Η *στελέχωση* των Τ.Υ, Φ.Τ και Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου εξετάζεται με το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μονάδες αυτές είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Η *διαπολιτισμική επάρκεια* των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες εξετάζεται με τις απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης στο εξής ερώτημα: Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τ.Υ, τα Φ.Τ. και στα τμήματα διευρυμένου ωραρίου έχουν: 1. Εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, 2. Πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, 3.

Παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, και 4. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα.

Γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας υποστηρικτικών σχολικών μονάδων για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία. Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιολογεί τη συμβολή των υποστηρικτικών σχολικών μονάδων όχι μόνο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα, αλλά και στη γνώση της ελληνικής γλώσσας και στην ένταξη των μεταναστών μαθητών στη σχολική κοινότητα και την ελληνική κοινωνία. Ο γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων υπολογίστηκε από το μέσο όρο των απαντήσεων στα εξής ερωτήματα: Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι σχολικές μονάδες στήριξης; (α) για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, (β) για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, (γ) για τη βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα και (δ) για την ένταξη στη σχολική κοινότητα (π.χ. σχέσεις με συνομήλικους και εκπαιδευτικούς).

Ο δείκτης *ανταπόκρισης της ισχύουσας νομοθεσίας* στην ανάγκες των μεταναστών μαθητών υπολογίστηκε από το μέσο όρο που προέκυψε από τα εξής ερωτήματα: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών οι ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις, η διαδικασία που ακολουθείται για την τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών στην κανονική τάξη, το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, το διδακτικό υλικό, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας, η συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών και οι ειδικές ρυθμίσεις που ισχύουν για την εξέταση των μεταναστών μαθητών; Επισημαίνεται ότι η νομοθεσία θα πρέπει να στηρίζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Vedder & Horenczyk, 2005) με την έννοια της προσαρμογής του σχολικού προγράμματος ή της δημιουργίας διδακτικού υλικού που προσβλέπει στην υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης και των γενικότερων διαδικασιών μάθησης των μεταναστών μαθητών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπληρωματικοί δείκτες θεσμικού πλαισίου. Η *ψυχοκοινωνική στήριξη* των παιδιών μεταναστών αποτελεί σημαντικό δείκτη της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία. Στην παρούσα έρευνα, ο συγκεκριμένος δείκτης εξετάζεται με το ερώτημα: «Για να αντιμετωπίσετε θέματα που προκύπτουν

από τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών, πόσο συχνά συνεργάζεστε με ψυχολόγους ή και κοινωνικούς λειτουργούς»; Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο στις εκπαιδευτικές περιφέρειες λειτουργεί ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους μετανάστες μαθητές.

Ο δείκτης αξιολόγησης της *λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων* για την αντιμετώπιση προβλημάτων εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών υπολογίστηκε με βάση το ερώτημα «Για να αντιμετωπίσετε θέματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών, πόσο συχνά συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων»;, ενώ ο δείκτης *συνεργασίας με το σχολικό σύμβουλο* για θέματα εκπαίδευσης μαθητών μεταναστών εξετάζεται με το ερώτημα «Για να αντιμετωπίσετε θέματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών, πόσο συχνά ζητάτε καθοδήγηση από το σχολικό σύμβουλο»;

9.3.2 Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Ως σημαντικοί δείκτες που σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού για την προσαρμογή των παιδιών μεταναστών στο σχολείο θεωρούνται: (α) η διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, (β) η εξασφάλιση της συνεργασίας με την οικογένεια με στόχο τη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στις διαδικασίες του σχολείου, στηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχολική προσαρμογή των παιδιών τους, και (γ) η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Η *διαπολιτισμική επάρκεια* εκπαιδευτικών συνεπάγεται γνώσεις σχετικά με γλωσσοδιδακτικά, μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα ο συγκεκριμένος δείκτης διερευνάται με τρεις ερωτήσεις: «Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, γενικώς (α) είναι επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα προσαρμογής μεταναστών, (β) συμμετέχουν σε προγράμματα που στηρίζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο; (γ) προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών.

Ο *δείκτης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς* των μεταναστών μαθητών εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών μεταναστών, όπου οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, καθώς και τους συμβουλεύουν για τη μελέτη των

παιδιών. Υψηλότερη βαθμολογία στις απαντήσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών αποτελεί ένδειξη καλής επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μεταναστών. Οι δείκτης επικοινωνίας με τους γονείς συμπληρώνεται με διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών (προφορική ενημέρωση μέσω των παιδιών, γραπτή ενημέρωση τηλεφωνική επικοινωνία) στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν έχουν συστηματική επαφή με το σχολείο.

Ο δείκτης δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών υπολογίστηκε από το άθροισμα και την κανονικοποιημένη κατανομή των ερωτημάτων «Κατά τη γνώμη σας, ποιες από τις παρακάτω θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών: (α) ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, (β) ελλιπής στήριξη από την πολιτεία, (γ) δυσκολία συνεργασίας με γονείς, (δ) προβλήματα συμπεριφοράς μερικών παιδιών, και (ε) άλλο.

9.3.3 Αξιολόγηση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται δύο δείκτες: (α) ο *δείκτης εκδήλωσης* ενδιαφέροντος των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, και (β) ο δείκτης *γονεϊκής εμπλοκής* με βάση τις αντιλήψεις των εκπροσώπων εκπαίδευσης.

Ο δείκτης *εκδήλωσης ενδιαφέροντος* των γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπολογίστηκε με βάση δύο ερωτήματα: (α) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται να παρακολουθήσει το παιδί τους κάποιο από τα ισχύοντα σχολικά σχήματα; (β) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών είναι ενημερωμένοι για το ισχύον νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;

Ο δείκτης *γονεϊκής εμπλοκής* στη συγκεκριμένη περίπτωση εξετάζει τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις αντιλήψεις των εκπροσώπων εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα βάση των οποίων υπολογίστηκε ο συγκεκριμένος δείκτης είναι τα εξής: (α) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, (β) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο, (γ) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές, ομιλίες), (δ) Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων. Είναι γεγονός, ότι η συμμετοχή των γονέων μεταναστών στην

εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με διάφορα εμπόδια, όπως είναι η χαμηλή γλωσσική επάρκεια των γονέων, η πολιτισμική απόσταση, αλλά και γενικότερα οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών. Γι, αυτό το σκοπό κρίνεται σκόπιμη η σύγκριση του δείκτη συνεργασίας των γονέων μεταναστών με το σχολείο με τον αντίστοιχο δείκτη συνεργασίας των γονέων των γηγενών μαθητών. Η υψηλή συσχέτιση των δύο δεικτών ενδέχεται να δείχνει ομοιότητες στη συμπεριφορά των γονέων των δύο ομάδων, μεταναστών και γηγενών μαθητών. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος δείκτης εμπλουτίζεται με πληροφορίες σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ανοικτή ερώτηση «Συνήθως, τι συμβουλεύετε ή τι προτείνετε στους γονείς των μεταναστών μαθητών για την εκπαίδευση των παιδιών τους”;

10. Συνοπτική παρουσίαση δεικτών

Πίνακας 10. *Προτεινόμενοι δείκτες σχολικής προσαρμογής των παιδιών μεταναστών κατά τομέα ένταξης με βάση τις πληροφορίες των γονιών*

Πηγή	Τομέας ένταξης		
	Σχολική προσαρμογή-αντικειμενικοί δείκτες	Σχολική προσαρμογή-υποκειμενικοί δείκτες	Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μεταναστών μαθητών-συμπληρωματικοί δείκτες
αναφορές γονιών	1. Γενική σχολική επίδοση	1. Γονεϊκή εμπλοκή	1. Ψυχολογική επάρκεια
	2. Ποσοστό μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή σχολική επίδοση	2. Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη	2. Κοινωνική επάρκεια
	3. Δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου	3. Δυσκολία επαφής με το σχολείο	3. Κοινωνική στήριξη
	4. Δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ηλικίας 18-24 ετών	4. Ικανοποίηση από τις σχέσεις με άλλους γονείς	
		5. Ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών μεταναστών με τους συμμαθητές τους	

Πίνακας 11. *Προτεινόμενοι δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση*

Πηγή	Τομέας ένταξης	
	Εκπαίδευση	Επίπεδο ελληνικής επάρκειας
ΕΛΣΤΑΤ και αναφορές μεταναστών	1. Δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου	1. Δείκτης επάρκειας στην ελληνική γλώσσα
	2. Δείκτης πρόσβασης στην «Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση» ατόμων ηλικίας 30-34 ετών	

Πίνακας 12. *Προτεινόμενοι δείκτες σχολικής ένταξης των παιδιών μεταναστών κατά τομέα ένταξης με βάση πληροφορίες των φορέων*

Πηγή	Τομέας ένταξης		
	Θεσμικό πλαίσιο-εκπαιδευτική πολιτική	Εκπαιδευτικός	Γονείς
αναφορές εκπροσώπων φορέων	1. Δείκτης αποτελεσματικότητας Τ.Υ., Φ.Τ. τμημάτων και τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου	1. Δείκτης διαπολιτισμικής επάρκειας του εκπαιδευτικού	1. Δείκτης εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο
	2. Γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας ειδικών σχολικών μονάδων	2. Δείκτης συνεργασίας με γονείς	2. Δείκτης γονεϊκής εμπλοκής
	3. Δείκτης ανταπόκρισης της ισχύουσας νομοθεσίας στην ανάγκες των μεταναστών μαθητών	3. Δείκτης δυσκολίας εκπαιδευτικού κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών	
	Συμπληρωματικοί δείκτες		

	4. Δείκτης συνεργασίας με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς		
	5. Δείκτης αξιολόγησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων		
	6. Δείκτης συνεργασίας με το σχολικό σύμβουλο		

Πίνακας 13. *Συνοπτική περιγραφή και αξιολόγηση των προτεινόμενων δεικτών πρόσβασης μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση*

Σχολική προσαρμογή-αντικειμενικοί δείκτες				
Ορισμός	Αξιολόγηση (θεωρητική)	Σημασία για την πολιτική ένταξης	Πηγή στατιστικού υλικού	Παρατηρήσεις
1. Σχολική επίδοση	Σημαντικός δείκτης αξιολόγησης της ακαδημαϊκής επάρκειας και σχολικής προσαρμογής	Αποτελεί δείκτη επιτυχούς ανάπτυξης Η πολιτεία πρέπει να λάβει σειρά μέτρων για να στηρίξει τη σχολική επάρκεια των μεταναστών μαθητών	Έρευνες PISA & Eurostat Εμπειρικές έρευνες στη Διαπολιτισμική και Εξελικτική Ψυχολογία, στην Ελλάδα και διεθνώς	Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα δείχνουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών μεταναστών δεν σχετίζεται με τη μετανάστευση, αλλά με το πλαίσιο προσαρμογής των παιδιών, το μαθησιακό περιβάλλον
2. Χαμηλή επίδοση μαθητών ηλικίας 11-15 ετών	Προβλεπτικός παράγοντας φοίτησης σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης	Η πολιτεία χρειάζεται να εντοπίσει τους παράγοντες που συρρικνώνουν τον αριθμό των μεταναστών μαθητών τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης	Έρευνες PISA	

3. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου	Προβλεπτικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού	Αναζήτηση παραγόντων απώθησης από το σχολείο	Έρευνες Eurostat	
4. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολειου μεταναστών ηλικίας 18-24 ετών	Προβλεπτικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού	Αναζήτηση παραγόντων απώθησης από το σχολείο	Έρευνες Eurostat	
Υποκειμενικοί δείκτες				
5. Γονεϊκή εμπλοκή	Η γονεϊκή εμπλοκή ως επαφή με το σχολείο και στήριξη των παιδιών στα μαθήματα σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση και αρνητικά με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου	Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς Έρευνες PISA	Η εμπλοκή των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους σχετίζεται με διάφορες δυσκολίες, όπως οι πολιτισμικές αξίες, αλλά και δυσκολίες που άπτονται της μετανάστευσης
6. Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη	Αποτελεί σημαντικό δείκτη για την εκτίμηση της ικανοποίησης από την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά μεταναστών	Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
7. Δυσκολία επαφής με το σχολείο	Αξιολογεί τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την επαφή των γονιών μεταναστών με το σχολείο	Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
8. Ικανοποίηση από τις σχέσεις	Αξιολογείται η επαφή	Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη	Εμπειρικές έρευνες στην	Η συνεργασία με άλλους γονείς,

με άλλους γονείς	αλληλεπίδραση των μεταναστών γονιών με άλλους γονείς	γενικότερη προσαρμογή των μεταναστών γονιών, την πρόσληψη διακρίσεων	Ελλάδα και διεθνώς	αλλά και των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κοινωνικής υποστήριξης και ένταξης στην ευρύτερη κοινωνία
9. Ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών μεταναστών με τους συμμαθητές τους	Αξιολογείται η ικανοποίηση από την επαφή και αλληλεπίδραση των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους στο σχολείο	Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη γενικότερη προσαρμογή των μεταναστών μαθητών, την πρόσληψη διακρίσεων	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
Συμπληρωματικοί δείκτες				
1. Ψυχολογική επάρκεια	Η καλή ψυχική υγεία και η απουσία διαταρακτικής συμπεριφοράς συνδέεται με τη σχολική επίδοση και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών	Η πολιτεία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες των μεταναστών μαθητών που άπτονται της μετανάστευσης και προκαλούν προβλήματα εσωτερίκευσης και διαταρακτικής συμπεριφοράς	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
2. Κοινωνική επάρκεια	Προβλεπτικός παράγοντας ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και σχολικής προσαρμογής	Χαμηλός δείκτης κοινωνικής επάρκειας συνδέεται με δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
3. Κοινωνική στήριξη	Η κοινωνική στήριξη, ειδικότερα από το σχολείο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ένταξης	Τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν θετική σχέση μεταξύ κοινωνικής στήριξης και κοινωνικής προσαρμογής των μεταναστών	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	Είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι περιορισμένες πηγές υποστήριξης της ακαδημαϊκής επάρκειας των παιδιών

				μεταναστών

Πίνακας 14. *Συνοπτική περιγραφή και αξιολόγηση των προτεινόμενων δεικτών πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση*				
Ορισμός	Αξιολόγηση (θεωρητική)	Σημασία για την πολιτική ένταξης	Πηγή στατιστικού υλικού	Παρατηρήσεις
<u>1. Δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου</u>	Σημαντικός δείκτης κοινωνικής ένταξης των μεταναστών	Προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για διαδικασίες και ρυθμίσεις σχεδίων μεταναστευτικής πολιτικής	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς Έρευνες ΕΛΣΤΑΤ	Η συνοχή της κοινωνίας και η ανταγωνιστικότητά της στηρίζεται στην κατάκτηση της γνώσης. Είναι σημαντικό να διερευνηθούν κίνητρα, που θα ωθήσουν τους μετανάστες να συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα εκπαίδευσης ή εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας
<u>2. Δείκτης πρόσβασης στην Ανώτατη& Ανώτερη εκπαιδευση μεταναστών ηλικίας 30-34 ετών</u>	Σημαντικός δείκτης υπολογισμού της επιστημονικής μόρφωσης	Είναι σημαντικό η πολιτεία να επιδιώκει ισόρροπη συμμετοχή όλων των ομάδων πληθυσμού στην ανώτατη/ανώτερη εκπαίδευση	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς Έρευνες ΕΛΣΤΑΤ Μελέτες ISDED	
<u>3. Δείκτης επάρκειας στην ελληνική γλώσσα</u>	Σημαντικός δείκτης που διατρέχει όλες τις όψεις προσαρμογής των μεταναστών	Στα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να υπάρχει μέριμνα για εξειδικευμένη διδασκαλία της ελληνικής προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μεταναστών	Σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης των μαθητών	

Πίνακας 15. *Συνοπτική περιγραφή και αξιολόγηση των προτεινόμενων ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών*				
Θεσμικό πλαίσιο-εκπαιδευτική πολιτική				
Ορισμός	Αξιολόγηση (θεωρητική)	Σημασία για την πολιτική ένταξης	Πηγή στατιστικού υλικού	Παρατηρήσεις
1. Δείκτης αποτελεσματικότητας Τ.Υ., Φ.Τ. τμημάτων και τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου	Αξιολογείται ως δείκτης για την προετοιμασία των μαθητών και την ένταξη τους στην κανονική τάξη	Η πολιτεία χρειάζεται να αξιολογήσει τη λειτουργία των υποστηρικτικών μέτρων σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα της ισχύουσας νομοθεσίας	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα	Από την εκπαιδευτική κοινότητα ασκείται κριτική για την αποτελεσματικότητα της ισχύουσας νομοθεσίας, τη συρρίκνωση των υποστηρικτικών μονάδων τα τελευταία χρόνια και τη λειτουργία τους με υπολειμματικές διαδικασίες
2. Γενικός δείκτης αποτελεσματικότητας ειδικών σχολικών μονάδων	Αξιολογείται ως δείκτης για τη γενικότερη ένταξη των μαθητών στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα			
3. Δείκτης ανταπόκρισης της ισχύουσας νομοθεσίας στην ανάγκες των μεταναστών μαθητών	Παράγοντας αποτελεσματικής μετάβασης στην κανονική τάξη και στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας			
Συμπληρωματικοί δείκτες				
4. **Δείκτης συνεργασίας με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς**	Σημαντικός δείκτης για την ομαλή προσαρμογή των μεταναστών μαθητών	Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών έχει επικεντρωθεί μόνο σε επιστημονικές μελέτες, χωρίς να λαμβάνονται στην πράξη μέτρα στήριξης	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	Σημαντικός παράγοντας που θα στηρίξει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό
5**. Δείκτης αξιολόγησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων**	Σημαντικός δείκτης για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής	Η σημασία του δείκτη έγκειται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μελέτες αξιολόγησης	

	πολιτικής	φορέων		
6. Δείκτης συνεργασίας με το σχολικό σύμβουλο	Σημαντικός δείκτης για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Η σημασία του δείκτη έγκειται στην αξιολόγηση της συνεργασίας των συγκεκριμένων φορέων	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μελέτες αξιολόγησης	
Εκπαιδευτικός				
7. Δείκτης διαπολιτισμικής επάρκειας του εκπαιδευτικού	Η ποιότητα της διδασκαλίας και οι στάσεις απέναντι στους μετανάστες μαθητές σχετίζονται άμεσα με τη διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών	Η πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
8. Δείκτης συνεργασίας με γονείς	Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιολογεί την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες γονείς		Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
9. Δείκτης δυσκολίας εκπαιδευτικού κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών	Αξιολογεί τις βασικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών		Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	
Γονείς				
10. Δείκτης εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο	Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιολογεί τις αντιλήψεις εκπροσώπων φορέων για το ενδιαφέρον των μεταναστών γονιών για το ισχύον πλαίσιο	Συχνά, η έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο σχετίζεται με τη άγνοια των νόμων	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	Η σύγκριση των απόψεων των φορέων εκπαίδευσης με αυτές των γονέων μεταναστών θα συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού

	προσαρμογής των παιδιών τους			συστήματος
11. Δείκτης γονεϊκής εμπλοκής	Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιολογεί τις αντιλήψεις εκπροσώπων φορέων για τη γονεϊκή εμπλοκή των μεταναστών σε σύγκριση με τους γηγενείς γονείς	Εχει σημασία για την πολιτεία, καθώς αξιολογεί την αμεροληψία των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μεταναστών γονιών στην εκπαίδευση	Εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς	

Β. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Ι: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση

Οι πίνακες της συγκεκριμένης ενότητας παρουσιάζουν στατιστικούς δείκτες όλων των ερωτημάτων που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς για την πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Οι Πίνακες 16 έως 23 αναφέρονται στις απαντήσεις των μεταναστών στις εξής ερωτήσεις: Έχει πάει κάποιο από τα παιδιά σου στο σχολείο στη χώρα σας; Όταν πρωτοήρθαν στην Ελλάδα σε ποια τάξη πήγαν; Στο σχολείο παρακολουθούν κάποιο ειδικό τμήμα (τάξη υποδοχής, φροντιστηριακό τμήμα, διευρυμένο ωράριο); Τι βαθμό έβγαλαν πέρυσι στο τέλος της χρονιάς; Πόσες φορές απουσίασαν αδικαιολόγητα από το σχολείο πέρυσι (κοπάνες, αποβολές); Διέκοψε κάποιο από τα παιδιά σου το σχολείο; Σε ποια τάξη διέκοψε; Ποιος ήταν ο πιο σημαντικός λόγος που διέκοψε το σχολείο; Οι πίνακες έχουν περιγραφικό χαρακτήρα, καθώς περιλαμβάνουν μόνο τον αριθμό των έγκυρων απαντήσεων και τις σχετικές και απόλυτες συχνότητες, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό των δεικτών με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και σε σύγκριση με δεδομένα που προέρχονται από άλλες πηγές.

