

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
“Parental involvement in the multicultural kindergarten”

της

ΟΥΡΑΝΙΑΣ ΑΖΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ασπασία Οικονόμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 11 Ιανουαρίου 2020

Η Δηλούσα: Ουρανία Αζά

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω ένα πολύ μεγάλο και ειλικρινές *Ευχαριστώ* στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Ασπασία Οικονόμου, η οποία δέχτηκε πρόθυμα να συνεργαστεί μαζί μου για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Θεωρώ ότι είχα την τύχη να την γνωρίσω πρώτα ως καθηγήτρια μου στο μάθημα της *Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής* στο Μεταπτυχιακό Κύκλο Σπουδών στο Τμήμα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας εντυπωσιάζοντας με, με το εύρος των γνώσεων της για την Ευρωπαϊκή και Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και μετέπειτα κληρώθηκα να την έχω ως επιβλέπουσα μου στην εκπόνηση της διατριβής μου γνωρίζοντας την καλύτερα και ως άνθρωπο. Σε όλη τη διάρκεια συγγραφής, ήταν πάντα αρωγός σε κάθε μου προσπάθεια και δυσκολία, βοηθώντας με, με συμβουλές και υποδείξεις πολύτιμες για μένα, στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας. *Την ευχαριστώ από καρδιάς!!!*

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/ες τις συναδέλφους/ισσες γνωστούς και ανώνυμους που συμμετείχαν στην έρευνά μου και διέθεσαν προσωπικό χρόνο για την συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων που τους μοιράστηκαν ηλεκτρονικά, καθώς χωρίς την συμμετοχή τους η έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω περισσότερο την οικογένεια μου, που ήταν σε κάθε στιγμή άγχους και αδυναμίας μου καθ όλη την διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής δίπλα μου και με στήριξαν με την αγάπη τους, την υπομονή τους και όλους εκείνους τους δικούς μου ανθρώπους που με στηρίζουν και χαίρονται σε κάθε μου επιτυχία και με βοηθούν να στέκομαι πάντα δυνατή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσία παιδιών και γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στον σχολικό χώρο των Νηπιαγωγείων είναι μια πραγματική πρόκληση για τους Νηπιαγωγούς σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών στην κοινωνία του σήμερα. Με την έρευνα αυτή προσεγγίζουμε τη γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών. Αντικείμενο έρευνας αποτελούν οι γνώσεις των Νηπιαγωγών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, η ανίχνευση διαπολιτισμικών ικανοτήτων των Νηπιαγωγών στην προσπάθεια τους για επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, η ύπαρξη επιμόρφωσής πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Περιγράφονται επίσης, πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από μέρους των Νηπιαγωγών που στοχεύουν στη συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς. Τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου που έστειλε η ερευνήτρια σε Νηπιαγωγούς ανά την επικράτεια και είναι εν ενεργεία.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι Νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σε μεγάλο βαθμό στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους, στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους, στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Παράλληλα, εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη συστηματικής και συνεχούς επιμόρφωσης στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν δυσκολίες που απορρέουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των Νηπιαγωγείων σήμερα καθώς επίσης και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες τους. Φαίνεται ότι οι Νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πρακτικές στη συνεργασία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς σε ικανοποιητικό αλλά όχι σε πολύ έντονο βαθμό ενώ και στην επικοινωνία τους τα αποτελέσματα δείχνουν μέτριας έντασης διαπολιτισμική ικανότητα από μέρους τους.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία οικογένειας – Νηπιαγωγείου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ABSTRACT

The presence of children and parents of a different cultural background in the school area of kindergartens is a real challenge for nursery school teachers in the level of pedagogical practices in today's society. Through this research, we are approaching the parental involvement of culturally different parents detecting the attitudes of nursery school teachers. The object of our research concerns the knowledge of teachers regarding intercultural education, the importance of parental involvement, the detection of the intercultural competencies of the teachers concerning their efforts for communication and cooperation with the parents and the existence of training on the field of intercultural education. The primary data were collected through a questionnaire with closed-type questions which the researcher sent to on duty nursery school teachers throughout the country. The results show that teachers are aware, to a great extent, of the importance of the involvement of the culturally different parents regarding the multilateral development of their children, their normal socialization and the attainment of a positive attitude towards school. In parallel, teachers estimate that they need a systematic and continuous training in their effort to handle the difficulties that stem from the multicultural structure of their classes as well as the level of interpersonal relationships of communication and cooperation with the children's families. It seems that teachers apply practices when cooperating with culturally different parents to a satisfying, although not high, degree, whereas concerning communication, the results show an intercultural ability on their behalf of medium intensity.