Πίνακας 16. *Φοίτηση σε σχολείο στη χώρα προέλευσης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	88	11,6	100,0	100,0
Missing	System	669	88,4		
Total		757	100,0		

Πίνακας 17. *Ποσοστά μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	39	5,2	8,6	8,6
	Α Δημ.	45	5,9	9,9	18,5
	Β Δημ.	42	5,5	9,3	27,8
	Γ Δημ.	42	5,5	9,3	37,0
	Δ Δημ.	33	4,4	7,3	44,3
	Ε Δημ.	37	4,9	8,1	52,4
	ΣΤ Δημ.	39	5,2	8,6	61,0
	Α Γυμν.	35	4,6	7,7	68,7
	Β Γυμν.	33	4,4	7,3	76,0
	Γ Γυμν.	26	3,4	5,7	81,7
	Α Λυκ.	29	3,8	6,4	88,1
	Β Λυκ.	30	4,0	6,6	94,7
	Γ Λυκ.	17	2,2	3,7	98,5
	ΤΕΙ	3	,4	,7	99,1
	ΑΕΙ	4	,5	,9	100,0
	Total	454	60,0	100,0	
Missing	System	303	40,0		
Total		757	100,0		

Πίνακας 18. *Ποσοστά μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικό τμήμα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	τάξη υποδοχής	10	1,3	21,3	21,3
	φροντιστηριακό τμήμα	22	2,9	46,8	68,1
	διευρυμένο ωράριο	15	2,0	31,9	100,0
	Total	47	6,2	100,0	
Missing	System	710	93,8		
Total		757	100,0		

Πίνακας 19. *Ποσοστά μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	48	6,3	13,8	13,8
	B	25	3,3	7,2	21,0
	Γ	4	,5	1,1	22,1
	5	6	,8	1,7	23,9
	6	1	,1	,3	24,1
	7	9	1,2	2,6	26,7
	8	24	3,2	6,9	33,6
	9	24	3,2	6,9	40,5
	10	36	4,8	10,3	50,9
	11	6	,8	1,7	52,6
	12	8	1,1	2,3	54,9
	13	13	1,7	3,7	58,6
	14	33	4,4	9,5	68,1
	15	30	4,0	8,6	76,7
	16	42	5,5	12,1	88,8
	17	17	2,2	4,9	93,7
	18	19	2,5	5,5	99,1

	19	3	,4	,9	100,0
	Total	348	46,0	100,0	
Missing	System	409	54,0		
Total		757	100,0		

Πίνακας 20. *Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον αριθμό απουσιών από το σχολείο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	1,3	8,7	8,7
	2	11	1,5	9,6	18,3
	3	9	1,2	7,8	26,1
	4	5	,7	4,3	30,4
	5	16	2,1	13,9	44,3
	6	3	,4	2,6	47,0
	7	2	,3	1,7	48,7
	10	23	3,0	20,0	68,7
	15	10	1,3	8,7	77,4
	18	1	,1	,9	78,3
	20	12	1,6	10,4	88,7
	25	2	,3	1,7	90,4
	30	4	,5	3,5	93,9
	40	2	,3	1,7	95,7
	50	3	,4	2,6	98,3
	52	1	,1	,9	99,1
	90	1	,1	,9	100,0
	Total	115	15,2	100,0	
Missing	System	642	84,8		
Total		757	100,0		

Πίνακας 21. *Ποσοστά μαθητών ως προς τη διακοπή της φοίτησης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	31	4,1	100,0	100,0
Missing	System	726	95,9		
Total		757	100,0		

Πίνακας 22. *Ποσοστά μαθητών ανάλογα με την τάξη διακοπής φοίτησης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	2	,3	8,3	8,3
	Β Δημ.	1	,1	4,2	12,5
	ΣΤ Δημ.	4	,5	16,7	29,2
	Α Γυμν.	1	,1	4,2	33,3
	Β Γυμν.	2	,3	8,3	41,7
	Γ Γυμν.	10	1,3	41,7	83,3
	Α Λυκ.	1	,1	4,2	87,5
	Β Λυκ.	1	,1	4,2	91,7
	Γ Λυκ.	2	,3	8,3	100,0
	Total	24	3,2	100,0	
Missing	System	733	96,8		
Total		757	100,0		

Πίνακας 23. *Ποσοστά μαθητών βάση λόγων διακοπής της φοίτησης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	για να εργαστεί	20	2,6	74,1	74,1
	είχε χαμηλή επίδοση	2	,3	7,4	81,5
	για να κάνει οικογένεια	1	,1	3,7	85,2
	δεν του άρεσε το σχολείο	4	,5	14,8	100,0
	Total	27	3,6	100,0	
Missing	System	730	96,4		
Total		757	100,0		

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τους περιγραφικούς δείκτες (αριθμός έγκυρων απαντήσεων, μέσο όρο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) των ερωτημάτων που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση θεμάτων, όπως η γονεϊκή εμπλοκή, η ικανοποίηση των γονιών από τη στήριξη που το σχολείο παρέχει στα παιδιά τους, καθώς και την επαφή των μεταναστών γονιών με τους καθηγητές και το σχολείο, γενικά. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι διαβαθμιστικές τύπου Likert, όπου το 1 δηλώνει χαμηλό επίπεδο και το 5 υψηλό επίπεδο. Ελάχιστες ερωτήσεις είναι διωνυμικού τύπου όπου το 1=«ναι» «δείχνει τη θετική κατεύθυνση των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Οι μεμονωμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για τη διαμόρφωση σύνθετων δεικτών σχετικά με τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τη συνεργασία με το σχολείο.

Πίνακας 24. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτημάτων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, την ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών και τη δυσκολία επαφής των γονιών με το σχολείο

	N	Min	Max	M	S. D.
Ed14 Πόσο συχνά πηγαίνεις σε συγκεντρώσεις που γίνονται στο σχολείο των παιδιών σου;	500	1	5	3,48	1,235
Ed15 Πόσο συχνά βοηθάς τα παιδιά σου στο διάβασμα;	499	1	5	2,67	1,361
Ed16 Πόσο συχνά βοηθάνε οι συμμαθητές/φίλοι;	492	1	5	2,57	1,205
Ed17 Πόσο συχνά βοηθάνε τα αδέλφια/άλλος συγγενής;	481	1	5	2,48	1,464
Ed18 Πόσο συχνά βοηθάει το φροντιστήριο/τα ιδιαίτερα μαθήματα;	482	1	5	1,88	1,388
Ed19 Πόσο συχνά βοηθάνε οι δάσκαλοι/καθηγητές του σχολείου;	497	1	5	3,61	1,278
Ed20 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν ξέρεις καλά ελληνικά	488	1	5	1,92	1,108
Ed21 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν έχεις ελεύθερο χρόνο	487	1	5	2,42	1,274
Ed22 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν έχεις καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς	486	1	5	1,52	,923
Ed23 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν βολεύουν οι ώρες που το σχολείο ορίζει για συνεργασία	485	1	5	2,18	1,292
Ed24 Ξέρεις εάν υπάρχουν νόμοι ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών σου;	476	0	1	,29	,454
Ed25.1 Έμαθες τους νόμους για την εκπαίδευση των παιδιών από το σχολείο	103	1	1	1,00	,000
Ed25.2 Έμαθες τους νόμους για την εκπαίδευση των παιδιών από το σύλλογο των μεταναστών	18	1	1	1,00	,000
Ed25.3 Έμαθες τους νόμους για την εκπαίδευση των παιδιών από άλλους γονείς/τον σύλλογο γονέων	66	0	1	,98	,123
Ed25.4 Έμαθες τους νόμους για την εκπαίδευση των παιδιών από συγγενείς/φίιλους	55	1	1	1,00	,000
Ed26 Επίπεδο ικανοποίησης από τη βοήθεια που το σχολείο δίνει στα παιδιά σου	498	1	5	3,64	,995
Ed27 Επίπεδο ικανοποίησης από τους δασκάλους / καθηγητές των παιδιών σου	501	1	5	3,78	,962
Ed28 Επίπεδο ικανοποίησης από τη σχέση σου με άλλους γονείς	495	1	5	3,32	1,052
Ed29 Επίπεδο ικανοποίησης από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους	495	1	5	3,89	,896

Ed30 Ανησυχείς μήπως τα παιδιά σου έχουν "μπλεξίματα" με το νόμο;	497	1	5	1,97	1,389
Ed31 Τι προέλευση έχουν οι φίλοι των παιδιών σου;	441	1	4	2,46	,969
Ed32 Πόσο συχνά πηγαίνουν τα παιδιά σου σε εκδηλώσεις που κάνουν οι συμμαθητές τους;	503	1	5	3,73	,989
Ed33 Πόσο συχνά έρχονται οι φίλοι των παιδιών σου στο σπίτι;	503	1	5	3,36	1,093
Ed34 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τα πάνε καλά εδώ στην Ελλάδα;	505	1	5	4,19	,890
Ed35 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου είναι στεναχωρημένα/κακόκεφα;	494	1	5	1,31	,775
Ed36 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τελειώνουν ό,τι έχουν ξεκινήσει;	501	1	5	3,67	1,164

1.1 Υπολογισμός και στατιστική περιγραφή των δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας για τον υπολογισμό των δεικτών της πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση. Οι βασικοί δείκτες που περιγράφονται στη συνέχεια αφορούν δύο βασικές κατηγορίες: (α) αντικειμενικούς δείκτες όπου περιλαμβάνονται: (I) ποσοστά μαθητών μεταναστών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και (II) φοίτηση σε ειδικό τμήμα, (III) σχολική επίδοση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, (IV) ποσοστά μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή σχολική επίδοση, (V) πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, και (VI) πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ηλικίας 19-24 ετών. Η δεύτερη κατηγορία υποκειμενικών δεικτών αφορά (I) στη γονεϊκή εμπλοκή, (II) στην ικανοποίηση από τη γονική στήριξη, (III) τη δυσκολία επαφής των γονιών με το σχολείο, (IV) την ικανοποίηση των γονιών από τις σχέσεις με τους άλλους γονείς, και (V) την ικανοποίηση των μεταναστών μαθητών από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Ως συμπληρωματικοί δείκτες εξετάζονται η προσλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και ψυχοκοινωνική επάρκεια των μεταναστών μαθητών.

1.1.1 Υπολογισμός αντικειμενικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση

(Ι) *Ποσοστά μαθητών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα*. Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει στοιχεία σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών μεταναστών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Περίπου οι μισοί μαθητές (Νηπιαγωγείο: 6,9%, Δημοτικό: 46,3%) φοιτούν στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο, το 20,6% στο Γυμνάσιο, το 21,9% σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο: 17,3%, ΤΕΕ: 3,2%, ΙΕΚ: 1,4%). Περίπου 4% των παιδιών μεταναστών είναι φοιτητές ΤΕΙ και ΑΕΙ.

Πίνακας 25. *Ποσοστά μαθητών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησης*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νηπιαγωγείο	39	5,2	6,9	6,9
Δημοτικό	260	34,3	46,3	53,2
Γυμνάσιο	116	15,3	20,6	73,8
Λύκειο	97	12,8	17,3	91,1
ΤΕΕ	18	2,4	3,2	94,3
ΙΕΚ	8	1,1	1,4	95,7
ΤΕΙ	12	1,6	2,1	97,9
ΑΕΙ	12	1,6	2,1	100,0
Total	562	74,2	100,0	

(ΙΙ) *Φοίτηση σε ειδικό τμήμα*

Με βάση αναφορές των γονιών, το 6,2% (45 άτομα) των μαθητών μεταναστών φοιτούσαν κατά το προηγούμενο έτος σε τμήματα υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και σε τμήματα διευρυμένου ωραρίου. Περίπου 1 στους 2 μαθητές παρακολούθησε φροντιστηριακά τμήματα και 1 στους 3 τμήματα διευρυμένου ωραρίου (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. *Ποσοστά μαθητών που φοιτούν σε ειδικά τμήματα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	τάξη υποδοχής	10	1,3	21,3	21,3
	φροντιστηριακό τμήμα	22	2,9	46,8	68,1
	διευρυμένο ωράριο	15	2,0	31,9	100,0
	Total	47	6,2	100,0	

Επιπλέον ερωτήσεις διερεύνησαν αν οι γονείς έχουν γνώση για τη λειτουργία ειδικών τμημάτων στήριξης των μαθητών. Στο ερώτημα Ed24 Ξέρεις εάν υπάρχουν νόμοι ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών σου; απάντησε θετικά μόνο το 29,2% (137 άτομα) των γονιών. Ενημέρωση από το σχολείο και τους καθηγητές είχε μόνο το 13,6% των ερωτηθέντων (Ed25.1 Έμαθες τους νόμους για την εκπαίδευση των παιδιών από το σχολείο). Οι υπόλοιποι γονείς αναφέρουν ως πηγή ενημέρωσης τους άλλους γονείς (8,6%), τους συγγενείς και φίλους (7,3%) και τους συλλόγους μεταναστών (2,4%).

(ΙΙΙ) *Μέσος όρος βαθμολογίας των μαθητών μεταναστών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα*

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εξέταση της βαθμολογίας των μεταναστών μαθητών είναι τα εξής:

(α) Το 62,3% των μαθητών στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σημειώνουν άριστη βαθμολογία (Α), ένας στους τρεις μαθητές (32,5%) σημειώνει μέτρια σχολική επίδοση και χαμηλή σχολική επίδοση σημειώνει το 5,2% των μαθητών (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. *Σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού με βάση την κλίμακα επίδοσης Α,Β,Γ*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	48	27,7	62,3	62,3
	B	25	14,5	32,5	94,8
	Γ	4	2,3	5,2	100,0
	Total	77	44,5	100,0	

Missing	System	96	55,5		
Total		173	100,0		

(β) Περίπου το 40% των μαθητών μεταναστών της πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σημειώνουν άριστη βαθμολογία 10, το 50% περίπου είναι μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση, ενώ το ποσοστό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι 15,2% (Πίνακας 28).

Πίνακας 28. *Σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού με βάση την κλίμακα επίδοσης 1-10*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	6	5,5	6,5	6,5
	6	1	,9	1,1	7,6
	7	7	6,4	7,6	15,2
	8	22	20,2	23,9	39,1
	9	22	20,2	23,9	63,0
	10	34	31,2	37,0	100,0
	Total	92	84,4	100,0	
Missing	System	17	15,6		
Total		109	100,0		

(γ) Το μεγαλύτερο ποσοστό (62,5%) των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου έχει μέτρια επίδοση (13-17), χαμηλή επίδοση έχει το 7,4% των μεταναστών μαθητών (10-12), ενώ κάτω από τη βάση το 2,7% των μαθητών. Άριστη βαθμολογία σημειώνει το 12,3% των μαθητών μεταναστών Γυμνασίου και Λυκείου (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. *Σχολική επίδοση μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου με βάση την κλίμακα επίδοσης 1-20*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	2	,9	1,1	1,1
	8	2	,9	1,1	2,2
	9	2	,9	1,1	3,4
	10	2	,9	1,1	4,5
	11	6	2,8	3,4	7,8
	12	8	3,7	4,5	12,3
	13	13	6,0	7,3	19,6
	14	33	15,3	18,4	38,0
	15	30	13,9	16,8	54,7
	16	42	19,4	23,5	78,2
	17	17	7,9	9,5	87,7
	18	19	8,8	10,6	98,3
	19	3	1,4	1,7	100,0
	Total	179	82,9	100,0	
Missing	System	37	17,1		
Total		216	100,0		

(ΙΙΙ-α) *Ποσοστό μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή επίδοση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα*

Για τον υπολογισμό του δείκτη χαμηλής επίδοσης των μαθητών ηλικίας 11-15 ετών χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία «Γ» των Α' έως Δ τάξεων Δημοτικού, η βαθμολογία μικρότερη του 7 για τους μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης Δημοτικού και η βαθμολογία μικρότερη του 12 για τους μαθητές Γυμνάσιου και Λυκείου. Με βάση τις αναφορές των γονιών το συνολικό ποσοστό των μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με

χαμηλή επίδοση είναι 16,4% του συνόλου των μαθητών, 17,7% των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών 11-15 ετών με χαμηλή επίδοση, ενώ το συγκεκριμένο ποσοστό για τους μαθητές Δημοτικού είναι 15,1% (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. *Ποσοστό μαθητών ηλικίας 11-15 ετών με χαμηλή επίδοση*

	Frequency	Percent
Α'-Δ' Τάξεις Δημοτικού	3	1,7
5-6 Τάξεις Δημοτικού	11	13,4
Γυμνάσιο-Λύκειο	14	17,7
Σύνολο	28	16,4

(IV) *Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου*

Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat, *άτομα που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο* θεωρούνται εκείνα που α) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, β) έχουν εκπαίδευση το πολύ μέχρι και απολυτήριο κατώτερου κύκλου β/θμιας εκπ/σης, που αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED (International Standard Classification of Education- αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου), και γ) δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων. Με βάση τον ορισμό αυτό, δημιουργείται ο δείκτης "Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου", ο οποίος δείχνει την ποσοστιαία αναλογία των ατόμων ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στο σύνολο των ατόμων της ηλικιακής αυτής ομάδας.

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας, ο Πίνακας 31 παρουσιάζει το ποσοστό των μαθητών που έχει εγκαταλείψει το σχολείο ως προς διάφορες ηλικιακές ομάδες και στο σύνολο των μεταναστών μαθητών. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών μεταναστών που εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο αγγίζει το 15,1%. Ωστόσο, για τις ηλικιακές ομάδες 19-24 και 25 και άνω ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψη του σχολείου είναι αντίστοιχα 41,8% και 44,3% αντίστοιχα.

Πίνακας 31. *Ποσοστό μαθητών που έχει εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα*

	Frequency	Percent
7-12 ετών	1	0,4
13-15 ετών	-	-
16-18 ετών	14	11,6
19-24	56	41,8
25 και άνω	31	44,3
Σύνολο	102	15,2

1.1.2 Υπολογισμός υποκειμενικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση

Στους υποκειμενικούς δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, περιλαμβάνονται η γονεϊκή εμπλοκή, η ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη, η δυσκολία επαφής των γονιών με το σχολείο, η ικανοποίηση από τις σχέσεις με άλλους γονείς και η ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών με τους συμμαθητές τους. Ο δείκτης γονεϊκής εμπλοκής προέκυψε από το άθροισμα δύο ερωτήσεων: Ed14 Πόσο συχνά πηγαίνεις σε συγκεντρώσεις που γίνονται στο σχολείο των παιδιών σου; και Ed15 Πόσο συχνά βοηθάς τα παιδιά σου στο διάβασμα; Ο δείκτης «Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη» προέκυψε από το άθροισμα των ερωτήσεων: Ed26 Επίπεδο ικανοποίησης από τη βοήθεια που το σχολείο δίνει στα παιδιά σου και Ed27 Επίπεδο ικανοποίησης από τους δασκάλους / καθηγητές των παιδιών σου. Ο δείκτης «Δυσκολία επαφής με το σχολείο» προέκυψε από το άθροισμα των ερωτήσεων: Ed20 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν ξέρεις καλά ελληνικά, Ed21 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν έχεις ελεύθερο χρόνο, Ed22 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν έχεις καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, και Ed23 Εμπόδιο επαφής με το σχολείο το ότι δεν βολεύουν οι ώρες που το σχολείο ορίζει για συνεργασία. Ο δείκτης «Ικανοποίηση από τη σχέση με άλλους γονείς» προέκυψε από τις απαντήσεις στο ερώτημα Ed28 Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη σχέση σου με άλλους γονείς;, ενώ με την

ερώτηση Ed29 Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους; εξετάζεται ο δείκτης ικανοποίησης από τις σχέσεις των μαθητών στο σχολείο.

Ο Πίνακας 32 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης της κατανομής των δεικτών βάση της κανονικοποιημένης κατανομής με εύρος 0-100. Η τιμή του δείκτη «Γονεϊκή εμπλοκή» βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, ενώ οι δείκτες «Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη» και «Ικανοποίηση από τη σχέση με τους άλλους γονείς» κυμαίνεται ελαφρώς πάνω από το μέσο της κλίμακας. Ο δείκτης «Δυσκολία επαφής με το σχολείο» βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, ενώ ο δείκτης «Ικανοποίηση από τη σχέση των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές» τοποθετείται υψηλά στη βαθμολογία της κλίμακας.

Πίνακας 32. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης των δεικτών γονεϊκής εμπλοκής, ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξη και δυσκολίας επαφής με το σχολείο*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis2	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
1. Γονεϊκή εμπλοκή	503	,00	100,00	51,6153	28,69050	,078	,109	-,933	,217
2. Ικανοποίηση από εκπαιδευτική στήριξη	501	,00	100,00	67,7645	23,42632	-,307	,109	-,291	,218
3. Δυσκολία επαφής με το σχολείο	495	,00	100,00	25,3241	20,02458	,622	,110	,123	,219
4. Ικανοποίηση από τις σχέσεις με άλλους γονείς	488	,00	100,00	66,27	20,96307	-,085	,111	-,500	,221
5. Ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους	489	,00	100,00	77,96	17,76180	-,310	,110	-,622	,220
Valid N (listwise)	484								

1. 2 Συμπληρωματικοί δείκτες

Προσδοκίες σχετικά με το μελλοντικό επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών. Η μέτρηση των προσδοκιών των γονιών σχετικά με το μελλοντικό επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών τους αποτελεί σημαντική συμπληρωματική ένδειξη της πρόσβασης τους στην εκπαίδευση. Οι προσδοκίες ως σχηματιζόμενες αντιλήψεις για τις μελλοντικές καταστάσεις των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, επηρεάζουν τόσο την παρούσα όσο και την μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου (Μπασέτας, 1999). Με την έννοια αυτή οι προσδοκίες αποτελούν σημαντικό κίνητρο προς την επίτευξη σκοπών και στόχων. Στην παρούσα έρευνα, οι προσδοκίες των γονιών σχετικά με το μελλοντικό επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών μετρήθηκε με 3 ερωτήσεις (Ed10, Ed11, Ed12), οι οποίες διερευνούν κατά πόσο οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τι σπουδές μετά το Γυμνάσιο και το Λύκειο και πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο στην Ελλάδα. Με βάση τις αναφορές των γονιών, φαίνεται ότι το 76,8% των γονιών εκφράζει την επιθυμία τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές μετά το Γυμνάσιο, το 84,2% μετά το Λύκειο και το 71,3% πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο στην Ελλάδα (Πίνακας 33). Ως βασικοί λόγοι που ένα μέρος των γονιών δεν πιστεύει ότι τα παιδιά μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο είναι οι εξής: (α) Ed13.1 Η οικογένεια δεν μπορεί να βοηθήσει οικονομικά (5,5%), (β) Ed13.3 Τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο επειδή δεν είναι καλοί μαθητές (2%), (γ) Ed13.6 Τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο επειδή θέλουν να πάνε σε τεχνική σχολή (1,6%), (δ) Ed13.4 Τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο επειδή οι γονείς δεν το θεωρείς σημαντικό (1%), (ε) Ed13.5 Τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο επειδή οι γονείς θέλουν να σπουδάσουν στη χώρα καταγωγής (1%) και (στ) Ed13.2 Τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο επειδή δεν υπάρχει κατάλληλη βοήθεια από το σχολείο (0,4%).

Πίνακας 33. *Κατανομή απαντήσεων σχετικά με τις προσδοκίες των γονιών για το μελλοντικό επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών*

	Frequency	Percent
Ed10. Θέλεις τα παιδιά σου να συνεχίσουν τις σπουδές στο Γυμνάσιο;	388	76,8
Ed11. Θέλεις τα παιδιά σου να συνεχίσουν τις σπουδές στο Λύκειο;	425	84,2
Ed12. Πιστεύεις ότι τα παιδιά σου μπορούν να πάνε στο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα;	360	71,3

Αντιλήψεις γονέων σχετικά με την κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Οι *σχέσεις με συνομηλίκους* έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά και τους έφηβους, καθώς καλύπτουν την ανάγκη του «ανήκειν», περιορίζουν την αίσθηση της απομόνωσης και ενισχύουν τη διαδικασία της εξατομίκευσης και επίτευξης της αυτονομίας. Ο δείκτης επαφής με συνομήλικους, Έλληνες και συμπατριώτες, χρησιμοποιείται συνήθως ως ένας δείκτης επιπολιτισμού των παιδιών μεταναστών. Η μέτρηση της επαφής με συνομηλίκους υπολογίστηκε με την ερώτηση Ed31. Οι φίλοι των παιδιών σου είναι (α) Έλληνες, (β) Συμπατριώτες, (γ) Έλληνες και Συμπατριώτες, (δ) Παιδιά από άλλες χώρες. Με βάση τις απαντήσεις των γονιών, περίπου το 50% των μεταναστών μαθητών κάνει παρέα με Έλληνες και συμπατριώτες, το 23,6% μόνο με Έλληνες, και το 11% περίπου κάνει παρέα είτε με συμπατριώτες είτε με παιδιά από άλλες χώρες (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. *Τι προέλευση έχουν οι φίλοι των παιδιών σου;*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Έλληνες	119	23,6	27,4	27,4
Συμπατριώτες	27	5,3	6,2	33,6
Έλληνες και Συμπατριώτες	259	51,3	59,5	93,1
Παιδιά από άλλες χώρες	30	5,9	6,9	100,0
Total	435	86,1	100,0	

Ως προς τη συχνότητα επαφής με του συνομηλίκους, τα αποτελέσματα προκύπτουν από δύο ερωτήσεις: Ed32 Πηγαίνουν τα παιδιά σου σε εκδηλώσεις που κάνουν οι συμμαθητές τους (π.χ. πάρτι, βόλτα με φίλους, εκδρομή, κ.ά.);, και Ed33 Έρχονται οι φίλοι των παιδιών σου στο σπίτι"; Η συχνότητα επαφής με συνομηλίκους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας δείκτης κοινωνικής επάρκειας και αποδοχής που συνδέεται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Με βάση τα αποτελέσματα, το μέγεθος το συγκεκριμένου δείκτη είναι 70,91, δηλώνοντας ικανοποιητικό επίπεδο κοινωνικής επάρκειας, καθώς εντοπίζεται αρκετά πάνω από το μεσαίο σημείο της κανονικοποιημένης κατανομής (Πίνακας 35).

Πίνακας 35. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη επαφής με συνομηλίκους*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std error	Statistic	Std error
Ed32 Πόσο συχνά πηγαίνουν τα παιδιά σου σε εκδηλώσεις που κάνουν οι συμμαθητές τους;	494	1	5	3,73	,982	-,518	,110	-,129	,219
Ed33 Πόσο συχνά έρχονται οι φίλοι των παιδιών σου στο σπίτι;	494	1	5	3,36	1,088	-,264	,110	-,544	,219
Σύνολο	492	1,00	5,00	3,55	,92896	-,216	,110	-,406	,220
Κανονικοποιημένη κατανομή του δείκτη	492	20,0	100,00	70,9146	18,57930	-,216	,110	-,406	,220
Valid N (listwise)	492								

Δείκτης κοινωνικής στήριξης. Η άτυπη και τυπική βοήθεια που δέχεται το άτομο από άλλους ανθρώπους ή ομάδες θεωρείται σημαντικός δείκτης που συνεισφέρει στην επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση δυσκολιών. Ο δείκτης *άτυπης κοινωνικής στήριξης* στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε με δύο ερωτήσεις: Ed16 Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου οι συμμαθητές/φίλοι; Ed17 Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου τα αδέλφια/άλλοι συγγενείς; και ο δείκτης *τυπικής κοινωνικής στήριξης* με τις ερωτήσεις Ed18 Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου το φροντιστήριο/τα ιδιαίτερα; και Ed19 Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών σου οι δάσκαλοι και οι καθηγητές του σχολείου; Ο Πίνακας 36 παρουσιάζει τους περιγραφικούς δείκτες των ερωτήσεων σχετικά με

την άτυπη και τυπική κοινωνική στήριξη των μαθητών μεταναστών με βάση αναφορές των γονιών.

Πίνακας 36. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων σχετικά με την κοινωνική στήριξη των μαθητών

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Ed16 Πόσο συχνά βοηθάνε οι συμμαθητές/φίλοι;	487	1	5	2,57	1,201	,253	,111	-,961	,221
Ed17 Πόσο συχνά βοηθάνε τα αδέλφια/άλλος συγγενής;	476	1	5	2,48	1,465	,397	,112	-1,322	,223
Ed18 Πόσο συχνά βοηθάει το φροντιστήριο/τα ιδιαίτερα μαθήματα;	477	1	5	1,87	1,378	1,212	,112	-,134	,223
Ed19 Πόσο συχνά βοηθάνε οι δάσκαλοι/καθηγητές του σχολείου;	490	1	5	3,60	1,276	-,756	,110	-,473	,220
Valid N (listwise)	463								

Με βάση τα αποτελέσματα, προκύπτει ότι ο δείκτης κοινωνικής στήριξης των μαθητών τοποθετείται στο μεσαίο σημείο της κανονικοποιημένης κατανομής (Πίνακας 37).

Πίνακας 37. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη κοινωνικής στήριξης*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Άτυπη στήριξη	473	20,00	100,00	50,1903	21,07708	,252	,112	-,743	,224
Τυπική στήριξη	474	20,00	100,00	54,5359	20,22850	,316	,112	-,232	,224
Συνολική στήριξη	463	20,00	100,00	52,3650	16,35876	,164	,113	-,106	,226

Πίνακας 37. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη κοινωνικής στήριξης*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Άτυπη στήριξη	473	20,00	100,00	50,1903	21,07708	,252	,112	-,743	,224
Τυπική στήριξη	474	20,00	100,00	54,5359	20,22850	,316	,112	-,232	,224
Συνολική στήριξη	463	20,00	100,00	52,3650	16,35876	,164	,113	-,106	,226
Valid N (listwise)	463								

Δείκτης ψυχολογικής προσαρμογής μεταναστών μαθητών. Ο δείκτης *ψυχολογικής ψυχολογικής προσαρμογής* των μεταναστών μαθητών με βάση τις αντιλήψεις των γονιών τους μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών. Στην παρούσα έρευνα ο συγκεκριμένος δείκτης περιλαμβάνει (α) το βαθμό ψυχολογικής επάρκειας του παιδιού (Ed34 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τα πάνε καλά εδώ στην Ελλάδα;, Ed35 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου είναι στεναχωρημένα/κακόκεφα;, Ed36 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τελειώνουν ό,τι έχουν ξεκινήσει;) και (β) την απουσία διαταρακτικής συμπεριφοράς (Ed30 Ανησυχείς μήπως τα παιδιά σου έχουν "μπλεξίματα" με το νόμο;) (Πίνακας 38).

Πίνακας 38. *Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων σχετικά με την ψυχολογική επάρκεια και την απουσία διαταρακτικής συμπεριφοράς των μεταναστών μαθητών*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Ed34 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τα πάνε καλά εδώ στην Ελλάδα;	496	1	5	4,20	,878	-,688	,110	-,412	,219
Ed35 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου (δεν) είναι στεναχωρημένα/κακό κεφα;	485	1	5	4,41	1,200	-1,649	,111	,952	,221
Ed36 Σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου τελειώνουν ό,τι έχουν ξεκινήσει;	493	1	5	3,67	1,161	-,617	,110	-,261	,220
Ed30 (Δεν) Ανησυχείς μήπως τα παιδιά σου έχουν "μπλεξίματα" με το νόμο;	490	1	5	3,73	1,564	-,578	,110	-1,396	,220
Valid N (listwise)	476								

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 39, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κανονικοποιημένη κατανομή του δείκτη της ψυχολογικής προσαρμογής είναι 79,87 και η τυπική απόκλιση 14,40. Οι τιμές αυτές, όπως και οι τιμές των επιμέρους διαστάσεων της ψυχολογικής επάρκειας (Μ.Ο.=81,69, Τ.Α.=14,56) και της απουσίας διαταρακτικής συμπεριφοράς (Μ.Ο.=74,65, Τ.Α.=31,28) δηλώνουν ικανοποιητικό επίπεδο ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών μεταναστών.

Πίνακας 39. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη ψυχολογικής προσαρμογής των μεταναστών μαθητών*

	N	Mini	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ED-Ψυχολογική επάρκεια	482	33,33	100,00	81,6874	14,56260	-,506	,111	-,610	,222
ED-Διαταρακτική συμπεριφορά	490	20,00	100,00	74,6531	31,27786	-,578	,110	-1,396	,220
ED-Ψυχολογική προσαρμογή	476	35,00	100,00	79,8739	14,39608	-,397	,112	-,503	,223
Valid N (listwise)	476								

2. Πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση και έλεγχος δημογραφικών παραγόντων

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων (χώρα καταγωγής, διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, ηλικία, φύλο και αστικότητα) στους δείκτες πρόσβασης παιδιών μεταναστών στο σχολείο.

2.1 Ομάδες υπηκοότητας

Η σχολική επίδοση των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου με βάση τις αναφορές των γονιών βρέθηκε να μην σχετίζεται με τις ομάδες καταγωγής. Ωστόσο, με βάση τα στοιχεία της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εμφανίζεται στους μετανάστες που προέρχονται από νέα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (36,6%), ενώ στους μετανάστες από την Αλβανία και λοιπές χώρες της Ευρώπης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης το συγκεκριμένο ποσοστό είναι 15% και 16% αντίστοιχα $\chi^2(4, n=632)=19,29, p<0,01$ (Πίνακας 40).

Πίνακας 40. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ως προς την ομάδα καταγωγής*

Πρόωρη εγκατάλειψη	Ομάδα καταγωγής											
	Ελληνική		Αλβανική		Νέα κράτη ΕΕ		Λοιπές χώρες εκτός ΕΕ		Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική		Σύνολο	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%				
Ναι	-	-	74	15,1	15	36,6	10	16,4	1	6,7	102	15,8
Όχι	26	100	415	84,9	26	63,4	51	83,6	14	93,3	567	84,2
Σύνολο	26	4,1	489	77,4	41	6,5	61	9,7	15	2,4	669	100

Σημείωση. Οι σχετικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για την ομάδα καταγωγής

Σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή $F(3, 495)=3,17$, $p<0,05$ και την ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη $F(3, 494)=7,13$, $p<0,001$, οι μετανάστες από χώρες της Αφρικής και Νότιας Αμερικής εμφανίζονται να σημειώνουν τον υψηλότερο δείκτη. Επιπλέον, δηλώνουν το υψηλότερο επίπεδο προσλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης και ψυχολογικής επάρκειας των παιδιών τους. Οι Αλβανοί επίσης, δηλώνουν υψηλό δείκτη προσλαμβανόμενης ψυχολογικής επάρκειας των παιδιών τους $F(3, 472)=5,89$, $p<0,01$. Οι μετανάστες από τα νέα κράτη μέλη της Ευρώπης σημειώνουν τους χαμηλότερους δείκτες γονεϊκής εμπλοκής και ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξης, αλλά και τους χαμηλότερους δείκτες προσλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης $F(3, 472)=4,90$, $p<0,01$ και ψυχολογικής επάρκειας των παιδιών τους (Πίνακας 41).

Πίνακας 41. *Μέσοι όροι των δεικτών γονεϊκής εμπλοκής, ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξη, δυσκολίας επαφής με το σχολείο και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ως προς την ομάδα υπηκοότητας*

	Ομάδα υπηκοότητας				
	Αλβ/κή	Νέα κράτη μέλη της Ε.Ε.	Ευρώπη εκτός της Ε.Ε.	Ασία, Αφική, Ν.Αμερική	
	M	M	M	M	F
Υποκειμενικοί δείκτες					
Γονεϊκή εμπλοκή	51,3αβ	52,1αβ	45,7β	68,8 α	3,17*
Ικανοποίηση από το σχολείο	68,9αβ	65,18β	56,63β	81,88α	7,13***
Δυσκολία επαφής με σχολείο	25,5	26,5	26,2	17,70	1,05
Ικανοποίηση από γονείς	66,6	62,8	62,08	74	1,99
Ικανοποίηση από συμμαθητές	78,8	70,7	77,5	77,0	1,79
Συμπληρωματικοί δείκτες					
Επαφή με συμμαθητές	70,5	63,9	74,8	64,8	3,03
Κοινωνική στήριξη	53,8αβ	46,0β	52,9αβ	61,8α	4,90**
Ψυχολογική επάρκεια	80,9α	71,5β	75,3αβ	82,9α	5,89**

* p<,05. ** p<,01. *** p<,001. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

2.2 *Επίπεδο αστικότητας*

Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου για την ηλικία 25 και άνω και αστικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου της συγκεκριμένης ηλικίας και την αστικότητα, δηλαδή, αν μένουν Αθήνα και Θεσσαλονίκη, σε λοιπές αστικές περιοχές, σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές $\chi^2(3, n=70)=11,2$, $p=0,01$. Συγκεκριμένα, ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από άτομα της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας είναι υψηλότερος στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές και χαμηλότερος στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη (Πίνακας 42).

Πίνακας 42. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ως προς την ηλικιακή ομάδα 25 και άνω έτη και αστικότητα*

Πρόωρη εγκατάλειψη	Αστικότητα									
	Αθήνα-Θεσσαλονίκη		Λοιπές αστικές περιοχές		Ημιαστικές περιοχές		Αγροτικές περιοχές		Σύνολο	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*F*	%
Ναι	13	29,5	10	62,5	4	80	4	80	31	44,3
Όχι	31	70,5	6	37,5	1	20	1	20	39	55,7
Σύνολο	44	62,9	16	22,9	4	7,1	4	7,1	70	100

Σημείωση. Οι σχετικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς την αστικότητα

Οι μετανάστες που ζουν στις αγροτικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερο δείκτη γονεϊκής εμπλοκής $F(3, 495)=3,53$, $p<0,05$, μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εκπαιδευτική στήριξη $F(3, 494)=3,06$, $p<0,05$, από τις σχέσεις με τους άλλους γονείς $F(3, 487)=8,61$, $p<0,001$ και από τις σχέσεις των παιδιών τους με τους άλλους μαθητές του σχολείου $F(3, 485)=7,84$, $p<0,001$, υψηλότερο δείκτη προσλαμβανόμενης κοινωνικής $F(3, 491)=5,98$, $p<0,01$ και ψυχικής επάρκειας των παιδιών τους $F(3, 481)=4,94$, $p<0,01$ (Πίνακας 43).

Πίνακας 43. *Μέσοι όροι των δεικτών γονεϊκής εμπλοκής, ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξη, δυσκολίας επαφής με το σχολείο και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ως προς το επίπεδο αστικότητας*

	Επίπεδο αστικότητας				
	Αθήνα-Θες/νικη	Αστικές περιοχές	Ημιαστικές	Αγροτικές	
	M	M	M	M	F
Υποκειμενικοί δείκτες					
Γονεϊκή εμπλοκή	51,3αβ	52,1αβ	45,7β	68,8 α	3,53*
Ικανοποίηση από το σχολείο	65,71αβ	67,54αβ	65,37β	74,84α	3,06*
Δυσκολία επαφής με σχολείο	27,0	25,8	25,7	20,1	2,03
Ικανοποίηση από γονείς	63,1β	63,7β	64,7β	75,1α	8,61***
Ικανοποίηση από συμμαθητές	74,4γ	81,9αβ	76,7βγ	84,3α	7.84***
Συμπληρωματικοί δείκτες					
Επαφή με συμμαθητές	67,7β	71,3αβ	68,5β	77,9α	5,98**
Κοινωνική στήριξη	56,0	50,2	51,3	51,3	3,04
Ψυχολογική επάρκεια	78,1β	83,3αβ	82αβ	84,5α	4,94**

* p<,05. ** p<,01. *** p<,001. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

2.3 Διάρκεια παραμονής

Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ηλικίας 19-14 ετών είναι μεγαλύτερος για τα άτομα με λιγότερα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα $\chi^2(1, n=129)=5,40$, $p<0,05$. Συγκεκριμένα, για τα άτομα με χρόνο παραμονής στην Ελλάδα 1-5 έτη, το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αγγίζει 64,3% και γι' αυτούς με 6-10 χρόνια στην Ελλάδα το συγκεκριμένο ποσοστό τοποθετείται στο 53,1%. Για τις δύο υπόλοιπες κατηγορίες (11-15 χρόνια και 16 και άνω χρόνια στην Ελλάδα) ο δείκτης είναι περίπου στο 34% (Πίνακας 44).

Πίνακας 44. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ως προς την ηλικιακή ομάδα 19-14 και χρόνια παραμονής στην Ελλάδα*

Πρόωρη εγκατάλειψη	Χρόνια παραμονής									
	1-5		6-10		11-15		16 και άνω		Σύνολο	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Ναι	9	64,3	17	53,1	17	33,3	11	34,4	54	41,9
Όχι	4	35,7	15	46,9	34	66,7	21	65,6	75	58,1
Σύνολο	14	10,9	32	24,8	51	39,5	32	24,8	129	100

Σημείωση. Οι σχετικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για τις ηλιακές ομάδες.

Ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα φαίνεται να συνδέεται μόνο με τη συχνότητα επαφής $F(3, 476)=8,35$, $p<0,001$ των παιδιών μεταναστών με τους συμμαθητές τους και την προσλαμβανόμενη στήριξη $F(3, 449)=5,84$, $p<0,01$. Συγκεκριμένα, οι γονείς που μένουν πάνω από 11 χρόνια στην Ελλάδα αναφέρουν υψηλότερο δείκτη επαφής των παιδιών τους με τους άλλους συμμαθητές. Υψηλότερη προσλαμβανόμενη στήριξη παιδιών αναφέρεται από τους γονείς που μένουν στην Ελλάδα 11-15 χρόνια, ενώ χαμηλότερη από τους γονείς με χρόνια παραμονής στην Ελλάδα 6-10 χρόνια. Ο δείκτης προσλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης των παιδιών για τις υπόλοιπες κατηγορίες τοποθετείται σε ενδιάμεσο επίπεδο (Πίνακας 45).

Πίνακας 45. *Μέσοι όροι των δεικτών γονεϊκής εμπλοκής, ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξη, δυσκολίας επαφής με το σχολείο και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ως προς τη διάρκεια παραμονής*

	Διάρκεια παραμονής				
	1-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16 και έτη	
	M	M	M	M	F
Υποκειμενικοί δείκτες					
Γονεϊκή εμπλοκή	50,0	55,3	52,4	48,1	1,29
Ικανοποίηση από το σχολείο	68,8	67,8	67,9	64,9	0,53
Δυσκολία επαφής με σχολείο	29,3	22,7	25,6	26,6	1,07
Ικανοποίηση από γονείς	62,1	64,7	66,4	64,4	0,47
Ικανοποίηση από συμμαθητές	75,7	73,3	79,5	77,8	2,44
Συμπληρωματικοί δείκτες					
Επαφή με συμμαθητές	61,0β	64,8αβ	73,5α	72,6α	8,35***
Κοινωνική στήριξη	50,3αβ	46,4β	54,5α	53,8αβ	5,84**
Ψυχολογική επάρκεια	77,0	77,1	80,9	79,7	0,71

** p<,01,*** p<,001. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

2.4 *Φύλο*

Περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια (56,3% έναντι 14,9%) που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 19-24 ετών εγκαταλείπουν το σχολείο (14,9%) $\chi^2(1, n=134)=21,37$, $p<0,001$ (Πίνακας 46).

Πίνακας 46. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ως προς την ηλικιακή ομάδα 19-24 και το φύλο*

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Total
όχι	Count	38	40	78
	% within ED Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου (19-24 ετών)	48,7%	51,3%	100,0%
	% within Dem4 Φύλο	43,7%	85,1%	58,2%

ναι	Count	49	7	56
	% within ED Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου (19-24 ετών)	87,5%	12,5%	100,0%
	% within Dem4 Φύλο	56,3%	14,9%	41,8%
Total	Count	87	47	134
	% within ED Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου (19-24 ετών)	64,9%	35,1%	100,0%
	% within Dem4 Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Οι άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες σημείωσαν χαμηλότερο δείκτη γονεϊκής εμπλοκής με το σχολείο $F(1, 495)=55,78$, $p<0,001$ και υψηλότερο δείκτη δυσκολίας επαφής με τους εκπαιδευτικούς $F(1, 490)=38,89$, $p<0,001$. Από την άλλη, ο δείκτης προσλαμβανόμενης στήριξης των παιδιών είναι υψηλότερος για τους άντρες παρά για τις γυναίκες $F(1, 462)=4,07$, $p<0,01$ (Πίνακας 47).

Πίνακας 47. *Μέσοι όροι των δεικτών γονεϊκής εμπλοκής, ικανοποίησης από την εκπαιδευτική στήριξη, δυσκολίας επαφής με το σχολείο και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ως προς το φύλο των ερωτηθέντων*

	Φύλο		*F*
	Άνδρες	Γυναίκες	
	Μ.Ο.	*Μ.Ο.*	
Υποκειμενικοί δείκτες			
Γονεϊκή εμπλοκή	41,8	60,8	55,78***
Ικανοποίηση από το σχολείο	68,2	67,1	0,22
Δυσκολία επαφής με σχολείο	31,5	20,6	38,89***
Ικανοποίηση από γονείς	64,8	66,1	0,45
Ικανοποίηση από συμμαθητές	77,5	77,7	0,01
Συμπληρωματικοί δείκτες			
Επαφή με συμμαθητές	70,5	70,0	0,08
Κοινωνική στήριξη	54,3	51,2	4,07**
Ψυχολογική επάρκεια	79,5	79,9	0,11

** p<,01. *** p<,001

Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΙΙ: ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

1. Δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση και δημογραφικοί παράγοντες

Οι βασικοί δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση που εξετάζονται στη συγκεκριμένη μελέτη είναι: (α) το εκπαιδευτικό επίπεδο μεταναστών, (β) το ποσοστό ατόμων ηλικίας 30-34 ετών με τριτοβάθμια εκπαίδευση, και (γ) ο δείκτης γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

1.1 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Με βάση τα στοιχεία του δείγματος της παρούσας έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου: 25,3%, Λυκείου: 22,3%, ΤΕΛ/ΤΕΣ: 4,1%, ΙΕΚ: 2,6%), το 27,8% έχει απολυτήριο δημοτικού, ενώ το ποσοστό των μεταναστών που έχει αποφοιτήσει από ιδρύματα Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι 5,6%. Το 8,1% των μεταναστών δεν έχει φοιτήσει στο δημοτικό (0,7%) ή έχει ολοκληρώσει μερικές τάξεις δημοτικού (7,3%) (Πίνακας 48).

Πίνακας 48. *Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Bootstrap for Percent[a]			
						Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Valid	καθόλου φοίτηση	12	,7	,7	,7	,0	,2	,3	1,1
	λίγες τάξεις Δημοτικού	134	7,3	7,3	8,0	,0	,6	6,2	8,5
	απόφοιτος Δημοτικού	507	27,8	27,8	35,8	,0	1,1	25,8	29,7
	Γυμνάσιο	462	25,3	25,3	61,1	,0	1,0	23,4	27,4
	ΤΕΛ/ΤΕΣ/πολυκλαδικό	74	4,1	4,1	65,2	,0	,5	3,1	4,9
	Λύκειο	407	22,3	22,3	87,5	,0	1,0	20,4	24,2
	ΙΕΚ	47	2,6	2,6	90,0	,0	,4	1,9	3,3

TEI/ΚΑΤΕΕ	79	4,3	4,3	94,4	,0	,5	3,4	5,3
ΑΕΙ	103	5,6	5,6	100,0	,0	,5	4,7	6,7
Total	1825	100,0	100,0		,0	,0	100,0	100,0

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Ως προς την *υπηκοότητα*, φαίνεται ότι οι μετανάστες από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Νότιας Αμερικής έχουν το υψηλότερο ποσοστό ατόμων που έχουν ολοκληρώσει μόνο τη Δημοτικό (50,7%), ακολουθούν οι μετανάστες από την Αλβανία (27,6%), ενώ τα ποσοστά των άλλων ομάδων είναι χαμηλότερα (Νέα κράτη ΕΕ: 15%, Λοιπές χώρες εκτός ΕΕ: 17,3%). Οι μετανάστες από τα νέα κράτη μέλη και τις λοιπές χώρες εκτός Ε.Ε. εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά ατόμων που δεν πήγαν καθόλου σχολείο ή που φοίτησαν μερικές τάξεις δημοτικού. Οι μετανάστες από λοιπές χώρες εκτός Ε.Ε. εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ατόμων που έχουν ολοκληρώσει ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ $\chi^2(24, n=1825)=154, 988$, $p<0,001$ (Πίνακας 49).