Keywords: *parental involvement, family-school collaboration, intercultural education*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πίνακας Περιεχομένων	7
Πίνακας Διαγραμμάτων-Πινάκων-Εικόνων	10
Εισαγωγή.....	14

ΜΕΡΟΣ Α΄ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	18
1.1.1. Αποσαφήνιση του όρου Πολυπολιτισμικότητα	18
1.1.2. Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμικότητα	20
1.1.3. Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	22
1.1.3.1. Στόχοι –Αρχές –Παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

2.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	26
2.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	28
2.3. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	33
2.4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

3.1. Η γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο της συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας	38
3.1.1. Συνοπτική ιστορική αναδρομή	38
3.1.2. Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή»	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

4.1. Θεωρητικά Μοντέλα συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας	44
4.1.1. Το σταδιακό μοντέλο	45
4.1.2. Το οργανισμικό μοντέλο	45
4.1.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο Bronfenbrenner	45
4.1.4. Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan & Adams	47
4.1.5. Το μοντέλο των κοινωνικών Συστημάτων Guba & Getzels	49
4.1.6. Το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein	50

4.2. Τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής.....	52
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

5.1. Ο Θεσμός της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	55
5.2. Γονεϊκή εμπλοκή και Προσχολική Εκπαίδευση	56
5.2.1. Θεσμικό πλαίσιο της γονεϊκής στον Ελλαδικό χώρο	56
5.2.2. Συγκριτική μελέτη για τη γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια του Νηπιαγωγείου	57
5.3. Η Σημαντικότητα και η ανάγκη συνεργασίας Νηπιαγωγείου – Οικογένειας	62
5.3.1. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου – Οικογένειας για τους μαθητές	62
5.3.2. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου – Οικογένειας για τους γονείς	63
5.3.3. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου – Οικογένειας για τους εκπαιδευτικούς	64
5.4. Εμπόδια στη συνεργασία Νηπιαγωγείου – Οικογένειας	65
5.4.1. Εμπόδια υπό την οπτική των γονέων	66
5.4.2. Εμπόδια υπό την οπτική των εκπαιδευτικών	68

ΜΕΡΟΣ Β΄ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας	72
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα	72
6.3. Ερευνητική Μεθοδολογία	73
6.4. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας	73
6.5. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	73
6.6. Στατιστική ανάλυση	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	75
7.2. Εκτίμηση κατάρτισης (γνώσεις – δεξιότητες) των Νηπιαγωγών στη ΔΕ	82
7.3. Εκτίμηση ενδιαφέροντος επιμόρφωσης των Νηπιαγωγών στη ΔΕ	87
7.4. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	95

7.5. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής τους ικανότητας στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	97
7.6. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	102
7.7. Στατιστική Συμπερασματολογία	105
7.7.1. Η επίδραση του φύλου	105
7.7.2. Η επίδραση της ηλικίας	106
7.7.3. Η επίδραση της σχέσης εργασίας	107
7.7.4. Η επίδραση του πτυχίου	109
7.7.5. Η επίδραση του περιβάλλοντος εργασίας	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα – Προτάσεις	114
Βιβλιογραφικές Αναφορές	127
Παράρτημα Ι	149
Παράρτημα ΙΙ	161

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ- ΠΙΝΑΚΩΝ -ΕΙΚΟΝΩΝ

Πίνακας Εικόνων

Εικόνα 1. Οικοσυστημικό Μοντέλο Bronfenbrenner	47
Εικόνα 2. Το μοντέλο των Ryan και Adams	48
Εικόνα 3. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων Guba & Getzels	49
Εικόνα 4. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein	50