Πίνακας 49. *Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και την υπηκοότητα*

		Αλβανική	Νέα κράτη-μέλη ΕΕ	Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ	Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική	Σύνολο
		7	1	1	2	11
καθόλου φοίτηση	Επίπεδο εκπαίδευσης	58,3%	8,3%	16,7%	16,7%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	,6%	,4%	,9%	,9%	,7%
λίγες τάξεις Δημοτικού	Count	87	11	12	24	134
	Επίπεδο εκπαίδευσης	64,9%	8,2%	9,0%	17,9%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	7,8%	4,2%	5,4%	10,8%	7,3%
απόφοιτος Δημοτικού	Count	308	54	32	113	507
	Επίπεδο εκπαίδευσης	60,7%	10,7%	6,3%	22,3%	
	Υπηκοότητα (κατ.)	27,6%	20,5%	14,3%	50,7%	27,8%
Γυμνάσιο	Count	295	82	51	34	462
	Επίπεδο εκπαίδευσης	63,9%	17,7%	11,0%	7,4%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	26,5%	31,1%	22,9%	15,2%	25,3%

ΤΕΛ/ΤΕΣ/πολυ κλαδικό	Count	50	10	11	3	74
	Επίπεδο εκπαίδευσης	67,6%	13,5%	14,9%	4,1%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	4,5%	3,8%	4,9%	1,3%	4,1%
Λύκειο	Count	250	78	49	30	407
	Επίπεδο εκπαίδευσης	61,4%	19,2%	12,0%	7,4%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	22,4%	29,5%	22,0%	13,5%	22,3%
ΙΕΚ	Count	30	6	9	2	47
	Επίπεδο εκπαίδευσης	63,8%	12,8%	19,1%	4,3%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	2,7%	2,3%	4,0%	,9%	2,6%
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	Count	41	8	24	6	79
	Επίπεδο εκπαίδευσης	51,9%	10,1%	30,4%	7,6%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	3,7%	3,0%	10,8%	2,7%	4,3%
ΑΕΙ	Count	47	14	33	9	103
	Επίπεδο εκπαίδευσης	45,6%	13,6%	32,0%	8,7%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	4,2%	5,3%	14,8%	4,0%	5,6%
	% of Total	2,6%	,8%	1,8%	,5%	5,6%
Total	Count	1115	264	223	223	1825
	Επίπεδο εκπαίδευσης	61,1%	14,5%	12,2%	12,2%	100,0%
	Υπηκοότητα (κατ.)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ως προς το επίπεδο *αστικότητας*, φαίνεται ότι περισσότεροι μετανάστες Δημοτικού ή με λίγες τάξεις Δημοτικού βρίσκονται σε αστικές περιοχές πλην Αθήνας και Θεσσαλονίκης, στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές $\chi^2(24, n=1825)=93,77$, $p<0,001$ (Πίνακας 50).

Πίνακας 50. *Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την αστικότητα*

		Αστικότητα				Total
		Αθήνα-Θεσσαλονίκη	λοιπές αστικές περιοχές	ημιαστικές περιοχές	αγροτικές περιοχές	
καθόλου φοίτηση	Count	5	4	2	1	12
	Επίπεδο εκπαίδευσης	41,7%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%
	% within Αστικότητα	,6%	,7%	,9%	,5%	,7%
λίγες τάξεις Δημοτικού	Count	36	50	25	23	134
	Επίπεδο εκπαίδευσης	26,9%	37,3%	18,7%	17,2%	100,0%
	% within Αστικότητα	4,4%	8,4%	11,2%	12,3%	7,3%
απόφοιτος Δημοτικού	Count	188	180	67	72	507
	Επίπεδο εκπαίδευσης	37,1%	35,5%	13,2%	14,2%	100,0%
	% within Αστικότητα	22,9%	30,4%	29,9%	38,5%	27,8%
Γυμνάσιο	Count	203	143	69	47	462
	Επίπεδο εκπαίδευσης	43,9%	31,0%	14,9%	10,2%	100,0%
	% within Αστικότητα	24,7%	24,2%	30,8%	25,1%	25,3%
ΤΕΛ/ΤΕΣ/πολυκλαδικό	Count	44	21	5	4	74
	Επίπεδο εκπαίδευσης	59,5%	28,4%	6,8%	5,4%	100,0%
	% within Αστικότητα	5,4%	3,5%	2,2%	2,1%	4,1%
Λύκειο	Count	214	129	36	28	407
	Επίπεδο εκπαίδευσης	52,6%	31,7%	8,8%	6,9%	100,0%
	% within Αστικότητα	26,0%	21,8%	16,1%	15,0%	22,3%
ΙΕΚ	Count	30	12	3	2	47

	Επίπεδο εκπαίδευσης	63,8%	25,5%	6,4%	4,3%	100,0%
	% within Αστικότητα	3,6%	2,0%	1,3%	1,1%	2,6%
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	Count	34	32	7	6	79
	Επίπεδο εκπαίδευσης	43,0%	40,5%	8,9%	7,6%	100,0%
	% within Αστικότητα	4,1%	5,4%	3,1%	3,2%	4,3%
ΑΕΙ	Count	68	21	10	4	103
	% within Dem9 Επίπεδο εκπαίδευσης (βαθμίδα που ολοκλήρωσε)	66,0%	20,4%	9,7%	3,9%	100,0%
	% within Αστικότητα	8,3%	3,5%	4,5%	2,1%	5,6%
Total	Count	822	592	224	187	1825
	Επίπεδο εκπαίδευσης	45,0%	32,4%	12,3%	10,2%	100,0%
	% within Αστικότητα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	45,0%	32,4%	12,3%	10,2%	100,0%

Ως προς τα χρόνια παραμονής, φαίνεται ότι περισσότεροι μετανάστες που έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα (1-10 χρόνια) ανήκουν στην κατηγορία των αποφοίτων Δημοτικού ή έχουν ολοκληρώσει μερικές τάξεις Δημοτικού $\chi^2(24, n=1776)=83,92$, $p<0,001$ (Πίνακας 51).

Πίνακας 51. *Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα*

		Dem15r Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (κατ.)				Total
		1-5 χρόνια	6-10 χρόνια	11-15 χρόνια	16+ χρόνια	
καθόλου φοίτηση	Count	1	8	2	1	12
	Επίπεδο εκπαίδευσης	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	,4%	1,6%	,3%	,2%	,7%
λίγες τάξεις Δημοτικού	Count	26	46	39	21	132
	Επίπεδο εκπαίδευσης	19,7%	34,8%	29,5%	15,9%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	9,5%	9,3%	6,7%	5,0%	7,4%
απόφοιτος Δημοτικού	Count	99	151	149	100	499
	Επίπεδο εκπαίδευσης	19,8%	30,3%	29,9%	20,0%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	36,0%	30,6%	25,5%	23,6%	28,1%
Γυμνάσιο	Count	80	127	139	103	449
	Επίπεδο εκπαίδευσης	17,8%	28,3%	31,0%	22,9%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	29,1%	25,8%	23,8%	24,3%	25,3%
ΤΕΛ/ΤΕΣ/πολυ κλαδικό	Count	5	16	26	23	70
	Επίπεδο εκπαίδευσης	7,1%	22,9%	37,1%	32,9%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	1,8%	3,2%	4,4%	5,4%	3,9%
Λύκειο	Count	48	102	145	96	391
	Επίπεδο εκπαίδευσης	12,3%	26,1%	37,1%	24,6%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	17,5%	20,7%	24,8%	22,7%	22,0%
ΙΕΚ	Count	1	4	20	20	45
	Επίπεδο εκπαίδευσης	2,2%	8,9%	44,4%	44,4%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	,4%	,8%	3,4%	4,7%	2,5%

ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	Count	4	16	31	26	77
	Επίπεδο εκπαίδευσης	5,2%	20,8%	40,3%	33,8%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	1,5%	3,2%	5,3%	6,1%	4,3%
ΑΕΙ	Count	11	23	34	33	101
	Επίπεδο εκπαίδευσης	10,9%	22,8%	33,7%	32,7%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	4,0%	4,7%	5,8%	7,8%	5,7%
Total	Count	275	493	585	423	1776
	Επίπεδο εκπαίδευσης	15,5%	27,8%	32,9%	23,8%	100,0%
	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,5%	27,8%	32,9%	23,8%	100,0%

Ως προς το φύλο, περισσότεροι άντρες παρά γυναίκες ανήκουν στην κατηγορία αποφοίτων Δημοτικού ή ατόμων που έχουν ολοκληρώσει μερικές τάξεις Δημοτικού $\chi^2(8, n=1823)=50,34$, $p<0,001$ (Πίνακας 52).

Πίνακας 52. *Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και το φύλο*

		Φύλο		Total
		άντρας	γυναίκα	
καθόλου φοίτηση	Count	7	5	12
	Επίπεδο εκπαίδευσης	58,3%	41,7%	100,0%
	Φύλο	,7%	,6%	,7%
λίγες τάξεις Δημοτικού	Count	80	54	134
	Επίπεδο εκπαίδευσης	59,7%	40,3%	100,0%
	Φύλο	8,3%	6,3%	7,4%
απόφοιτος	Count	305	202	507

Δημοτικού	Επίπεδο εκπαίδευσης	60,2%	39,8%	100,0%
	Φύλο	31,8%	23,4%	27,8%
Γυμνάσιο	Count	257	205	462
	Επίπεδο εκπαίδευσης	55,6%	44,4%	100,0%
	Φύλο	26,8%	23,8%	25,3%
ΤΕΛ/ΤΕΣ/πολυ κλαδικό	Count	42	32	74
	Επίπεδο εκπαίδευσης	56,8%	43,2%	100,0%
	Φύλο	4,4%	3,7%	4,1%
Λύκειο	Count	185	221	406
	Επίπεδο εκπαίδευσης	45,6%	54,4%	100,0%
	Φύλο	19,3%	25,6%	22,3%
ΙΕΚ	Count	13	33	46
	Επίπεδο εκπαίδευσης	28,3%	71,7%	100,0%
	Φύλο	1,4%	3,8%	2,5%
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	Count	28	51	79
	Επίπεδο εκπαίδευσης	35,4%	64,6%	100,0%
	Φύλο	2,9%	5,9%	4,3%
ΑΕΙ	Count	43	60	103
	Επίπεδο εκπαίδευσης	41,7%	58,3%	100,0%
	Φύλο	4,5%	7,0%	5,7%
Total	Count	960	863	1823
	Επίπεδο εκπαίδευσης	52,7%	47,3%	100,0%
	Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	52,7%	47,3%	100,0%

1.2 Ποσοστό μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 30-34 ετών

Με βάση τα στοιχεία του Εργατικού Δυναμικού, το ποσοστό μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 30 έως 34 ετών είναι 8,94%, ενώ το αντίστοιχο των Ελλήνων είναι περίπου 42%. Το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέρχεται από χώρες της Ευρώπης που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό εντοπίζεται στους μετανάστες που προέρχονται από την Αλβανία (Πίνακας 53).

Πίνακας 53. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) εκπαιδευτικού επιπέδου ηλικίας 30-34 ετών ως προς την ομάδα καταγωγής*

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Ομάδα καταγωγής											
	Ελληνική		Αλβανική		Νέα κράτη ΕΕ		Λοιπές χώρες εκτός ΕΕ		Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική		Σύνολο	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	5692	0,78	-	-	-	-	-	-	772	4, 36	6464	2,57
Μερικές τάξεις Δημοτικού	1690	0,22	253	0,46	-	-	-	-	1324	5,90	3267	2,19
Απολυτήριο Δημοτικού	55382	7,4	17976	32,2	2460	15,8	1543	11,4	10244	50,5	87605	23,5
Απολυτήριο Γυμνασίου	63718	8,91	21817	41,09	3618	24,3	2354	17,1	2402	15,08	103909	21,29
Απολυτήριο Λυκείου	261514	36,75	13449	24,58	7995	50,8	5375	39,3	2910	13,5	281343	32,98
ΤΕΙ	169275	23,36	858	1,54	393	2,5	1958	14,2	1354	6,03	173838	9,56
ΑΕΙ	128768	18,5	73	0,13	1048	6,6	2533	18	863	4,63	133285	9,57
Μεταπτυχιακά/ Διδακτορικό	29175	4,08	-	-	-	-	-	-	-	-	29175	0,82
Σύνολο	715214	87,7	54426	6,5	15514	1,9	13763	1,6	19869	2,3	818786	100

Σημείωση. Οι σχετικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για την ομάδα καταγωγής

1.3 Δείκτης «Γνώση της Ελληνικής Γλώσσας»

Γνώση ελληνικής γλώσσας. Ο δείκτης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας βρέθηκε να είναι Μ.Ο.=58, περίπου στο μέσο της κανονικοποιημένης κλίμακας βαθμολόγησης. Ως προς την *ομάδα υπηκοότητας*, τον υψηλότερο δείκτη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας εμφανίζουν οι μετανάστες από την Αλβανία και το χαμηλότερο οι μετανάστες από χώρες της Ασίας, Αφρικής και Νότιο Αμερικής. Ακολουθούν οι μετανάστες από λοιπές χώρες της Ευρώπης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο μέσος όρος των οποίων είναι υψηλότερος από των μεταναστών που προέρχονται από τα νέα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και χαμηλότερος από το μέσο όρο των Αλβανών μεταναστών $F(3, 1801)=59{,}81$, $p<0{,}001$, $\eta^2=0{,}091$ (Πίνακας 54).

Πίνακας 54. *Δείκτης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας ως προς τις ομάδες υπηκοότητας*

Ομάδα Υπηκοότητας	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Αλβανική	59,77α	,74	58,323	61,225
Νέα κράτη-μέλη ΕΕ	50,18β	1,51	47,206	53,145
Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ	54,48βγ	1,65	51,251	57,705
Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική	36,66γ	1,62	33,476	39,844
Σύνολο	54,82	0,06	53,71	55,97

Σημείωση. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

Το επίπεδο *αστικότητας* βρέθηκε επίσης να σχετίζεται με το δείκτη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μετανάστες που μένουν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη έχουν το χαμηλότερο δείκτη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με άλλες αστικές περιοχές, τις ημιαστικές και τις αγροτικές $F(3, 1801)=13{,}93$, $p<0{,}001$, $\eta^2=0{,}023\%$ (Πίνακας 55).

Πίνακας 55. *Δείκτης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας ως προς το επίπεδο αστικότητας*

Αστικότητα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Αθήνα-Θεσσαλονίκη	50,61β	,893	48,861	52,364
λοιπές αστικές περιοχές	58,52α	1,051	56,460	60,583
ημιαστικές περιοχές	56,46α	1,694	53,132	59,777
αγροτικές περιοχές	59,43α	1,840	55,822	63,038

Σημείωση. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

Επίσης, ο *χρόνος παραμονής* στην Ελλάδα βρέθηκε να σχετίζεται με το δείκτη γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας $F(3, 1753)=142,75$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,197\%$. Συγκεκριμένα, τον υψηλότερο δείκτη εμφανίζουν οι μετανάστες που μένουν στην Ελλάδα πάνω από 16 χρόνια και ακολουθεί η ομάδα με 11-15 χρόνια παραμονής. Το χαμηλότερο δείκτη εμφανίζει η ομάδα με 1-5 χρόνια παραμονής (Πίνακας 56).

Πίνακας 56. *Δείκτης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας ως προς τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα*

Dem15r Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (κατ.)	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1-5 χρόνια	32,63δ	1,385	29,909	35,343
6-10 χρόνια	50,25γ	1,033	48,220	52,270
11-15 χρόνια	59,39β	,950	57,527	61,252
16+ χρόνια	67,78α	1,141	65,538	70,013

Σημείωση. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

Διαφορές βρέθηκαν επίσης και σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Τον υψηλότερο δείκτη εμφανίζουν οι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολουθεί ο δείκτης των αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το

χαμηλότερο δείκτη σημείωσαν οι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης $F(2, 1784)=54,59$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,058\%$ (Πίνακας 57).

Πίνακας 57. *Δείκτης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης*

Επίπεδο εκπαίδευσης (κατ.)	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Α/θμια	48,13γ	,982	46,207	50,059
Β/θμια	56,69β	,816	55,089	58,290
Γ/θμια	67,59α	1,682	64,289	70,889

Σημείωση. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη *δεν* διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Scheffé.

1.4 Σύγκριση αντικειμενικών δεικτών πρόσβασης στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων μεταναστών με βάση στοιχεία της έρευνας και άλλων πηγών

Η συμβολή της παρούσας έρευνας συνίσταται στο γεγονός ότι προσφέρει στοιχεία για την πρόσβαση μεταναστών παιδιών στην εκπαίδευση με βάση κριτήρια διεθνών οργανισμών, όπως η Eurostat και σε σύγκριση με τον ελληνικό πληθυσμό. Ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τα παιδιά των μεταναστών είναι μια μονάδα υψηλότερος του συνολικού πληθυσμού, ενώ ο δείκτης εγκατάλειψης για την ηλικιακή κατηγορία 19-24 ετών είναι διπλάσιος του γενικού πληθυσμού. Επίσης, οι δύο δείκτες πρόσβασης ενηλίκων στην εκπαίδευση δείχνουν υψηλότερο ποσοστό των μεταναστών που ανήκουν στην κατηγορία χαμηλού εκπαιδευτικού επίπεδου και χαμηλότερο ποσοστό ηλικίας 30-34 ετών να έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με το γηγενή πληθυσμό (Πίνακας 58).

Πίνακας 58. *Αντικειμενικοί δείκτες πρόσβασης στην εκπαίδευσης με βάση στοιχεία επίσημων πηγών*

	Πηγή		
	Στοιχεία έρευνας	Γενικός δείκτης μεταναστών	Συνολικός δείκτης χώρας
	%	%	%
Αντικειμενικοί δείκτες πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην Εκπαίδευση			
1. Σχολική επίδοση 10-20	14,95	13,8*	15,45**
2. Χαμηλή επίδοση μαθητών 11-15 ετών	16,4%		23,1%***
3. Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου	15%		14,7%*****
4. Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου ηλικίας 19-24 ετών	41,8%		10,8%*****
Αντικειμενικοί δείκτες πρόσβασης ενηλίκων μεταναστών στην Εκπαίδευση			
1. Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο	8,1	5,5**	2,1
2. Πρόσβαση στην εκπαίδευση ηλικίας 30-34 ετών	5,4	8,9**	20**

Πηγές: *ΙΠΟΔΕ 2004, ** ΕΛΣΤΑΤ 2010, ***Pisa 2009, ****Υπουργείο Παιδείας 2001, *****Eurostat 2007

1.5 Συνοπτική παρουσίαση υποκειμενικών και συμπληρωματικών δεικτών πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές των γονιών

Από τη συνολική ανασκόπηση των υποκειμενικών δεικτών πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα (Πίνακας 59): *Πρώτον*, Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών και η επαφή τους με το σχολείο εντοπίζεται σε μέτριο επίπεδο, παρόλο που η δυσκολία επαφής με το σχολείο είναι χαμηλή. *Δεύτερον*, οι γονείς δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με άλλους γονείς, αλλά και από τις σχέσεις των παιδιών τους με συμμαθητές στο σχολείο. *Τρίτον,* οι γονείς εκτιμούν αρκετά θετικά την κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια των παιδιών τους, αλλά θεωρούν ότι η στήριξη που τους

παρέχεται για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου είναι σε μέτρια επίπεδα.

Πίνακας 59. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης των υποκειμενικών δεικτών πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Υποκειμενικοί δείκτες									
1. Γονεϊκή εμπλοκή	503	,00	100,00	51,62	28,69050	,078	,109	-,933	,217
2. Ικανοποίηση από εκπαιδευτική στήριξη	501	,00	100,00	67,76	23,42632	-,307	,109	-,291	,218
3. Δυσκολία επαφής με το σχολείο	495	,00	100,00	25,32	20,02458	,622	,110	,123	,219
4. Ικανοποίηση από τις σχέσεις με άλλους γονείς	488	,00	100,00	66,27	20,96307	-,085	,111	-,500	,221
5. Ικανοποίηση από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους	489	,00	100,00	77,96	17,76180	-,310	,110	-,622	,220
Υποκειμενικοί συμπληρωματικοί δείκτες									
6. Δείκτης κοινωνικής επάρκειας παιδιών (επαφή με συνομηλίκους)	492	20,00	100,00	70,91	18,57930	-,216	,110	-,406	,220
7. Δείκτης κοινωνικής στήριξης	463	20,00	100,00	52,37	16,35876	,164	,113	-,106	,226
8. Δείκτης ψυχολογικής επάρκειας παιδιών	476	35,00	100,00	79,87	14,39608	-,397	,112	-,503	,223

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΙΙΙ: ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ & ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων

Ο Πίνακας 60 παρουσιάζει τους περιγραφικούς δείκτες (αριθμός έγκυρων απαντήσεων, μέσο όρο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) των ερωτημάτων που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο για την πρόσβαση των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές διευθυντών και υποδιευθυντών Νηπιαγωγείο (5 άτομα), Δημοτικού (42 άτομα), Γυμνασίου (25 άτομα), Λυκείου (6 άτομα) και ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ (6 άτομα). Ο Πίνακας έχει μόνο περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ στη συνέχεια οι μεμονωμένες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν για τον υπολογισμό σύνθετων δεικτών. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι είτε 0 και 1 όπου το 1 δείχνει τη θετική απάντηση, είτε διαβαθμιστικές τύπου Likert, όπου το 1 δηλώνει χαμηλό επίπεδο και το 9 υψηλό επίπεδο. Σε μερικές περιπτώσεις έχουν απαντήσει μόνο ελάχιστοι εκπρόσωποι των φορέων. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπρόσωποι φορέων απάντησαν σε ερωτήσεις «φίλτρα» που σημαίνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η περαιτέρω συνέχιση της χορήγησης του ερωτηματολογίου εξαρτάται από την προηγούμενη απάντηση του ερωτώμενου.

Πίνακας 60. *Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτημάτων σχετικά με την πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές εκπροσώπων φορέων*

	N	Min	Max	M	St. D.
% μεταναστών μαθητών	82	,00	76,9	16,5	15,8
EDF7.1 Τάξη Υποδοχής I	84	0	1	,02	,153
EDF7.2 Τάξη Υποδοχής II	84	0	0	,00	,000
EDF7.3 Φροντιστηριακό Τμήμα	84	0	1	,05	,214
EDF7.4 Διευρυμένο Ωράριο	84	0	1	,12	,326
EDF8 Υπάρχουν μετανάστες μαθητές που μετεγγράφηκαν σε γειτονικά σχολεία, στα οποία λειτουργεί κάποια από τις παραπάνω μονάδες;	84	0	1	,06	,238
EDF9.1 Δεν υπάρχουν πιστώσεις	18	1	1	1,00	,000
EDF9.2 Δεν υπάρχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	16	1	1	1,00	,000
EDF9.3 Ο αριθμός των μεταναστών δεν είναι επαρκής	18	1	1	1,00	,000
EDF9.4 Δεν υπάρχει αίτημα από τους μετανάστες μαθητές	38	1	1	1,00	,000

EDF9.5 Δεν υπάρχει δυνατότητα ανίχνευσης του επιπέδου ελληνομάθειας	3	1	1	1,00	,000
EDF9.6 Έλλειψη διδακτικού υλικού για την γλωσσομάθεια	2	1	1	1,00	,000
EDF9.7 Έλλειψη ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στις συγκεκριμένες μονάδες	2	1	1	1,00	,000
EDF10.1 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με εξατομικευμένη διδασκαλία	45	1	1	1,00	,000
EDF10.2 Με ενίσχυση της συνεργασίας μεταναστών και Ελλήνων μαθητών στην τάξη.	52	1	1	1,00	,000
EDF10.3 Με άλλες σχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν την διαπολιτισμική επικοινωνία	31	1	1	1,00	,000
EDF11.1 Αριθμός μαθητών σε Τάξη Υποδοχής Ι	2	4	10	7,00	4,24
EDF11.2 Αριθμός μαθητών σε Τάξη Υποδοχής ΙΙ	0				
EDF11.3 Αριθμός μαθητών σε Φροντιστηριακό Τμήμα	5	2	20	9,00	7,21
EDF11.4 Αριθμός μαθητών σε Διευρυμένο Ωράριο	9	2	109	31,00	31,32
EDF12.1 Μόνιμοι	16	1	1	1,00	,000
EDF12.2 Αναπληρωτές	5	1	1	1,00	,000
EDF12.3 Ωρομίσθιοι	8	1	1	1,00	,000
EDF13.1 Οι εκπαιδευτικοί έχουν εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	0				
EDF13.2 Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών	2	1	1	1,00	,000
EDF13.3 Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια	5	1	1	1,00	,000
EDF13.4 Οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα	5	1	1	1,00	,000
EDF13.5 Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα από τα παραπάνω	75	1	1	1,00	,000
EDF14.1 Αποτελεσματικότητα Τάξης Υποδοχής Ι	2	7	9	8,00	1,41
EDF14.2 Αποτελεσματικότητα Τάξης Υποδοχής ΙΙ	0				
EDF14.3 Αποτελεσματικότητα Φροντιστηριακού Τμήματος	5	4	8	6,00	1,87
EDF14.4 Αποτελεσματικότητα διευρυμένου ωραρίου	7	5	9	7,00	1,73
EDF15.1 Αποτελεσματικότητα για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην ελληνική κοινωνία	15	1	9	6,87	2,07
EDF15.2 Αποτελεσματικότητα για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας	15	3	9	7,33	1,50
EDF15.3 Αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα	16	5	9	7,63	1,15
EDF15.4 Αποτελεσματικότητα για την ένταξη στη σχολική κοινότητα	15	3	9	7,47	1,51

EDF16. Διδάσκεται ή έχει διδαχτεί στο σχολείο σας προαιρετικά το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών;	84	0	1	,01	,11
EDF17.1 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες οι ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις	80	1	9	5,73	1,9
EDF17.2 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η διαδικασία που ακολουθείται για την τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών στην κανονική τάξη	76	1	9	5,45	2,32
EDF17.3 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου	78	1	9	5,10	2,21
EDF17.4 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες το διδακτικό υλικό	76	1	9	4,51	2,30
EDF17.5 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η κατάρτιση των εκπαιδευτικών	76	1	9	5,30	2,54
EDF17.6 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας	73	1	9	4,48	2,55
EDF17.7 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών	79	1	9	4,38	2,39
EDF17.8 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες οι ειδικές ρυθμίσεις που ισχύουν για την εξέταση των μεταναστών μαθητών	77	1	9	5,08	2,38
EDF18 Έχει το σχολείο διαδικασίες μέσω των οποίων ενημερώνονται οι μετανάστες γονείς για το νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	84	0	1	,26	,442
EDF19 Στην εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο σας λειτουργεί ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους μετανάστες μαθητές;	84	0	1	,15	,36
EDF20.1 Συνεργάζεστε με ψυχολόγους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς	79	1	9	3,42	2,57
EDF20.2 Συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων	80	1	9	6,16	2,59
EDF20.3 Ζητάτε καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο	81	1	9	5,96	2,84
EDF21.1 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται να παρακολουθήσει το παιδί τους κάποιο από τα ισχύοντα σχήματα;	79	1	9	4,43	2,44
EDF21.2 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών είναι ενημερωμένοι για το ισχύον νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	81	1	9	4,42	2,55
EDF22.1 Οι γονείς γενικά έρχονται για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	83	1	9	5,73	1,82
EDF22.2 Οι γονείς γενικά ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο	83	1	9	6,10	1,91
EDF22.3 Οι γονείς γενικά συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές , ομιλίες);	83	1	9	6,19	2,34
EDF22.4 Οι γονείς γενικά συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων ;	83	1	9	4,86	2,17
EDF22. Γονεϊκή εμπλοκή γενικώς	83	1,5	9,0	5,72	1,73

EDF23.1 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	84	1	9	4,75	2,14
EDF23.2 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο;	84	1	9	5,00	2,16
EDF23.3 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές, ομιλίες);	84	1	9	4,92	2,56
EDF23.4 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων;	83	1	9	3,89	2,43
EDF23. Γονεϊκή εμπλοκή μεταναστών	84	1,0	8,5	4,63	2,0
EDF25.1 Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών;	83	2	9	7,47	1,43
EDF25.2 Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν /συμβουλεύουν τους γονείς των μεταναστών μαθητών για τη μελέτη στο σπίτι;	82	1	9	6,98	1,94
EDF25.3 Οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα προσαρμογής μεταναστών;	81	1	9	5,68	2,18
EDF25.4 Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μετανάστες γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;	83	1	9	7,69	1,52
EDF25.5 Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μετανάστες για προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους στο σχολείο;	82	2	9	7,76	1,30
EDF25.6 Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα που στηρίζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο;	79	1	9	4,80	2,50
EDF25.7 Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών μέσα στην κανονική τάξη;	82	1	9	5,95	1,96
EDF25.8 Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με συναδέλφους τους που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής;	68	1	9	4,24	3,01
EDF25. Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών	83	2,63	9,00	6,3945	1,36
EDF26.1 Δυσκολία: Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας	53	1	1	1,00	,000
EDF26.2 Δυσκολία: Ελλιπής στήριξη από την πολιτεία	25	1	1	1,00	,000
EDF26.3 Δυσκολία: Δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς	20	1	1	1,00	,000
EDF26.4 Δυσκολία: Προβλήματα συμπεριφοράς μερικών παιδιών	40	1	1	1,00	,000
EDF27.1 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο τους ενημερώνετε μέσω των παιδιών προφορικά	30	1	1	1,00	,000
EDF27.2 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο τους ενημερώνετε γραπτώς	33	1	1	1,00	,000
EDF27.3 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο έχετε τηλεφωνική επικοινωνία	73	1	1	1,00	,000
Valid N (listwise)	0				

2. Υπολογισμός και στατιστική περιγραφή δεικτών

2.1 Δείκτες αξιολόγησης θεσμικού πλαισίου

Στη συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνονται δείκτες σχετικά με (α) την πρόσβαση μεταναστών μαθητών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, (β) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ειδικών σχολικών μονάδων στήριξης μεταναστών μαθητών, (γ) την αξιολόγηση του βαθμού ανταπόκρισης των ειδικών μονάδων στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, και (δ) την αξιολόγηση της ισχύουσας νομοθεσίας για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Αναφέρονται στοιχεία επίσης για συμπληρωματικούς δείκτες, όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των μεταναστών μαθητών, ο θεσμός ενημέρωσης μεταναστών γονιών σχετικά την εκπαιδευτική νομοθεσία των παιδιών τους, η λειτουργία του θεσμού ψυχοκοινωνικής στήριξης και η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων προκειμένου να αντιμετωπιστούν θέματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών.

Πρόσβαση μεταναστών μαθητών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, στα συγκεκριμένα σχολεία, οι διευθυντές των οποίων απάντησαν στα ερωτηματολόγια, το ποσοστό των μαθητών μεταναστών αγγίζει κατά μέσο όρο το 16,5%, με υψηλότερα ποσοστά στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Το συγκεκριμένο ποσοστό προέκυψε από τη διαίρεση του συνολικού αριθμού των μεταναστών μαθητών από το συνολικό αριθμό των μαθητών του σχολείου (Πίνακας 61).

Πίνακας 61. *Ποσοστό μεταναστών μαθητών ως προς τη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
Νηπ/γείο	5	22,4669	21,54427	9,63489	-4,2839	49,2176	4,44	58,14
Δημοτικό	42	19,1588	16,58122	2,55854	13,9917	24,3259	,00	76,92
Γυμνάσιο	25	12,5829	15,45806	3,09161	6,2021	18,9637	,00	75,00
Λύκειο	4	12,6681	8,73062	4,36531	-1,2242	26,5605	2,78	23,68
ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	6	11,7443	4,33656	1,77039	7,1934	16,2953	5,71	19,05

Πίνακας 61. *Ποσοστό μεταναστών μαθητών ως προς τη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
Νηπ/γείο	5	22,4669	21,54427	9,63489	-4,2839	49,2176	4,44	58,14
Δημοτικό	42	19,1588	16,58122	2,55854	13,9917	24,3259	,00	76,92
Γυμνάσιο	25	12,5829	15,45806	3,09161	6,2021	18,9637	,00	75,00
Λύκειο	4	12,6681	8,73062	4,36531	-1,2242	26,5605	2,78	23,68
ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	6	11,7443	4,33656	1,77039	7,1934	16,2953	5,71	19,05
Total	82	16,4965	15,80730	1,74562	13,0233	19,9698	,00	76,92

Λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Με βάση τις αναφορές εκπροσώπων φορέων, στο σύνολο των σχολείων λειτουργούν 2 τάξεις υποδοχής και 4 φροντιστηριακά τμήματα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο, ενώ τα τμήματα διευρυμένου ωραρίου (συνολικά 10) επεκτείνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πίνακας 62).

Πίνακας 62. *Λειτουργία ειδικών μονάδων στήριξης ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης*

			Τύπος σχολείου					Total
			Νηπ/γείο	Δημ/κό	Γυμ/σιο	Λύκειο	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	
Τάξεις Υποδοχής		% of Total	6,0%	48,8%	28,6%	7,1%	7,1%	97,6%
	ναι	Count	0	1	1	0	0	2
		Τάξη Υποδοχής	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		Τύπος σχολείου	,0%	2,4%	4,0%	,0%	,0%	2,4%
		% of Total	,0%	1,2%	1,2%	,0%	,0%	2,4%
Φροντιστηριακά τμήματα	ναι	Count	0	3	1	0	0	4
		Φροντιστηριακό Τμήμα	,0%	75,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
		Τύπος σχολείου	,0%	7,1%	4,0%	,0%	,0%	4,8%
		% of Total	,0%	3,6%	1,2%	,0%	,0%	4,8%
		Count	0	3	1	0	0	4

Διευρυμένο ωράριο	ναι	Count	1	8	1	0	0	10
		Διευρυμένο Ωράριο	10,0%	80,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
		Τύπος σχολείου	20,0%	19,0%	4,0%	,0%	,0%	11,9%
		% of Total	1,2%	9,5%	1,2%	,0%	,0%	11,9%
		Count	1	8	1	0	0	10

Στα ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί βοηθάνε τους μετανάστες μαθητές στην περίπτωση που δεν λειτουργούν στο σχολείο ειδικές μονάδες στήριξης, αναφέρονται τα εξής: Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταναστών και Ελλήνων μαθητών στην τάξη, η εξατομικευμένη διδασκαλία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άλλες σχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν τους βασικούς τρόπους στήριξης των μαθητών ενόψει απουσίας ειδικών μονάδων στήριξης των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Μια μερίδα διευθυντών ισχυρίζεται ότι οι μαθητές μετανάστες δεν χρειάζονται στήριξη, καθώς τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο (Πίνακας 63).

Πίνακας 63. *Τρόποι στήριξης μαθητών ενόψει απουσίας ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων στήριξης*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF10.1 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με εξατομικευμένη διδασκαλία	45	53,6	100,0	100,0
EDF10.2 Με ενίσχυση της συνεργασίας μεταναστών και Ελλήνων μαθητών στην τάξη.	52	61,9	100,0	100,0
EDF10.3 Με άλλες σχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν την διαπολιτισμική επικοινωνία	31	36,9	100,0	100,0
Άλλο-δεν έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα	8	9,6	100,0	100,0

Οι βασικοί λόγοι για τη μη λειτουργία ειδικών μονάδων στήριξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 64. Ως βασικοί λόγοι αναφέρονται η έλλειψη αιτήματος από τη μεριά των μεταναστών μαθητών, ενώ αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό που τονίζει την έλλειψη πιστώσεων, αλλά και την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με εξειδικευμένο προσωπικό ή με κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 64. *Βασικοί λόγοι για τη μη λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων στήριξης μεταναστών μαθητών*

	Freq/ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν υπάρχει αίτημα από τους μετανάστες μαθητές	38	45,2	100,0	100,0
Ο αριθμός των μεταναστών δεν είναι επαρκής	18	21,4	100,0	100,0
Δεν υπάρχουν πιστώσεις	18	21,4	100,0	100,0
Δεν υπάρχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	16	19,0	100,0	100,0
Δεν υπάρχει δυνατότητα ανίχνευσης του επιπέδου ελληνομάθειας	3	3,6	100,0	100,0
Έλλειψη διδακτικού υλικού για την γλωσσομάθεια	2	2,4	100,0	100,0
Έλλειψη ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στις συγκεκριμένες μονάδες	2	2,4	100,0	100,0

Με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και σε τμήματα διευρυμένου ωραρίου είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ακολουθούν οι ωρομίσθιοι και οι αναπληρωτές (Πίνακας 65).

Πίνακας 65. *Κατανομή σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις μονάδες στήριξης των μεταναστών μαθητών*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF12.1 Μόνιμοι	16	19,0	100,0	100,0
EDF12.2 Αναπληρωτές	5	6,0	100,0	100,0
EDF12.3 Ωρομίσθιοι	8	9,5	100,0	100,0

Η πλειοψηφία των διευθυντών και υποδιευθυντών ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μονάδες στήριξης των μεταναστών μαθητών δεν έχουν καμία σχετική επιμόρφωση. Το 12% αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια και το 2% δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί

έχουν πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών. Όλοι οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις εκπαιδευτικές μονάδες στήριξης των μεταναστών μαθητών δεν έχουν εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Πίνακας 66).

Πίνακας 66. *Κατανομή σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις μονάδες στήριξης των μεταναστών μαθητών*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF13.2 Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών	2	2,4	100,0	100,0
EDF13.3 Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια	5	6,0	100,0	100,0
EDF13.4 Οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα	5	6,0	100,0	100,0
EDF13.1 Οι εκπαιδευτικοί έχουν εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	-	-	-	-
EDF13.5 Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα από τα παραπάνω	75	89,3	100,0	100,0

Δείκτης αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων στήριξης μεταναστών μαθητών. Στον Πίνακα 67 παρουσιάζονται ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κανονικοποιημένη κατανομή του δείκτη αποτελεσματικότητας των φροντιστηριακών τμημάτων και τμημάτων διευρυμένου ωραρίου με βάση τις απαντήσεις διευθυντών και υποδιευθυντών, στα σχολεία των οποίων λειτουργούσαν τα σχετικά τμήματα. Από την στατιστική ανάλυση, αφαιρέθηκαν οι ελάχιστες απαντήσεις σχετικά με τα Τμήματα Υποδοχής Ι και Τμήματα Υποδοχής ΙΙ. Οι τιμές σχετικά με την αποτελεσματικότητα των φροντιστηριακών τμημάτων (Μ.Ο.=84,72, Τ.Α.=12,75) και των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου (Μ.Ο.=77,78, Τ.Α.=19,25) είναι υψηλές. Υψηλή είναι επίσης η τιμή του δείκτη αποτελεσματικότητας ειδικών σχολικών μονάδων για την ένταξη μεταναστών στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Πίνακας 67. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη αξιολόγησης σχολικών μονάδων στήριξης μεταναστών μαθητών*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF14.3 Αποτελεσματικότητα Φροντιστηριακού Τμήματος%	16	55,56	100,00	84,7222	12,74957	-,955	,564	,464	1,091
EDF14.4 Αποτελεσματικότητα διευρυμένου ωραρίου%	7	55,56	100,00	77,7778	19,24501	,000	,794	-1,978	1,587
EDF15.1 Αποτελεσματικότητα για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην ελληνική κοινωνία%	15	11,11	100,00	76,2963	22,95101	-1,703	,580	3,936	1,121
EDF15.2 Αποτελεσματικότητα για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας%	15	33,33	100,00	81,4815	16,62252	-1,696	,580	4,562	1,121
EDF15.3 Αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα%	16	55,56	100,00	84,7222	12,74957	-,955	,564	,464	1,091
EDF15.4 Αποτελεσματικότητα για την ένταξη στη σχολική κοινότητα%	15	33,33	100,00	82,9630	16,72828	-1,955	,580	5,213	1,121
Σύνολο (15.1., 15.1., 15.3., 15.4)	15	50,00	100,00	81,2963	14,06502	-,774	,580	,206	1,121

Δείκτης αξιολόγησης της ισχύουσας νομοθεσίας. Στον Πίνακα 68 παρουσιάζονται ο μέσος όρος της βαθμολογίας, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης στην κανονικοποιημένη κατανομή των ερωτημάτων και του συνολικού δείκτη ανταπόκρισης της ισχύουσας νομοθεσίας στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Ο μέσος όρος του συγκεκριμένου δείκτή βρίσκεται στο μέσο της κλίμακας και δείχνει μια μέτρια ανταπόκριση της ισχύουσας νομοθεσίας στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών.

Πίνακας 68. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη αξιολόγησης της ισχύουσας νομοθεσία για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF17.1 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες οι ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις%	80	11,11	100,00	63,6111	21,13922	-,148	,269	-,174	,532
EDF17.2 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η διαδικασία που ακολουθείται για την τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών στην κανονική τάξη%	76	11,11	100,00	60,5263	25,81318	-,236	,276	-,705	,545
EDF17.3 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου%	78	11,11	100,00	56,6952	24,59156	-,030	,272	-,927	,538
EDF17.4 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες το διδακτικό υλικό%	76	11,11	100,00	50,1462	25,56318	,242	,276	-1,007	,545
EDF17.5 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η κατάρτιση των εκπαιδευτικών%	76	11,11	100,00	58,9181	28,16879	-,083	,276	-1,179	,545
EDF17.6 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας%	73	11,11	100,00	49,7717	28,33452	,079	,281	-1,216	,555
EDF17.7 Ανταποκρίνεται στις ανάγκες η συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών%	79	11,11	100,00	48,6639	26,58724	,124	,271	-1,084	,535
EDF17.8 Ανταποκρίνονται στις ανάγκες οι ειδικές ρυθμίσεις που ισχύουν για την εξέταση των μεταναστών μαθητών%	77	11,11	100,00	56,4214	26,47631	-,203	,274	-,981	,541
Σύνολο ανταπόκρισης %	71	12,50	100,00	55,5751	17,99209	-,200	,285	-,087	,563
Valid N (listwise)	71								

Συμπληρωματικοί δείκτες ισχύουσας νομοθεσίας. Επιπλέον προτεινόμενοι δείκτες αξιολόγησης και εφαρμογής της ισχύουσας νομοθεσίας αφορούν την προαιρετική διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης των

μεταναστών, τη λειτουργία του θεσμού ψυχοκοινωνικής στήριξης και την ενημέρωση μεταναστών γονιών σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Με βάση τα αποτελέσματα, μόνο σε μία περίπτωση διδάσκεται ή έχει διδαχτεί προαιρετικά το μάθημα της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μεταναστών, ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών αναφέρεται από το 15,5% των ερωτηθέντων και οι διαδικασίες ενημέρωσης των μεταναστών γονιών για το νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών τους εφαρμόζεται σε ποσοστό 26,2% (Πίνακας 69).

Πίνακας 69. *Κατανομή σχετικά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών, τη λειτουργία του θεσμού ψυχολογικής στήριξης και ενημέρωσης των γονιών για την ισχύουσα νομοθεσία*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF16. Διδάσκεται ή έχει διδαχτεί στο σχολείο σας προαιρετικά το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών;	1	1,2	1,2	100,0
EDF18 Έχει το σχολείο διαδικασίες μέσω των οποίων ενημερώνονται οι μετανάστες γονείς για το νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	22	26,2	26,2	100,0
EDF19 Στην εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο σας λειτουργεί ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους μετανάστες μαθητές;	13	15,5	15,5	100,0

Ο Πίνακας 70 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τους συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης στην κανονικοποιημένη κατανομή των ερωτημάτων σχετικά με τις διαδικασίες που ο σύλλογος διδασκόντων χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Από την ανασκόπηση του πίνακα προκύπτει ότι ο μέσος όρος που αναφέρεται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων τοποθετείται ελαφρώς πάνω από τη μέση βαθμολογία της κλίμακας, ο μέσος όρος συνεργασίας με το σχολικό σύλλογο εντοπίζεται επίσης λίγο πιο πάνω από τη μέση

βαθμολογία της κλίμακας, ενώ ο δείκτης συνεργασίας με ψυχολόγους βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο.

Πίνακας 70. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη αξιολόγησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων για να αντιμετωπιστούν θέματα προσαρμογής μεταναστών μαθητών*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF20.1 Συνεργάζεστε με ψυχολόγους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς%	79	11,11	100,00	37,9747	28,55647	,799	,271	-,574	,535
EDF20.2 Συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων%	80	11,11	100,00	68,4722	28,74919	-,642	,269	-,837	,532
EDF20.3 Ζητάτε καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο%	81	11,11	100,00	66,2551	31,49782	-,512	,267	-1,181	,529
Valid N (listwise)	78								

2.2 Δείκτες αξιολόγησης της συνεργασίας με γονείς

Στη συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνονται δείκτες σχετικά με (α) την ενημέρωση και το ενδιαφέρον των γονιών για τις ειδικές σχολικές μονάδες στήριξης των παιδιών τους, και (β) τη γονεϊκή εμπλοκή.

Δείκτης εκδήλωσης του ενδιαφέροντος των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Από την ανασκόπηση του Πίνακα 71, φαίνεται ότι ο μέσος όρος που φανερώνει το ενδιαφέρον και η ενημέρωση των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους βρίσκεται στο μέσο της κανονικοποιημένης κλίμακας.

Πίνακας 71. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μεταναστών γονιών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών τους*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF21.1 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται να παρακολουθήσει το παιδί τους κάποιο από τα ισχύοντα σχήματα;	79	11,11	100,00	49,2264	27,08150	,098	,271	-1,084	,535
EDF21.2 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών είναι ενημερωμένοι για το ισχύον νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	81	11,11	100,00	49,1084	28,32049	,309	,267	-1,079	,529
Valid N (listwise)	79								

Δείκτης γονεϊκής εμπλοκής. Με βάση τις αναφορές των διευθυντών και υποδιευθυντών, ο δείκτης γονεϊκής εμπλοκής, γενικώς, είναι πάνω από τη μέση βαθμολογία της κλίμακας, ενώ ο αντίστοιχος δείκτης για τους μετανάστες γονείς είναι στο μέσο της κλίμακας (Πίνακας 72).