Πίνακες στατιστικών δεδομένων

Πίνακας 1. Φύλο Εκπαιδευτικών	76
Πίνακας 2. Ηλικία εκπαιδευτικών	77
Πίνακας 3.Ετη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών	78
Πίνακας 4. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	79
Πίνακας 5.Περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών	80
Πίνακας 6.Είστε κάτοχος πτυχίου	81
Πίνακας 7.Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχθήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	82
Πίνακας 8.Παρακολούθησατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός;	83
Πίνακας 9. Τι είδους επιμόρφωση λάβατε; (θεματολογία)	85
Πίνακας 10. Επιμόρφωση από ποιους φορείς	86
Πίνακας 11 .Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	88
Πίνακας 12 .Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	89
Πίνακας 13. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων	91
Πίνακας 14. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής	92
Πίνακας 15.Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει	

ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε	94
Πίνακας 16. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	95
Πίνακας 17. Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	99
Πίνακας 18. Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	103
Πίνακας 19. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	106
Πίνακας 20. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	107
Πίνακας 21. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της σχέσης εργασίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	108
Πίνακας 22. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους του πτυχίου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	109
Πίνακας 23. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους	110
Πίνακας 24. Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο	111
Πίνακας 25. Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	112

Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών	76
Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών	77
Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	78
Γράφημα 4. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	79
Γράφημα 5. Περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών	80
Γράφημα 6. Είστε κάτοχος πτυχίου	81

Γράφημα.7. Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχθήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	83
Γράφημα 8. Παρακολουθήσατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός;	84
Γράφημα 9. Τι είδους επιμόρφωση λάβατε; (θεματολογία)	85
Γράφημα 10. Επιμόρφωση από ποιους φορείς	87
Γράφημα 11. Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	88
Γράφημα 12. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	90
Γράφημα 13. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων	91
Γράφημα 14. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής	93
Γράφημα 15. Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε	94
Γράφημα 16. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	97
Γράφημα 17 ^α . Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	101
Γράφημα 17 ^β . Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	101
Γράφημα 18 ^α . Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	104

Γράφημα 18 ^β . Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	105
Γράφημα Πίνακα 20. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	107
Γράφημα Πίνακα 23. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους	111
Γράφημα Πίνακα 24. Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο	112
Γράφημα Πίνακα 25. Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	113

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες με αποκορύφωμα τα τελευταία χρόνια την εισροή μεγάλου προσφυγικού κύματος, καθώς και η θεσμοθέτηση της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση ως πρώτο σκαλοπάτι στη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, δημιούργησε διαφοροποιημένες συνθήκες και ανάγκες που έχουν αντίκτυπο στα Νηπιαγωγεία ανά την επικράτεια. Σε όλα τα Νηπιαγωγεία της χώρας βρίσκονται πλέον παιδιά διαφορετικής εθνοτικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας όπως παιδιά Ρομά, αλλόθρησκα, έχοντα την ελληνική ιθαγένεια (π.χ. μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη), παιδιά παλιννοστούντων, αλλοδαπά, προσφυγόπουλα, παιδιά μεταναστών, παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες).

Η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μία πραγματικότητα σήμερα και μία πραγματική πρόκληση για τους Νηπιαγωγούς τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών ικανών να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών όσο και σε επίπεδο σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες τους. Σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, η παραδοχή της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής και ιδιαίτερα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου σε ότι αφορά την ακαδημαϊκή και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, καθιστά τη γονεϊκή εμπλοκή ως μία από τις βασικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης σήμερα.

Παρόλη την αναγνώριση της σημασίας που έχει η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων και δη των πολιτισμικά διαφερόντων στη σχολική κοινότητα, το πλαίσιο τους φαίνεται αρκετά σύνθετο λόγω της πολυσημίας των όρων Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και γονεϊκή εμπλοκή, και πώς οι εμπλεκόμενοι νοηματοδοτούν το περιεχόμενό τους με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, οι θεωρίες που διαμορφώθηκαν και οι τυπολογίες που εφαρμόστηκαν εμβαθύνουν σε διαστάσεις κάθε φορά διαφορετικές ανάλογα με είδος της συνεργασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι λίγες είναι οι έρευνες για την γονεϊκή εμπλοκή πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και ακόμα λιγότερες είναι αυτές που αφορούν τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αυτούς, στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Στην παρούσα διπλωματική τίθενται στο επίκεντρο η ανίχνευση των στάσεων, των αντιλήψεων, η διαπολιτισμική δεξιότητα των Νηπιαγωγών και μέσω ποιων πρακτικών προωθούν εποικοδομητικά την συνεργασία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς προς όφελος των παιδιών τους.