Πίνακας 72. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη γονεϊκής εμπλοκής*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF22.1 Οι γονείς γενικά έρχονται για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	83	11,11	100,00	63,7216	20,16824	-,659	,264	,029	,523
EDF22.2 Οι γονείς γενικά ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο	83	11,11	100,00	67,7376	21,22523	-,732	,264	-,136	,523

EDF22.3 Οι γονείς γενικά συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές , ομιλίες);	83	11,11	100,00	68,8086	25,99758	-,707	,264	-,455	,523
EDF22.4 Οι γονείς γενικά συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων ;	83	11,11	100,00	53,9491	24,05282	,235	,264	-,938	,523
EDF22. Γονεϊκή εμπλοκή γενικώς	83	16,67	100,00	63,5542	19,24206	-,440	,264	-,452	,523
EDF23.1 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	84	11,11	100,00	52,7778	23,76662	-,067	,263	-,953	,520
EDF23.2 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο;	84	11,11	100,00	55,5556	23,96139	-,096	,263	-,876	,520
EDF23.3 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές, ομιλίες);	84	11,11	100,00	54,6296	28,45667	,024	,263	-1,246	,520
EDF23.4 Οι γονείς των μεταναστών μαθητών συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων;	83	11,11	100,00	43,2396	26,93922	,451	,264	-,930	,523
EDF23. Γονεϊκή εμπλοκή μεταναστών	83	11,11	94,44	51,8407	22,21916	,092	,264	-,893	,523
Valid N (listwise)	82								

Στην ανοικτή ερώτηση, τι συμβουλεύετε ή τι προτείνετε σους γονείς των μεταναστών για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών τους καταγράφηκαν οι εξής κατηγορίες: (α) συνεργασία με το σχολείο (18 άτομα: Να συνεργάζονται με το σχολείο, να δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους, να ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών), (β) επαφή με Έλληνες μαθητές (9 άτομα: Να έρχονται σε επαφή με Έλληνες για να εμπλουτίσουν τη γλώσσα), (γ) επικοινωνία με τα παιδιά (8 άτομα: Να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους, να ασχολούνται περισσότερο μαζί τους, να δείχνουν ενδιαφέρον), (δ) παρακολούθηση ειδικών σχολικών μονάδων (8 άτομα: Να παρακολουθήσουν το ολοήμερο σχολείο, Τ.Υ. , να ενημερώνονται για τα προγράμματα ένταξης), (ε) συνεργασία με ειδικούς (4 άτομα: Να συνεργάζονται με ειδικούς, να στηρίζουν ψυχολογικά τα παιδιά τους), (ε) επισκέψεις στη βιβλιοθήκη του σχολείου (4 άτομα: Να δανείζονται βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου , να διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία, ελληνικό πολιτισμό), κ.ά.

2.3 Δείκτες αξιολόγησης της εργασίας του εκπαιδευτικού

Στη συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνονται δείκτες σχετικά με (α) τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μετανάστες γονείς, (β) τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, και (γ) τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Δείκτης συνεργασίας των εκπαιδευτικών με γονείς. Ο δείκτης συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους γονείς με βάση τις αναφορές διευθυντών και υποδιευθυντών φαίνεται να είναι αρκετά υψηλός, καθώς δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών, ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους (Πίνακας 73).

Πίνακας 73. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους γονείς*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF25.1 Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών;	83	22,22	100,00	82,9987	15,93586	-1,234	,264	1,883	,523
EDF25.2 Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν /συμβουλεύουν τους γονείς των μεταναστών μαθητών για τη μελέτη στο σπίτι;	82	11,11	100,00	77,5068	21,59440	-1,413	,266	1,792	,526
EDF25.4 Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μετανάστες γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;	83	11,11	100,00	85,4083	16,90683	-2,047	,264	5,607	,523
EDF25.5 Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μετανάστες για προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους στο σχολείο;	82	22,22	100,00	86,1789	14,45668	-1,600	,266	3,849	,526
Σύνολο συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς%	81	27,78	100,00	83,1276	14,94446	-1,477	,267	2,555	,529
Valid N (listwise)	81								

Δείκτης διαπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών. Ο δείκτης διαπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών βρίσκεται περίπου στο μέσο της κλίμακας βαθμολόγησης. Το μέγεθος του δείκτη φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ενημερωμένοι για θέματα προσαρμογής μεταναστών, συμμετέχουν σε μέτριο βαθμό σε προγράμματα που στηρίζουν την ένταξη των μεταναστών στο σχολείο και προσαρμόζουν σε μέτρο βαθμό τη διδασκαλία στις ανάγκες των μεταναστών μέσα στην κανονική τάξη (Πίνακας 74).

Πίνακας 74. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη διαπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
EDF25.3 Οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα προσαρμογής μεταναστών;	81	11,11	100,00	63,1001	24,26876	-,521	,267	-,520	,529
EDF25.6 Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα που στηρίζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο;	79	11,11	100,00	53,3052	27,75667	-,204	,271	-1,150	,535
EDF25.7 Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών μέσα στην κανονική τάξη;	82	11,11	100,00	66,1247	21,80000	-,704	,266	-,080	,526
EDF25.8 Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με συναδέλφους τους που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής;	68	11,11	100,00	47,0588	33,47772	,155	,291	-1,690	,574
EDF25. Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών	66	13,89	100,00	57,8283	20,10129	-,233	,295	-,864	,582
Valid N (listwise)	66								

Δείκτης δυσκολίας εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 75, το 63,1% των ερωτηθέντων αναφέρει

ως δυσκολία κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών την ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, περίπου το 50% αναφέρει τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, το 30% την ελλιπή στήριξη από την πολιτεία και το 24% τη δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς. Στις άλλες δυσκολίες κατατάσσονται η αδιαφορία και η έλλειψη ενδιαφέροντος των μεταναστών μαθητών.

Πίνακας 75. *Κατανομή δυσκολιών εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF26.1 Δυσκολία: Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας	53	63,1	100,0	100,0
EDF26.2 Δυσκολία: Ελλιπής στήριξη από την πολιτεία	25	29,8	100,0	100,0
EDF26.3 Δυσκολία: Δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς	20	23,8	100,0	100,0
EDF26.4 Δυσκολία: Προβλήματα συμπεριφοράς μερικών παιδιών	40	47,6	100,0	100,0
EDF26.5 Άλλη δυσκολία	5	6,0	100,0	100,0

Το άθροισμα των δυσκολιών και η κανονικοποιημενη κατανομή δείχνει ότι ο βαθμός δυσκολίας των εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών εντοπίζεται σε χαμηλό επίπεδο (Πίνακας 76).

Πίνακας 76. *Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης του δείκτη διαπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών*

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Δείκτης δυσκολίας εκπαιδευτικών	84	,00	60,00	34,0476	13,80755	-,880	,263	,844	,520
Valid N (listwise)	84								

Συμπληρωματικές πληροφορίες. Στο ερώτημα «Όταν οι γονείς των μαθητών δεν έρχονται στο σχολείο, τι κάνετε;”, οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης αναφέρουν

την τηλεφωνική επικοινωνία σε υψηλό ποσοστό, παράλληλα με την προφορική και γραπτή ενημέρωση που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 30 έως 40%. Άλλους τρόπους που αναφέρονται από τους εκπροσώπους της εκπαίδευσης είναι η ενημέρωση μέσω διαδικτύου (Πίνακας 77).

Πίνακας 77. *Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Όταν οι γονείς των μαθητών δεν έρχονται στο σχολείο, τι κάνετε;"*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
EDF27.1 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο τους ενημερώνετε μέσω των παιδιών προφορικά	30	35,7	100,0	100,0
EDF27.2 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο τους ενημερώνετε γραπτώς	33	39,3	100,0	100,0
EDF27.3 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο έχετε τηλεφωνική επικοινωνία	73	86,9	100,0	100,0
EDF27.4 Όταν οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο κάνετε κάτι άλλο	2	2,4	100,0	100,0

Προτάσεις για την πολιτεία. Στο ερώτημα «Με βάση την εμπειρία σας, τι θα προτείνατε στην πολιτεία (πολιτικές, δράσεις, ενέργειες) για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών»;, η πλειοψηφία των διευθυντών και υποδιευθυντών αναφέρει τη λειτουργία σχολικών μονάδων στήριξης των μεταναστών μαθητών σε όλα τα σχολεία που φοιτούν παιδιά μεταναστών. Τονίζονται επίσης θέματα σχετικά με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των δίγλωσσων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, κ.ά.

Πίνακας 78. *Κατανομή προτάσεων για την πολιτεία σχετικά με την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών*

	Frequency	Percent
Τάξεις Υποδοχής, Τμήματα ένταξης σε γενικό σχολείο με μεγάλο ποσοστό μεταναστών	18	21,4
Φροντιστηριακές τάξεις ή φροντιστηριακά μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία	14	16,6
Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος, προσαρμογή διδασκαλίας	13	15,5
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σωστή στελέχωση	10	11,9
Διορισμός Δίγλωσσων εκπαιδευτικών	4	4,8
Να δημιουργηθούν σχολεία ένταξης σε κάθε νομό	3	3,6
Δαιπολιτισμική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες	3	3,6
Δημιουργία ομάδων στήριξης από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, σχολίατρους	2	2,4
Εξωσχολικές δραστηριότητες, μορφωτικές εκδηλώσεις, κατασκηνώσεις	2	2,4
Να θεσμοθετηθεί πιστοποιητικό γλωσσομάθειας	2	2,4

Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα ενότητα συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών και ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση, καθώς και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, προτείνονται παρεμβάσεις για τη βελτίωση συνθηκών πρόσβασης παιδιών μεταναστών, αλλά και ενηλίκων στην εκπαίδευση.

1. Πρόσβαση παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση συνίσταται σε μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περικλείει τη συστηματική φοίτηση και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών, την ικανοποίηση που λαμβάνουν μαθητές και γονείς από την εκπαιδευτική διαδικασία, τη γονεϊκή εμπλοκή, κ.ά. Οι βασικοί αντικειμενικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται διεθνώς για να εκφράσουν το βαθμό, αλλά και τις διαδικασίες πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση είναι η σχολική επίδοση και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Η πρώτη διαπίστωση της συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι σημαντικό ποσοστό παιδιών μεταναστών, κυρίως της ηλικίας 11-15 ετών, εμφανίζει χαμηλή επίδοση, το οποίο αυξάνεται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Εκ πρώτης όψεως η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών φαίνεται να μην διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη του γενικού ελληνικού πληθυσμού, δείχνοντας θετικές προοπτικές όσον αφορά την επιτυχία των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Ωστόσο, η έρευνα PISA του ΟΟΣΑ για τις τυπικές σχολικές δεξιότητες των εφήβων ηλικίας 15 ετών αποδεικνύει ότι οι επιδόσεις των μαθητών μεταναστών αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι συστηματικά χαμηλότερες από εκείνες των μαθητών των χωρών υποδοχής στις φυσικές επιστήμες, στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, όπου εντοπίζεται και η μεγαλύτερη διαφορά.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Με βάση τα κριτήρια της Eurostat, το ποσοστό των μεταναστών μαθητών που εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο αγγίζει το 15,1%. Ο συγκεκριμένος δείκτης είναι τριπλάσιος για την ηλικιακή ομάδα 19-24 ετών και διπλάσιος των στοιχείων της Eurostat για την

Ελλάδα. Στην κατηγορία αυτή πιθανόν να εντάσσονται παιδιά που εγγράφονται στο σχολείο και στη συνέχεια το εγκαταλείπουν, αλλά και μια ομάδα «απόντων παιδιών», που δεν μετέχουν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, ακόμη και στην απασχόληση. Πρόκειται για νέους ανθρώπους που εξαιτίας διαφόρων παραγόντων «δεν υπάρχουν πουθενά», ένα φαινόμενο και που τα τελευταία χρόνια απασχολεί πολλές χώρες στην Ευρώπη (European Commission/ DG EAC & JRC, 2008). Στην περίπτωση των μεταναστών, αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας η επίδραση της μετακίνησης κατά την εφηβεία, η οποία συνδέεται με αρνητική στάση πάνω στην επένδυση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι μετανάστες που μεταναστεύουν σε ηλικίες 13-19 ετών επωμίζονται όλα τα βάρη της μετακίνησης (Chiswick & DebBurman, 2003).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δύο ομάδες μεταναστών, αυτοί που προέρχονται από νέα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι μετανάστες από την Αλβανία εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου. Στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι μεγαλύτερη από τις αστικές περιοχές. Ακόμη, ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα φαίνεται να αποτελεί ισχυρό παράγοντα που σχετίζεται με την εγκατάλειψη του σχολείου. Η μικρότερη διάρκεια παραμονής της οικογένειας στην Ελλάδα συνδέεται με μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που διακόπτει τη φοίτηση ή που δεν μετέχει στην εκπαίδευση. Τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια αποτελούν πιο ευάλωτη ομάδα διακοπής τη φοίτησης στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το σχολείο αποτελεί για τους μετανάστες γονείς τη μεγάλη ευκαιρία προκείμενου τα παιδιά τους να πετύχουν και να ζήσουν μια καλύτερη ζωή. Υψηλό ποσοστό μεταναστών γονιών εκφράζει την επιθυμία το παιδί τους να συνεχίσει τις σπουδές και να πάει στο πανεπιστήμιο. Ελάχιστοι είναι οι γονείς που υποστηρίζουν την καριέρα του παιδιού τους στη χώρα καταγωγής. Είναι προφανές ότι οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ένταξη των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία. Παρόμοια τάση αναδείχτηκε από τη μελέτη της ικανοποίησης των μεταναστών γονιών από την εκπαιδευτική διαδικασία, τις σχέσεις τους με τους άλλους γονείς στο σχολείο, αλλά και τις σχέσεις των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους. Αυτή η θετική στάση μπορεί να ερμηνευτεί ως μια απαίτηση των γονιών μεταναστών προς το σχολείο να στηρίξει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών τους, και γενικότερα μπορεί να εκφράζει τη διάθεση των μεταναστών να συμμετέχουν στη ζωή της χώρας. Η

συγκεκριμένη ερμηνεία ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν ισχυρό προσανατολισμό προς την Ελλάδα και τους Έλληνες, διατηρώντας συγχρόνως σχέσεις με τους συμπατριώτες τους. Παρόλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (περίπου 10%) φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων λόγω της καταγωγής τους αναζητώντας ως τρόπο καταξίωσης την απομόνωση και τον έντονο προσανατολισμό προς την εθνική τους ομάδα, ένας παράγοντας που έχει συνδεθεί με ασθενείς ρυθμούς ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία.

Μια ακόμη παρατήρηση που προέρχεται από τις αναφορές των γονιών αφορά στην κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια των παιδιών. Η αντίληψη ότι τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων δεν επιβεβαιώνεται με βάση αναφορές των γονιών. Τα ευρήματα δείχνουν ικανοποιητική ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών μεταναστών, η οποία τοποθετείται αρκετά υψηλά από το μεσαίο σημείο της διαβαθμιστικής κλίμακας.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα επιτρέπουν επισημάνσεις σχετικά με τις δυσκολίες ένταξης των παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Με βάση τις αναφορές των γονιών, οι μετανάστες μαθητές προσέρχονται στο σχολείο με τις εξής δυσκολίες:

- Οι μετανάστες γονείς φαίνεται να συμμετέχουν ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παρόλο που ο βαθμός δυσκολίας επαφής με το σχολείο είναι χαμηλός,
- Οι οικογένειες των μεταναστών δυσκολεύονται να ενισχύσουν τις προσπάθειες των παιδιών με φροντιστήρια και άλλους τρόπους, προκειμένου να αντεπεξέρθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου,
- Ελάχιστοι γονείς γνωρίζουν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών τους ή είναι ενημερωμένοι για τα ισχύοντα σχολικά σχήματα που στηρίζουν και ενισχύουν την ένταξη των μαθητών στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Από τις απαντήσεις των γονιών (αλλά και των εκπροσώπων της εκπαίδευσης στη συνέχεια) προκύπτει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των

μεταναστών μαθητών έχει παρακολουθήσει ενισχυτική διδασκαλία ή μαθήματα γλώσσας σε Τ.Υ., Φ.Τ. ή τμήματα διευρυμένου ωραρίου.

Η συσχέτιση ανεξάρτητων μεταβλητών δείχνει ότι οι αναπαραστάσεις των μεταναστών για το σχολείο διαφέρουν ως προς τις ομάδες υπηκοότητας, το επίπεδο αστικότητας, τα χρόνια παραμονής και το φύλο. Οι μετανάστες από τα νέα κράτη μέλη της Ευρώπης σημειώνουν τους χαμηλότερους δείκτες γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και ικανοποίησης από τη στήριξη που το σχολείο παρέχει στα παιδιά τους. Ακόμα, οι μετανάστες που μένουν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη λαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση από τη στήριξη που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές. Είναι σημαντικό να επισημανθεί επίσης ότι οι μετανάστες κάτοικοι των Αθηνών και Θεσσαλονίκης εκφράζουν μεγαλύτερη ανησυχία για την κοινωνική και ψυχική επάρκεια των παιδιών τους. Ο χρόνος παραμονής φαίνεται να σχετίζεται μόνο με τη συχνότητα επαφής των παιδιών μεταναστών με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής στήριξης. Τέλος, οι πατέρες σε σύγκριση με τις μητέρες αντιμετωπίζουν υψηλότερο βαθμό δυσκολίας επαφής με το σχολείο και συμμετέχουν λιγότερο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

2. Πρόσβαση ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επάρκεια της γλώσσας της χώρας υποδοχής συνιστούν σημαντικούς παράγοντες για την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών, αλλά και για την καλύτερη πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση, καθώς αντανακλούν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η εικόνα που προέκυψε για τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μεταναστών είναι ότι υστερεί από το επίπεδο εκπαίδευσης των Ελλήνων. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την απογραφή του πληθυσμού του 2001 (ΕΣΥΕ, 2001). Ακόμη, με βάση στοιχεία της έρευνας του εργατικού δυναμικού (Κόντης, Ζωγραφάκης & Μητράκος, 2006) οι μετανάστες είναι στην πλειοψηφία απόφοιτοι λυκείου (32,6%), απόφοιτοι γυμνασίου είναι το 26,7%, 16% έχει απολυτήριο δημοτικού, 13,4% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 9,2% είτε δεν έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση στο δημοτικό (1,3%) είτε δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση (7,9%).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετανάστες από χώρες της Ασίας, της Αφρικής, της Νότιας Αμερικής και από την Αλβανία υστερούν από το επίπεδο εκπαίδευσης των άλλων ομάδων μεταναστών. Ενδιαφέρον, παρουσιάζει το εύρημα ότι μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών χαμηλού εκπαιδευτικού επίπεδου έχουν εισέλθει στην Ελλάδα τα τελευταία 10 χρόνια. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί πως το ποσοστό των αντρών αποφοίτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερο των γυναικών.

Σχετικά με τη συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεταναστών ηλικίας 30-34 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των νέων μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τέσσερις φορές χαμηλότερο των Ελλήνων. Το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέρχεται από χώρες της Ευρώπης που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ οι νέοι Αλβανικής προέλευσης υστερούν σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζονται και για τους μετανάστες ηλικίας 15-29 ετών, οι οποίοι εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες έναντι των Ελλήνων να έχουν ολοκληρώσει υψηλές βαθμίδες εκπαίδευσης (Cavounidis & Cholezas, 2011). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι Έλληνες της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν ένα σημαντικό ποσοστό 1% που δεν πήγε σχολείο ή πήγε μερικές τάξεις Δημοτικού. Οι μετανάστες από την Αλβανία, και τις άλλες χώρες της Ευρώπης δεν έχουν ή έχουν χαμηλά ποσοστά στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Παρόλο που η επάρκεια στην Ελληνική γλώσσα αποτελεί σημαντικό δείκτη κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των μεταναστών, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν πηγή ανησυχίας, καθώς το επίπεδο χρήσης της γλώσσας εντοπίζεται σε μέτριο επίπεδο. Οι μετανάστες από χώρες της Ασίας, Αφρικής και Νότιο Αμερικής εμφανίζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία χρήσης της ελληνικής γλώσσας, όπως επίσης και οι μετανάστες που μένουν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη ανεξαρτήτως ομάδας υπηκοότητας. Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και η μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής συνδέονται με καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Γενικώς, τα αποτελέσματα για την πρόσβαση των ενηλίκων μεταναστών στην εκπαίδευση, όπως προκύπτει από την επισκόπηση των δεικτών, δείχνουν ότι οι

μετανάστες υστερούν σε εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά έναντι των Ελλήνων. Μεγαλύτερη υστέρηση παρατηρείται στους Αλβανούς μετανάστες, που αποτελούν και τον πολυπληθέστερη ομάδα μεταναστών. Παρόλο που τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν έχουν σχέση με τις πολιτικές της ελληνικής πολιτείας για την μετανάστευση, είναι σημαντικό να ληφθούν μέτρα που θα στηρίξουν τους μετανάστες, ειδικά τους νέους, να αποκτήσουν περισσότερη εκπαίδευση, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής ένταξης στην ευρύτερη κοινωνία. Το δεύτερο σημαντικό θέμα αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Είναι γεγονός ότι η ελληνική πολιτεία έχει αναπτύξει ένα πλαίσιο δράσης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω επιδοτούμενων και μη επιδοτούμενων προγραμμάτων, παραταύτα φαίνεται ότι το πρόβλημα παραμένει.

3. Ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες των μεταναστών

Το σχολείο αποτελεί το βασικό πλαίσιο ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών στην κοινωνία, καθώς παρέχει το πλαίσιο ανάπτυξης και επιπολιτισμού της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Οι εκπρόσωποι των φορέων καταγράφουν αρκετά προβλήματα που σχετίζονται με (α) το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (β) το ρόλο του εκπαιδευτικού, και (γ) τη συνεργασία του σχολείου με τους μετανάστες γονείς.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου. Τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στην Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών (16,5% των μαθητών στα σχολεία της έρευνας) που προέρχεται από χώρες της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχουν έρθει κατά την παιδική ηλικία ή έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, καθώς φαίνεται ότι ξεκινούν την εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας. Αυτή η διαδικασία πιθανώς να ερμηνεύει το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών και υποδιευθυντών αναφέρεται στην έλλειψη αιτήματος ή στην ανεπάρκεια του αριθμού των μεταναστών μαθητών για τη λειτουργία Τ.Υ. και φροντιστηριακών τμημάτων. Επιπλέον, αναφέρονται τα εξής προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία Τ.Υ. Φ.Τ. και Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου:

- Έλλειψη πιστώσεων,
- Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού,
- Έλλειψη διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις περιπτώσεις που λειτουργούν οι ειδικές σχολικές μονάδες στήριξης των μεταναστών μαθητών, ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτές στην πλειοψηφία τους δεν έχουν καμία σχετική επιμόρφωση ή προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή δε λαμβάνον καμία εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Οι διευθυντές και υποδιευθυντές ισχυρίζονται ότι κυρίως τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Τμήματα Διευρυμένου Ωραρίου μπορεί να στηρίξουν τους μετανάστες μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, και συγχρόνως μπορεί να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες ένταξης στην κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Μάλιστα, η ενίσχυσή τους αποτελεί μία από τις προτάσεις που απευθύνουν προς την πολιτεία. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντική η επέκτασή τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η αναθεώρηση και η σωστή τους λειτουργία.

Συνολικά, η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπροσώπων της εκπαίδευσης είναι ότι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου. Τα σεμινάρια επιμόρφωσης του Υπουργεία Παιδείας, το διδακτικό υλικό, οι ειδικές ρυθμίσεις για την εξέταση των μεταναστών μαθητών, αλλά και η συνεργασία μεταξύ φορέων που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών φαίνεται να μην ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών και εκπαιδευτικών, κ.ά. Ο σύλλογος των διδασκόντων και ο σχολικός σύλλογος είναι αυτοί που επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος και καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, ενώ ελάχιστή είναι η στήριξη των μαθητών και κατ' επέκταση και του έργου τους από ειδικές μονάδες ψυχοκοινωνικής στήριξης μεταναστών ή από ειδικούς, ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς.

Οι διευθυντές και υποδιευθυντές όλων των βαθμίδων επισημαίνουν την ανάγκη διαπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών, καθώς οι γνώσεις και η

κατάρτιση που έχουν όσον αφορά θέματα προσαρμογής μεταναστών και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εντοπίζονται σε μέτρια επίπεδα. Η επιμόρφωση ων εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συνεργασία προβάλλονται ως σημαντικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην τάξη, αλλά και στη διδασκαλία μαθημάτων λόγω των ελλείψεων στην ελληνική γλώσσα.

Οι διευθυντές και υποδιευθυντές εκφράζουν την άποψη ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση διακρίνονται σε εκείνους που συνδέονται καταρχάς με την εκπαιδευτική πολιτική και κατά δεύτερον, με τη συμμετοχή της οικογένειας των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, οι μετανάστες γονείς προσκαλούνται να έχουν επαφή με το σχολείο, ωστόσο, οι γονείς από την πλευρά τους φαίνεται να εμπλέκονται σε μέτριο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παρόλο που δηλώνουν ότι εκτιμούν και σέβονται πολύ τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

4. Προτάσεις για την πολιτεία

Η παρούσα έρευνα καταγράφει βασικούς δείκτες πρόσβασης μεταναστών στην εκπαίδευση, οι οποίοι απεικονίζουν προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σε σχέση με την ένταξη και ενσωμάτωση τους και καταστάσεις που ανακύπτουν από τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μεταναστών μαθητών.

1. Με βάση τις απαντήσεις των μεταναστών γονιών και των εκπροσώπων της εκπαίδευσης, η πρόσβαση των μεταναστών στο σχολείο δεν αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά *διάσταση της γενικής παιδείας* που παρέχεται στο σχολείο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η προώθηση της προσαρμογής τους μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενίσχυσης του σχολείου, που σημαίνει ότι οι μετανάστες μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες της ηλικίας τους όπως και οι γηγενείς μαθητές. Οι βασικές προϋποθέσεις του συγκεκριμένου μοντέλου είναι (α) η ένταξη των μαθητών μεταναστών στην κανονική τάξη και η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών τους, (β) η στήριξη της διδασκαλίας από δύο καθηγητές ή από τη συνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη, και (γ) η χρήση διδακτικού υλικού που να δημιουργεί κίνητρα μάθησης για τα παιδιά.

2. Το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα περιλαμβάνει τη θεσμοθέτηση Διαπολιτισμικών Σχολείων και Τάξεων Υποδοχής

και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Με αυτό τον τρόπο έχει δημιουργηθεί μια ειδική εκπαίδευση για τα παιδιά των μεταναστών. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας, όμως, δεν αφορά αντισταθμιστικά μέτρα επίλυσης κάποιων προβλημάτων των μεταναστών μαθητών, αλλά την ισότιμη εκπαίδευση με τους γηγενείς. Και ισότιμη εκπαίδευση σημαίνει καλή σχολική επίδοση και τυπικές σχολικές δεξιότητες με βάση εθνικούς και διεθνείς δείκτες. Συνεπώς, η δημιουργία ενός *υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος* είναι απαραίτητη λύση για να μπορέσουν οι μετανάστες μαθητές, όπως και οι γηγενείς, να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Η στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να είναι συστηματική, καθώς οι γονείς έχουν στηρίξει όλες της ελπίδες εκπαίδευσης των παιδιών τους στο σχολείο. Φαίνεται ότι οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό δεν μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους στο διάβασμα και συγχρόνως δεν μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο και να προσφέρουν τα ιδιαιτέρα μαθήματα στα παιδιά τους.

3. Σημαντικά αποτελέσματα προκύπτουν για την *εγκατάλειψη του σχολείου* από μεγάλη μερίδα μεταναστών μαθητών. Απαιτείται άμεσα η καταγραφή της έντασης και χαρακτηριστικών του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται η μελέτη του συγκεκριμένου δείκτη όχι μόνο στον πληθυσμό των μεταναστών, αλλά και στο ελληνικό πληθυσμό. Η καταγραφή και η αποτύπωση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας είναι απαραίτητα στοιχεία για τη θεμελίωση ολοκληρωμένων προτάσεων πολιτικής προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού των νέων ατόμων.

4. Ο *χρόνος παραμονής* αποτελεί ισχυρή παράμετρο ένταξης των μεταναστών στο σχολείο και επάρκειας στην ελληνική γλώσσα. Σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας στους νεοεισερχόμενους μετανάστες μαθητές, εκτός από τα Φροντιστηριακά Τμήματα μπορεί να ληφθούν πρωτοβουλίες και στα πλαίσια της κοινότητας με στόχο την προετοιμασία των νεοεισερχόμενων μεταναστών για το σχολείο. Παραδείγματος χάριν, στη Γερμανία λειτουργούν προγράμματα στα πλαίσια της κοινότητας που προετοιμάζουν τους μαθητές Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα. Το πρόγραμμα εξοπλίζει τους μαθητές με γλωσσικά εφόδια ούτως ώστε να είναι σε θέση να μάθουν αποτελεσματικά στο σχολείο και να βρίσκονται σε καλύτερη θέση. Στο επίκεντρο είναι αρχικά η «*ομιλία μέσω παιχνιδιού*» και «*διασκεδάζοντας με τη γλώσσα και την μάθηση*». Οι μαθητές γνωρίζονται με την μελλοντική ρουτίνα της καθημερινότητας του σχολείου, μέσω

παιχνιδιών. Το πρόγραμμα προάγει τα ατομικά δυνατά σημεία καθώς εντοπίζει και διορθώνει τις αδυναμίες. Στις διακοπές αμέσως πριν την αρχή της πρώτης τάξης στο σχολείο, το πρόγραμμα επιταχύνει τον ρυθμό, με τα παιδιά να παρακολουθούν τρεις μέρες την εβδομάδα. Το πρόγραμμα συνεχίζεται και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, παρέχοντας επιπλέον μαθήματα γλώσσας. Όλες οι υπηρεσίες είναι δωρεάν.

5. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την *αναθεώρηση* και την *επέκταση* φροντιστηριακών τμημάτων και τμημάτων στήριξης διευρυμένου ωραρίου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν.

6. Η δημιουργία *θεσμού κατάρτισης εκπαιδευτικών* σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι βασική προϋπόθεση για να μεταδώσουν στα παιδιά τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας και αφετέρου να ανταποκριθούν στις ανάγκες παιδιών που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές χώρες με διαφορετικές αξίες, ήθη και έθιμα.

7. Η πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει για *δομές ψυχολογικής υποστήριξης* των μαθητών, καθώς όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, αλλά και σημαντικό ποσοστό γονέων εκφράζει ανησυχία για τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

8. Το σχολείο χρειάζεται να στηρίζει την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη με εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να επιλεγούν για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι διανοητικές-πνευματικές, κοινωνικές, αθλητικές και ψυχαγωγικές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών δεν έχει καθόλου επαφές με συμμαθητές του. Η δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους επηρεάζει όλες τις πλευρές ανάπτυξης του ατόμου, ειδικά των παιδιών και εφήβων μεταναστών, παρέχοντας διάφορες μορφές υποστήριξης, όπως συντροφική, συναισθηματική και συμβουλευτική καθώς στις σχέσεις αυτές λαμβάνουν χώρα το μοίρασμα συναισθημάτων, οι αμοιβαίες εξομολογήσεις η κατανόηση και οι συμβουλές όταν παρουσιάζονται δυσκολίες.

Σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνονται τα εξής:

1. Εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής υποστήριξης σε γονείς με στόχο την καλύτερη ενημέρωση για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τους νόμους εκπαίδευσης των παιδιών τους. Επίσης, η οργάνωση δραστηριοτήτων προκειμένου οι μετανάστες γονείς να αποκτήσουν γνώση του πολιτισμού και των αξιών της χώρας υποδοχής θεωρείται καλή πρακτική που εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και τη συνεργασία με το σχολείο.
2. Η υλοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων συνεκπαίδευσης μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων με στόχο την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας θα αναπτύξει σημαντικά τη συνεργασία του σχολείου με τους μετανάστες γονείς και θα αυξήσει τη συμμετοχή των γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών.
3. Καλές πρακτικές από τη πλευρά του σχολείου και της κοινότητας για τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου θεωρούνται (α) η άρση των γλωσσικών εμποδίων των γονέων μεταναστών μέσω οργάνωσης προγραμμάτων εκμάθησης της γλώσσας στα πλαίσια της κοινότητας, (β) μέσω δημιουργίας γραφείων Υποδοχής, κυρίως για τους νεοεισερχόμενους μαθητές και τους γονείς τους. Οι διαπολιτισμικοί μεσολαβητές που εργάζονται στα συγκεκριμένα γραφεία μπορεί να παρέχουν στήριξη στους τομείς: μετάφραση/διερμηνεία σε ατομικές συνεντεύξεις μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων, παροχή πληροφοριών, παροχή προφορικών ή γραπτών μεταφράσεων όπου χρειαστεί, και συνοδεύουν τους μαθητές όταν η ψυχολογική στήριξη θεωρείται απαραίτητη.
4. Οργάνωση προγραμμάτων που παρέχουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τις μητέρες των παιδιών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες έχουν λειτουργήσει στο Δήμο Αθηναίων. Η στήριξη τέτοιων πρωτοβουλιών προάγει μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων εθνικών μειονοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών προτείνονται τα εξής:

1. Η πρόσβαση των νέων (ηλικίας 30-34 ετών) και ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει να αποτελέσει θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αναγνωρίζεται

διεθνώς η σημασία της εκπαίδευσης για τη συνοχή της κοινωνίας και την συμμετοχή του ατόμου στην οικονομική και κοινωνική ζωή.

2. Τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας χρειάζεται να αυξήσουν τη συμμετοχή των ενηλίκων μεταναστών στη γενική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση.
3. Προτείνεται, ακόμη, η ανάπτυξη του θεσμού άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, με δραστηριότητες που αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών έξω από τα καθιερωμένα προγράμματα σπουδών των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Burns, 2001). Ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να λειτουργήσει σε περιοχές όπου εμφανίζεται μεγάλος αριθμός μεταναστευτικών πληθυσμός όπως είναι ο Δήμος Αθηναίων, η Δυτική Αθήνα, ο Πειραιάς και η Νομαρχία Θεσσαλονίκης.

ΣΤ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βρατσάλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000) Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 54,* 26-33.

Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. London: Multilingual Matters.

Baldwin-Edwards, M. (2005). *The integration of immigrants in Athens: Developing indicators and statistical measures*. UEHR, Panteion University, Athens.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. Applied Psychology: *An International Review, 46*, 5-34.

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, *57*, 615-631.

Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of acculturation psychology* (pp. 97-112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science, 27*, 301–320.

Berry, J. W., & Kalin, R. (2000). Multicultural policy and social psychology: The Canadian experience. In S. Renshon & Duckitt, (Eds), *Political psychology: Cultural and cross-cultural foundations* (pp. 263-284). London: MacMillan.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, J.W. ,Poortinga, Y.H. Segall, M.H., & Dasen P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.

Brito, J., & Waller, H. (1994). Parentship at a price? In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown, & J. Vass (Eds.), *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement,* (157-166). London: Institute of Education, University of London.

Burns G. E. (2001). *Toward a Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People*. NALL Working Paper, 28.

Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμ. Β'). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γεωργίου, Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία, 7* (2), 86-109.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Π. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή.* Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γούπος, Θ., & Βρυώνης, Κ. (2010). *Η λειτουργία των θεσμών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής και μια νέα πρόταση για τη μετεξέλιξη τους.* http://6dim-diapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2009/i_leitourgia_ton_thesmon.pdf

Carrier, K. (1999). The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension? *The Modern Language Journal, 83,* 1, 65-79.

Cavounidis, J., & Cholezas, I. (2011). The Educational Outcomes of Youth of Migrant Origin in Greece. In S. Balfoussias, P. Hatzipanayotou, &C. Kanellopoulos (eds.), *Essays in Economics: Applied Studies on the Greek Economy* (427-457). Athens: 50 years anniversary publications.

Chiswick, B. R., & DebBurman, N. (2003). *Educational attainment: Analysis by immigrant generation.* Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1998). English Language Fluency Among Immigrants in the United States. *Research in Labor Economics, 17*, 151-200.

Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). *Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.

Cummins, J. (1989). Institutionalized racism and the assessment of minority children: A comparison of polices and programs in the United States and Canada. In R. J. Samuda & Sh. L. Kong (Eds.), *Assessment and placement of minority students* (pp. 95-107). Toronto: Intercultural Social Sciences Publications.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 1-3*, 3-23.

Δήμος Αθηναίων. (2010). *Η Μαμά μου μαθαίνει ελληνικά.* Διεύθυνση Αλλοδαπών, Διαπολιτισμικό Κέντρο.

Δρεττάκης, Μ. (1999). Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 107*, 45-50.

Diamond, A., Kirkham, N. Z., & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a proponent response. *Developmental Psychology, 38*, 352-362.

Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, 14*(3), 307-316'

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2009). *Ψηφίσματα, Συστάσεις και Γνωμοδοτήσεις: Εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών*. O6_TA(2009)0202.

Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: "What are we doing to our young people?" In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251-284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ΕΛ. ΣΤΑΤ. (2007). *Στατιστικά θέματα / Εκπαίδευση /Β΄βάθμια εκπαίδευση / Γυμνάσια (σχ. πληθυσμός,μονάδες,προσωπικό) (Έναρξη-Λήξη) / 2007 /Πίνακες / (σχετικοί πίνακες 9,12,12α* http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1402&r_param=SED21&y_param=2007_00&mytabs=0).

Eldering, L., & Knorth, E. (1998). Marginalization of immigrant youth and risk factors in their everyday lives: The European experience. *Child & Youth Care Forum, 27*(3), 153-169.

Ellis, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: de Gruyter.

ESC. (2002). *Opinion of the Economic and Social Committee, on Immigration, Integration and the role of civil society organizations*. Brussels: Economic and Social Committee, EU. Document CES 365/2002.

European Commission / DG EAC & JRC (2008). *Progress Report – Indicators & benchmark*s. Brussels: DG EAC/ SCIB.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221-234.

Fisher, C., Wallace, S., & Fenton, R. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 679-695.

Fishman, J. (1975). *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinδre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. M. Hueber Verlag Mónchen.

French, D., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 11*(3), 225-244.

Fthenakis, N., Sommer, A., Thrul, R., & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Mόnchen.

Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 99-103.

Garcia Coll, C. T. (2005, April). *The immigrant paradox: Critical factors in Cambodian student's success.* Paper presented at the 2005 Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA, USA.

García Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., et al. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 303-324.

García Coll, C., & Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. In A. Booth, A. C. Crouter & N. S. Landale (Eds.), *Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants* (pp. 91-131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

García Coll, C., & Szalacha, L. (2004). The multiple contexts of middle childhood. In R. Behrman (Ed.), *The Future of Children, 14*(2), 81-97.

Gaskell, D. J. (2005). Parental involvement in education: Views of teachers, parents and children. *Symposium conducted at the meeting of the 27th International School Psychology,* Athens, Greece.

Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education, 1* (3), 189- 209.

Gorgonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education*. Cambridge Scholars Publishing.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations, 10*, 301-320.

Horn, C. (2003). High-Stakes Testing and Students: Stopping or Perpetuating a Cycle of Failure? *Learner-Centered Principles: A Framework for Teaching (42*) 1, 30-41.

Θεοδωρίδης, N. (2009). *Έκθεση 2009: Ετήσια Έκθεση 2009 του Κέντρου*

Πληροφόρησης & Τεκμηρίωσης για το ρατσισμό «Αντιγόνη». Κέντρο Πληροφόρησης & Τεκμηρίωσης για το ρατσισμό, τη ειρήνη, τη μία βία «Αντιγόνη».

Θεριανός, Κ. (2008). Προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής για Αλλο δαπούς/Παλιννοστούντες Μαθητές/Μαθήτριες: Προοπτικές, Όρια και Δυνατότητες. Στο: Τζ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολακοπού λου-Στεφάνου, Μ.Γ. Στυλιανούδη Λίλυ (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές*. Τόμος Β΄. (σσ. 196-206). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

ΙΔΟΣ-Ινστιτούτο Διεθνών Σχέσεων. (2007). *Ασιάτες μετανάστες στην Ελλάδα. Προέλευση, παρόν, προοπτικές* (Επ. Π. Τόντσεφ). www.idec.gr/iier/new/asian_migrants_en.pdf.

Ινστιτούτο Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2007). *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-07.* Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Ινστιτούτο Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010). *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2007-08.* Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Ibañez, G. E., Kharchikian, N., Buck, C. A., Weisshaar, D. L., Abush-Kirsh, T., Lavizzo, E. A., & Norris, F. H. (2003). Qualitative analysis of social support and conflict among Mexican and Mexican-American disaster survivors. *Journal of Community Psychology, 31*(1), 1-23.

International Labor Office [ILO]. (1990). *International Standard Classification of Occupations ISCO–88.* Geneva: International Labor Office.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία* (Τόμοσ. Α: Μάθηση). Αθήνα.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Α*θήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κοιλιάρη. Α., Αγοραστός, Γ., & Ζάγκα, Ε. (2001). Αναζητώντας μια

Αποτελεσματική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 38-56.

Κουτρούμπα, Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεύκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41*, 183-201.

Kolaitis, G., Tsiantis, J., Madianos, M., & Kotsopoulos, S. (2003). Psychosocial adaptation of immigrant Greek children from the former Soviet Union. *European Child and Adolescent Psychiatry, 12*, 67-74.

Λάγιος, Β., Μπομπαρίδου, Χ., & Παντελοπούλου, Α. (2003). Μία διερεύνηση των Εξωσχολικών δραστηριοτήτων των αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος ΙΙΙ. Πάτρα.

Λαμπριανίδης, Λ., & Λυμπεράκη, Α. (2001). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Λιάμπας, Τ., & Τουρτούρας, Χρ. (2007). Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού Αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες. Στο πρακτικά Συνεδρίου: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας.* Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly, 89*(3), 684-705.

Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues, 23*, 91-109.

Μάρκου, Γ. (1996) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

Μητακίδου Σ., Δανιηλίδου Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007). Διαπολιτισμικά

σχολεία: Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο πρακτικά Συνεδρίου: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας.* Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*, 82-96.

Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική* (τόμ. 2, τεύχ. 1: Εφηβεία, σελ. 75-100). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες-παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 167-193). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία, 3*(2), 58-71.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., & Καπώνη, Κ. (2007). Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή Ποντίων παλιννοστούντων εφήβων. Στο Μ. Χριστογιώργος (Επιμ.), *Θέματα Ψυχοδυναμικής και Ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής (*σελ. 549-567). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπάγκαβος, Χ. (2003). Δημογραφικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών (σελ. 45-91). Αθήνα: Gutenberg.

Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μπεζεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Γκαρή, Αι. (2010). Έκφραση του Θυμού ως Κατάστασης και ως Χαρακτηριστικού Προσωπικότητας και

οικογενειακές αξίες σε δείγμα γηγενών, μεταναστών και παλιννοστούντων, *Ψυχολογία, 17,1, 71-89.*

Mahoney, J. L., & Cairns, B. R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*(2), 241-253.

Markoutsoglou, M., Kasou, M., Moshotos, A., & Ptohos, Y. (2007). *Asian Migrants in Greece Origins, Status and Prospects. Institute of International Economic Relations.* Available at www.idec.gr.

Masten, A., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York, NY: Cambridge University Press.

Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R, Dasen & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology,Vol. 2: Basic processes and human development* (2nd ed.), (pp.217- 253). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 235-261.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology, 43*(1), 45-58.

Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ΄΄ομοιογένεια΄΄ στην πολυπολιτισμικότητα*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., Βασιλείου Π., Γιώτη Λ., Δούκα Ε., Κοριλάκη Π., Λώλης, Κ. & Χριστοπούλου, Ε. (2007). Μελέτη του βαθμού εφαρμογής του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των προβλημάτων λειτουργίας τους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο πρακτικά Συνεδρίου: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι*

προκλήσεις της εποχής μας. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής, 4,* 21-23.

Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2010). Κοινωνική Αντιξοότητα, αρνητικά γεγονότα ζωής, προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας στην οικογένεια και προσαρμογή μεταναστών εφήβων. *Κλινική Ψυχολογία και Ψυχολογία της Υγείας: έρευνα και πρακτική (131-149).* Εκδόσεις Παπαζήση.

Nagasawa, R., Qian., & Wong, R. Theory of Segmented Assimilation and the Adoption of Adolescent Normative Behavior by Asian Pacific Youth. *The Sociological Quarterly, 42,* 351-372.

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Ogbu, J. U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development, 16*(3), 483-506.

OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris. http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf (4/6/2010).

OECD. (2007). *Human Capital: How what know shapes your life. OECD-Multilingual Sumaries*. http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf (4/6/2010).

OECD. (2010). *Pisa 2009 results*. http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html

Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97-113). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Παλαιοκρασάς Σ. κ.ά. (2003). *Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο* (φουρνιά 1997/1998), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα. (http://www.pi-

schools.gr/programs/par/drop_2010.htm).

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π, Βρετάκου, Β., & Παναγιωτοπούλου, Ι. (1999). Η μαθητική διαρροή στην υποχρεωτική εκπαίδευση: πρόληψη μέσα από Πρακτικές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού , 50-51*, 207-215.

Παντίδης, Στ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί, Α'*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαστυλιανού, Α. (2000*). Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το ελληνικό σχολείο (Έρευνα στους μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και διαρρεύσαντες εφήβους και μετεφήβους, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς).*Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας στα πλαίσια του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ : Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Επιστημονικός υπεύθυνος έργου: Γ. Μάρκου, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαστυλιανού, Α. (2000β). Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε αγγλόφωνους, Πόντιους και Βορειοηπειρώτες εφήβους μαθητές στην Ελλάδα. *Παιδί και Έφηβος*, *2*, 112-132.

Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Έρευνα* (Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία, 16*(3), 400-421.

Pavlopoulos, V., Motti-Stefanidi, F., Obradović, J., & Masten, A. (2006, July). *Risk, resources and academic resilience in Albanian immigrant and native Greek adolescents.* Paper presented at the 13th European Conference on

Personality, Athens, Greece.

Pawliuk, N., Grizenko, N., Chan-Yip, A., Gantous, P., Mathew, J. & Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry, 66* (1), 111-121.

Raeff, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal Relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. In S. Harkness, C. Raeff, & C. Super (Eds.), *New directions in child development: No. 87. Variability in the social construction of the child* (pp. 59-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*(1), 57–68.

Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223-246.

Rubinowitz, L., & Rosenbaum, J. E. (2000). *Crossing the Class and Color Lines: Low-Income Black Families in White Suburbs.* Chicago: University of Chicago Press.

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές.* ΙΜΕΠΟ.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Πληροφορίες προερχόμενες από τα όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (301/5).

Sam, D. L., & Oppedal, B. (2002). Acculturation as a developmental pathway. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online readings in psychology and culture* (Unit 8, Chapter 6). Bellingham, Washington, DC: Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University (available at http://www.wwu.edu/~culture/).

Shields, M., & Wheatley Price, S. (2001) Language fluency and immigrant employment prospects: evidence from Britain's ethnic minorities. *Applied Economics Letters, 8*, 741–5.

Smolicz, J. J. (1981). Cultural pluralism and educational policy: In search of state multiculturalism. *Australian Journal of Education, 25*, 121-145.

Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: immigration stress and social Mirroring among the children of immigrants. In C.G.M. Tobben & C. Suarez-Orozco (Eds.) *Cultures under Siege. Collective Violence and Trauma* (pp. 195-226). Cambridge University Press.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). Children of immigrants. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence, 22*(4), 567–572.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.

Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations, 32,* 93–104.

Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), The Cambridge handbook of acculturation psychology (pp. 419- 469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). The psychology of culture shock (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.

Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality, 71*(6), 1197-1232.

Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2001) Παιδαγωγική και Κοινωνική Θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά, 61*, 160-178.

Χατζηδάκη, Α. (1996) Η ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη Δυτική Ευρώπη,'"ισχυρή" ή "ασθενής'; Στο: *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα " 'Ισχυρές' και 'ασθενείς' γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού" (95-104), Θεσσαλονίκη, 25 Απριλίου 1996*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του κανονικού μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, & Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (397-403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Αικ., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκιτσάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιν-νοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. *Νέα Παιδεία, 99,* 13-27.

Χρυσάκης, Μ. (2005), Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο: Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, & Ε. Φρονίμου, Ε (επιμ.), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και Προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α΄, (δ΄ έκδοση). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

ΥΠΕΠΘ. (2007α). *Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση.* http://www.espa.gr/elibrary/Episimo_Keimeno_EP_Ekpaideysi-DiaBiou_Mathisi.pdf

ΥΠΕΠΘ. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.*

http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

ΥΠΕΠΘ. (2007β). *Μαθητική Διαρροή και η Στρατηγική της Λισσαβόνας.*

http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm.

ΥΠΕΠΘ. (1995). *Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.* Εκδόσεις ΟΕΔΒ: Έκθεση για τον ΟΟΣΑ.

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *The International Migration Review, 31*(4), 975-1009.

Z. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μεταναστών γονιών (Εμπειρική έρευνα Ι)

Υπηκοότητα (κατ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβανική	541	71,5	81,1	81,1
	Νέα κράτη-μέλη ΕΕ	47	6,2	7,0	88,2
	Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ	62	8,2	9,3	97,5
	Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική	17	2,2	2,5	100,0
	Total	667	88,1	100,0	
Total		757	100,0		

Αστικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα-Θεσσαλονίκη	253	33,4	33,4	33,4
	λοιπές αστικές περιοχές	265	35,0	35,0	68,4
	ημιαστικές περιοχές	126	16,6	16,6	85,1
	αγροτικές περιοχές	113	14,9	14,9	100,0
	Total	757	100,0	100,0	

Dem15r Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (κατ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 χρόνια	62	8,2	13,6	13,6
	6-10 χρόνια	144	19,0	31,6	45,2
	11-15 χρόνια	171	22,6	37,5	82,7
	16+ χρόνια	79	10,4	17,3	100,0
	Total	456	60,2	100,0	
Missing	System	301	39,8		
Total		757	100,0		

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μεταναστών στο σύνολο (Εμπειρική έρευνα ΙΙ)

Dem10r Υπηκοότητα (κατ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβανική	1124	61,0	61,0	61,0
	Νέα κράτη-μέλη ΕΕ	265	14,4	14,4	75,4
	Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ	225	12,2	12,2	87,6
	Ασία-Αφρική-Νότιος Αμερική	229	12,4	12,4	100,0
	Total	1843	100,0	100,0	

Αστικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα-Θεσσαλονίκη	826	44,8	44,8	44,8
	λοιπές αστικές περιοχές	598	32,4	32,4	77,3
	ημιαστικές περιοχές	227	12,3	12,3	89,6
	αγροτικές περιοχές	192	10,4	10,4	100,0
	Total	1843	100,0	100,0	

Dem15r Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (κατ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 χρόνια	277	15,0	15,4	15,4
	6-10 χρόνια	499	27,1	27,8	43,3
	11-15 χρόνια	594	32,2	33,1	76,4
	16+ χρόνια	424	23,0	23,6	100,0
	Total	1794	97,3	100,0	
Missing	System	49	2,7		
Total		1843	100,0		

Ομάδες πληθυσμού με βάση την υπηκοότητα * ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 9 ΒΑΘΜΙΔΕΣ

		ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 9 ΒΑΘΜΙΔΕΣ									Total
			Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	Πτυχίο Ανωτάτων Σχολών	Πτυχίο Ανώτερης Τεχν.Επαγ. Εκπαίδευσης	Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	Απολυτήριο 3-ταξ Μέσης Εκπαίδευσης	Απολυτήριο Δημοτικού	Μερικές τάξεις Δημοτικού	Δέν πήγε καθόλου σχολείο	
Ομάδες πληθυσμού με βάση την υπηκοότητα του αρχηγού	Ελληνική	1411776	129715	1072440	1065587	2531322	989037	2362935	309960	215589	10088361
	Αλβανική	130609	116	11189	10586	108718	123131	96948	1217	2491	485005
	10 νέα κράτη-μέλη ΕΕ	11400	0	6282	3970	37323	22293	13243	286	0	94797
	Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ-15	8607	0	16926	7267	29632	12155	8111	90	316	83104
	Μη ανεπτυγμένες χώρες Ασίας-Αφρικής-Νότιος Αμερική	11739	0	4404	4157	18481	19249	36968	3209	3443	101650
	ΕΕ-15, Κύπρος, Μάλτα και άλλος ανεπτυγμένος κόσμος	3724	2440	7316	4593	17026	4210	4643	933	611	45496
Total		1577855	132271	1118557	1096160	2742502	1170075	2522848	315695	222450	10898413

Ομάδες πληθυσμού ηλικίας 30-34 * ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 9 ΒΑΘΜΙΔΕΣ

	ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 9 ΒΑΘΜΙΔΕΣ								Total
	Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	Πτυχίο Ανωτάτων Σχολών	Πτυχίο Ανώτερης Τεχν.Επαγ. Εκπαίδευσης	Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	Απολυτήριο 3-ταξ Μέσης Εκπαίδευσης	Απολυτήριο Δημοτικού	Μερικές τάξεις Δημοτικού	Δέν πήγε καθόλου σχολείο	
Ελληνική	29175	128768	169275	261514	63718	55382	1690	5692	715214
Αλβανική	0	73	858	13449	21817	17976	253	0	54426
10 νέα κράτη-μέλη ΕΕ	0	1048	393	7995	3618	2460	0	0	15514
Λοιπές χώρες Ευρώπης εκτός ΕΕ-15	0	2533	1958	5375	2354	1543	0	0	13763
Μη ανεπτυγμένες χώρες Ασίας-Αφρικής-Νότιος Αμερική	0	863	1354	2910	2402	10244	1324	772	19869
ΕΕ-15, Κύπρος, Μάλτα και άλλος ανεπτυγμένος κόσμος	320	1071	380	896	0	260	0	0	2927
	29495	134356	174218	292139	93909	87865	3267	6464	821713

Ελληνική, 2= Αλβανική 1.

Εκπρόσωποι φορέων (Εμπειρική έρευνα ΙΙΙ)

Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	5	6,0	6,0	6,0
	Δημοτικό	42	50,0	50,0	56,0
	Γυμνάσιο	25	29,8	29,8	85,7
	Λύκειο	6	7,1	7,1	92,9
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	6	7,1	7,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Ερωτηματολόγιο πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές γονέων (Έρευνα 1)

Α/Α	Όνομα (μικρό) παιδιού/ών	Φύλο παιδιού/ών	Ποια χρονιά γεννήθηκαν τα παιδιά σου;	Πηγαίνουν τα παιδιά σου στο σχολείο;	Σε ποια τάξη πηγαίνουν;	Έχει πάει κάποιο από τα παιδιά σου σχολείο στη χώρα σας;	Όταν πρωτοήρθαν τα παιδιά σου στην Ελλάδα σε ποια τάξη πήγαν;	Στο σχολείο, παρακολουθούν κάποιο από τα παρακάτω τμήματα;	Τι βαθμό έβγαλαν πέρυσι στο τέλος της χρονιάς;	Πόσες φορές απουσίασαν αδικαιολόγητα από το σχολείο πέρυσι; (κοπάνες, αποβολές)	Διέκοψε κάποιο από τα παιδιά σου το σχολείο;	Σε ποια τάξη διέκοψε;	Ποιος ήταν ο πιο σημαντικός λόγος που διέκοψε το σχολείο;
	Ed1	Ed2	Ed3	Ed4	Ed5	Ed6	Ed7	Ed8	Ed9	Ed10	Ed11	Ed12	Ed13
01		|__|	|__|__|__|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|
02		|__|	|__|__|__|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|
03		|__|	|__|__|__|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|
04		|__|	|__|__|__|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|	|__|

ΣΤΗΛΗ 2: ΦΥΛΟ 0 = αγόρι 1 = κορίτσι

ΣΤΗΛΗ 4: ΠΗΓΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟ 0 = Όχι 1 = Ναι

ΣΤΗΛΗ 5: ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

0= Νηπιαγωγείο	**Δημοτικό**	**Γυμνάσιο**	**Λύκειο**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**
	1 = Α δημ.	7=Α γυμν.	10=Α λυκ.	13=Ανώτερη (ΤΕΙ)
	2 = Β δημ.	8=Β γυμν.	11=Β λυκ.	14=Ανώτατη (ΑΕΙ)
	3 = Γ δημ.	9=Γ γυμν.	12=Γ λυκ.	
	4 = Δ δημ.			
	5 = Ε δημ.			
	6 = Στ δημ.			

ΣΤΗΛΗ 6: ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΣΑΣ 0 = Όχι 1 = Ναι

ΣΤΗΛΗ 7: ΤΑΞΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ Βλ. κωδικοποίηση στήλη 5

ΣΤΗΛΗ 8: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

1 = Τάξη υποδοχής

2 = Φροντιστηριακό τμήμα

3 = Διευρυμένο ωράριο

4 = Τμήμα που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα

5= Κανένα από τα παραπάνω

ΣΤΗΛΗ 11: ΔΙΑΚΟΠΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ 0 = Όχι 1 = Ναι

ΣΤΗΛΗ 12: ΤΑΞΗ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣΒλ. κωδικοποίηση στήλη 5

ΣΤΗΛΗ 13 : ΑΙΤΙΕΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

1 = για να εργαστεί

2 = χαμηλή βαθμολογία, δεν πέρασε την τάξη

3 = παρέα με παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο

4 = για να κάνει οικογένεια 5 = είχε αδικαιολόγητες απουσίες

6 = δεν του άρεσε το σχολείο 7 = δεν είχε φίλους

8 = δεν γνώριζε ελληνικά 9 = δεν είχε αρκετή βοήθεια από τους καθηγητές

10= άλλο

Θέλεις τα παιδιά σου να συνεχίσουν σπουδές μετά το...	Ναι	Όχι	
Ed14. Γυμνάσιο	1 |__|	.....0 |__|	⟶Ερωτ.Ed18
Ed15.Λύκειο	1 |__|	.....0 |__|	⟶Ερωτ.Ed18

Ed16. Πιστεύεις ότι τα παιδιά σου μπορούν να

πάνε στο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα; .....1 |__| Ναι .....0 |__| Όχι

↓

Ερωτ. Ed18

Ed17. Για ποιο/-ους λόγο/ους πιστεύεις ότι δεν μπορούν να πάνε στο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα;

Ed17.1 |__| Η οικογένεια δεν μπορεί να βοηθήσει οικονομικά

Ed17.2 |__| Δεν έχει κατάλληλη βοήθεια από το σχολείο

Ed17.3 |__| Δεν είναι καλός/-η μαθητής/-τρια

Ed17.4 |__| Δεν το θεωρείς σημαντικό να περάσει πανεπιστήμιο

Ed17.5 |__| Θέλεις να σπουδάσει στη χώρα σου

Ed17.6 |__| Θέλει να πάει σε τεχνική σχολή

Ed17.7 |__| Δεν θέλει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο

Ed17.8 |__| Άλλο: _____

Πόσο συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ed18. πηγαίνεις σε συγκεντρώσεις που γίνονται στο σχολείο των παιδιών σου (π.χ. για να μάθεις πώς τα πηγαίνουν, συγκέντρωση συλλόγου γονέων, σχολικές γιορτές κ.ά.);	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Ed19. βοηθάς τα παιδιά σου στο διάβασμα;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Πόσο συχνά βοηθάνε στα μαθήματα των παιδιών...

Ed20. οι συμμαθητές/φίλοι;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed21. τα αδέλφια/άλλος συγγενής;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed22. το φροντιστήριο/τα ιδιαίτερα μαθήματα;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed23. οι δάσκαλοι/καθηγητές του σχολείου;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Πόσο σε δυσκολεύουν τα παρακάτω στην επαφή σου με το σχολείο των παιδιών σου;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ed24. το ότι δεν ξέρεις καλά ελληνικά	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed25. το ότι δεν έχεις ελεύθερο χρόνο	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed26. το ότι δεν έχεις καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed27. το ότι δεν βολεύουν οι ώρες που το σχολείο ορίζει για συνεργασία	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Ed28. Ξέρεις εάν υπάρχουν νόμοι ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών σου; .....1 |__| Ναι .....0 |__| Όχι

↓

Ερωτ.Ed 30

Ed29. Πώς έμαθες για τους νόμους αυτούς;

Ed29.1 |__| Από το σχολείο

Ed29.2 |__| Από το σύλλογο των μεταναστών

Ed29.3 |__| Από άλλους γονείς/το σύλλογο γονέων

Ed29.4 |__| Από συγγενείς/φίλους

Ed29.5 |__| Άλλο: _____

Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι…

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ed30. από τη βοήθεια που το σχολείο δίνει στα παιδιά σου;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed31. από τους δασκάλους/καθηγητές των παιδιών σου;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed32. από τη σχέση σου με άλλους γονείς;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed33. από τη σχέση των παιδιών σου με τους συμμαθητές τους;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Πόσο ανησυχείς...					
Ed34. για τις παρέες των παιδιών σου;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5|__|
Ed35. μήπως τα παιδιά σου έχουν «μπλεξίματα» με το νόμο;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Ed36 .Στο σχολείο, τα παιδιά σου έχουν τουλάχιστον 1–2 «κολλητούς» φίλους; 1 |__| Ναι 0 |__| Όχι

Ed37. Οι φίλοι των παιδιών σου είναι κυρίως:

1 |__| Έλληνες 2 |__| Συμπατριώτες 3 |__| Έλληνες και Συμπατριώτες 4|__| Παιδιά από άλλες χώρες

Πόσο συχνά ....

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ed38. πηγαίνουν τα παιδιά σου σε εκδηλώσεις που κάνουν οι συμμαθητές τους (π.χ. πάρτι, βόλτα με φίλους, εκδρομή, κ.ά.);	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed39. έρχονται οι φίλοι των παιδιών σου στο σπίτι (π.χ. για να παίξουν) ;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Γενικά, σε ποιο βαθμό τα παιδιά σου...

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ed40 .τα πάνε καλά εδώ στην Ελλάδα;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed41. είναι στενοχωρημένα/κακόκεφα;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed42.τελειώνουν ό,τι έχουν ξεκινήσει;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|
Ed43.έχουν φόβους;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|

Παρατηρήσεις

Ερωτηματολόγιο πρόσβασης παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση με βάση αναφορές εκπροσώπων φορέων εκπαίδευσης (Έρευνα ΙΙΙ)

ΜΕΡΟΣ Α

Edf 1. Ονομασία σχολείου .....

Edf 1.1. Εκπαιδευτική βαθμίδα

0 |__| Νηπιαγωγείο 1 |__| Δημοτικό 2 |__| Γυμνάσιο 3 |__| Λύκειο 4 |__| Τ.Ε.Ε.

Edf 1.2. Τύπος σχολείου

0 |__| Διαπολιτισμικό 1 |__| Γενικό 2 |__| Άλλο: .....

Edf 1.3. Επίπεδο αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο σας

0 |__| Αγροτική 1 |__| Αστική - Ημιαστική

Edf 2. Ποια είναι η θέση σας στο σχολείο που εργάζεστε;

Διευθυντής Edf 2.1 |__|

Υποδιεθυντής Edf 2.2 |__|

Edf 3. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: |__|

Edf 4. Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

Πτυχίο εξομοίωσης Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	Edf 4.1 |__|
Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	Edf 4.2 |__|
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Edf 4.3 |__|
Διδακτορικό	Edf 4.4 |__|

Edf 5. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας, συνολικά;..... |___|

Edf 6. Πόσοι από αυτούς είναι μετανάστες;.....|___|

Edf 7. Λειτουργούν στο σχολείο σας κάποιες από τις παρακάτω σχολικές μονάδες;

	ΝΑΙ → ΕΡΩΤ. Edf11	ΟΧΙ
Edf 7.1 Τάξη Υποδοχής Ι	1 |__|	0 |__|

Edf 7.2 Τάξη Υποδοχής I I	1 |__|	0 |__|
Edf 7.3 Φροντιστηριακό τμήμα	1 |__|	0 |__|
Edf 7.4 Διευρυμένο ωράριο	1 |__|	0 |__|
Edf 7.5 Κανένα από τα παραπάνω		0 |__|

	Ναι	Όχι
Edf 8. Υπάρχουν μετανάστες μαθητές που μετεγγράφησαν σε γειτονικά σχολεία, στα οποία λειτουργεί κάποια από τις παραπάνω μονάδες;	1 |__|	0 |__|

Edf 9. Αναφέρετε τους πιο σημαντικούς λόγους (μέχρι 3) για τους οποίους δεν λειτουργεί στο σχολείο σας

κάποια από τις παραπάνω μονάδες

Edf 9.1 |__|	Δεν υπάρχουν πιστώσεις
Edf 9.2 |__|	Δεν υπάρχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό
Edf 9.3 |__|	Ο αριθμός των μαθητών δεν είναι επαρκής
Edf 9.4 |__|	Δεν υπάρχει αίτημα από τους μετανάστες μαθητές
Edf 9.5 |__|	Δεν υπάρχει δυνατότητα ανίχνευσης του επιπέδου ελληνομάθειας

Edf 9.6 |__|	Έλλειψη διδακτικού υλικού για τη γλωσσομάθεια
Edf 9.7 |__|	Έλλειψη ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στις συγκεκριμένες μονάδες
Edf 9.8 |__|	Άλλο: .....

ΕΡΩΤ Edf 22

Edf 10. Αφού στο σχολείο σας δεν υπάρχουν ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες για τους μετανάστες μαθητές, με ποιούς τρόπους τούς βοηθάτε έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου;

Edf 10.1|__|	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με εξατομικευμένη διδασκαλία
Edf 10.2|__|	Με ενίσχυση της συνεργασίας μεταναστών και Ελλήνων μαθητών στην τάξη
Edf 10.3|__|	Με άλλες σχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (π.χ. θεατρική ομάδα)
Edf 10.4|__|	Άλλο: .....

Edf 11. Πόσοι μαθητές φοιτούν σε καθεμία από παρακάτω σχολικές μονάδες;

	Αριθμός μαθητών
Edf 11.1|___|	Τάξη Υποδοχής Ι
Edf 11.2|___|	Τάξη Υποδοχής ΙΙ

Edf 11.3|___| Φροντιστηριακό τμήμα

Edf 11.4|___| Διευρυμένο ωράριο

Edf 12. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μονάδες αυτές *είναι* .....

Edf 12.1|__| Μόνιμοι

Edf 12.2|__| Αναπληρωτές

Edf 12.3|__| Ωρομίσθιοι

Edf13. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μονάδες αυτές *έχουν*.....

(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις)

Edf 13.1 |__| Εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Edf 13.2 |__| Πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών

Edf 13.3 |__| Παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια

Edf 13.4 |__| Προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα

Edf 13.5 |__| Κανένα από τα παραπάνω

Πόσο αποτελεσματική (από το 1 = «καθόλου» έως το 9 = «πάρα πολύ) θεωρείτε ότι είναι καθεμία από αυτές τις σχολικές μονάδες που λειτουργεί στο σχολείο σας;

	Καθόλου								Πάρα πολύ
Edf 14. Τάξη Υποδοχής I	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 15. Τάξη Υποδοχής II	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 16. Φροντιστηριακό τμήμα	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 17. Διευρυμένο ωράριο	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Συγκεκριμένα, πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι μονάδες αυτές;

	Καθόλου								Πάρα πολύ
Edf 18. για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην ελληνική κοινωνία	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Edf 19. για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 20. για τη βελτίωση της επίδοσής τους στα μαθήματα	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 21. για την ένταξή τους στην σχολική κοινότητα (π.χ. σχέση με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς)	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

	Ναι	Όχι
Edf 22. Διδάσκεται ή έχει διδαχτεί στο σχολείο σας προαιρετικά το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών;	1 |__|	0 |__|

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών

	Καθόλου								Πάρα πολύ
Edf 23. οι ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 24. η διαδικασία που ακολουθείται για την τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών στην κανονική τάξη	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Edf 25. το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 26. το διδακτικό υλικό (π.χ. σχολικά βιβλία προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, παραγωγή εποπτικού υλικού, κ.ά.)	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 27. η κατάρτιση των εκπαιδευτικών	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 28. τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 29. η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών (π.χ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΙΠΟΔΕ, Π.Ι. κ.ά.)	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 30. οι ειδικές ρυθμίσεις που ισχύουν για την εξέταση των μεταναστών μαθητών	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

	Ναι	Όχι
Edf 31. Έχει το σχολείο κάποιες διαδικασίες μέσω των οποίων ενημερώνονται οι μετανάστες γονείς για το νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	1 |__|	0 |__|
Edf 32. Στην εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο σας, λειτουργεί ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους μετανάστες μαθητές;	1 |__|	0 |__|

Για να αντιμετωπίσετε θέματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών, πόσο συχνά

	Καθόλου								Πολύ συχνά
Edf 33. συνεργάζεστε με ψυχολόγους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 34. συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 35. ζητάτε καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Κατά την άποψή σας, οι γονείς των μεταναστών μαθητών, σε ποιο βαθμό

	Καθόλου								Πάρα πολύ
Edf 36. ενδιαφέρονται να παρακολουθήσει το παιδί τους κάποιο από τα ισχύοντα σχήματα (Τ.Υ. Ι ή Τ.Υ. ΙΙ);	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 37. είναι ενημερωμένοι για το ισχύον νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Στο σχολείο σας, οι γονείς των μαθητών, <u>γενικώς</u>, πόσο συχνά...

	Καθόλου								Πολύ συχνά

Edf 38. έρχονται για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 39. ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 40. συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές, ομιλίες);	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 41. συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Ειδικότερα, κατά την άποψή σας, πόσο συχνά οι γονείς των <u>μεταναστών μαθητών</u>...

	Καθόλου								Πολύ συχνά
Edf 42. έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 43. ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 44. συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχολικές γιορτές, ομιλίες);	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|
Edf 45. συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων;	1 |__|	2 |__|	3 |__|	4 |__|	5 |__|	6 |__|	7 |__|	8 |__|	9 |__|

Edf 46. Συνήθως, τι συμβουλεύετε ή τι προτείνετε στους γονείς των μεταναστών μαθητών για την εκπαίδευση και την προσαρμογή των παιδιών τους;

.....

.....

.....

.....

.....