Η εργασία δομείται σε δύο μέρη: το θεωρητικό, όπου μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξετάζονται οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά από επιστήμονες που διερεύνησαν το συγκεκριμένο τομέα, και το ερευνητικό, όπου παρουσιάζονται τα πρωτογενή δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου που έστειλε η ερευνήτρια σε Νηπιαγωγούς ανά την επικράτεια και είναι εν ενεργεία.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών εννοιών που κρίνονται απαραίτητες για την παρούσα έρευνα καθώς διαπιστώνεται μια πολυσημία ως προς το περιεχόμενό τους και τον τρόπο νοηματοδότησής τους από τα άτομα στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, προβαίνουμε στην αποσαφήνιση των εννοιών της Πολυπολιτισμικότητας, και πώς διαφοροποιείται από την Διαπολιτισμικότητα, καθώς και πώς η τελευταία συνδέεται με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από την παράθεση των στόχων, των αρχών που πρεσβεύει αλλά και των παραδοχών της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την θέση που κατέχει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως σημαντικό κομμάτι της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, η οποία είναι πλέον απαραίτητη λόγω της συνδρομής της στην ειρηνική συμβίωση ομάδων μέσα στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συμβίωση που χαρακτηρίζεται από πληθυσμιακή ετερογένεια, η οποία πρέπει να συνυπάρξει και να λειτουργήσει με επιτυχία με αρχές που στηρίζονται στην ισότητα, τη δικαιοσύνη και τον αλληλοσεβασμό (Πανταζής, 2003). Ακολούθως θα γίνει σύνδεση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την Ελλάδα και την εκπαιδευτική πολιτική της, ποιες ήταν και είναι οι προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να την εισάγει στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών τις τελευταίες δεκαετίες, ποιος

είναι ο ρόλος που καλούνται να υπηρετήσουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα και τέλος, ποιες προσπάθειες έγιναν από μέρους της Πολιτείας για επιμόρφωσή τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών τους τάξεων αλλά γενικότερα και της κοινωνίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ξεκινώντας αρχικά με μια μικρή ιστορική αναδρομή σχετικά με τη θέση που είχαν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μία θέση και ένας ρόλος που απαξιώνονταν για σειρά ετών και ήθελαν τους γονείς να μην έχουν καμία συμμετοχή και οι μόνοι υπεύθυνοι για το έργο της εκπαίδευσης θεωρούνταν ότι ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση του αρμόδιου εθνικού φορέα. Στην πάροδο των ετών όμως οι θεωρίες στο διεθνή και ελληνικό χώρο για το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους άλλαξαν σημαντικά και πλέον οι γονείς θεωρούνται συνεκπαιδευτές μαζί με τους εκπαιδευτικούς μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Γίνεται λόγος λοιπόν για γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή, όροι θα αποσαφηνιστούν στο παρόν κεφάλαιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνονται αναφορές στα έξι βασικότερα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Κάποια εξ αυτών αναλύονται περισσότερο λόγω ότι εξυπηρετούν μέρος των σκοπών της παρούσας έρευνας όπως το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner στο οποίο φαίνεται καθαρά ότι τα δύο μικροσυστήματα που επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το παιδί είναι το περιβάλλον του σπιτιού, δηλαδή οι γονείς και το περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που αναδεικνύει πόσο σημαντική είναι η συνεργασία τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Εκτενή αναφορά θα γίνει και στο μοντέλο της Joyce Epstein και της τυπολογίας της, που προτείνει για τη γονεϊκή εμπλοκή καθώς οι πρακτικές εμπλοκής των γονέων προσιδιάζουν στην πλειονότητα τους με αυτές που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς.

Στο κεφάλαιο πέντε γίνεται αναφορά στο θεσμό της Προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής γενικότερα στο Νηπιαγωγείο, αφού πρώτα γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της στο ελλαδικό χώρο, στοχεύοντας να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης της θέσης των γονέων στην ελληνική εκπαίδευση. Ακολούθως για το χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης γίνεται μία συγκριτική μελέτη για τη γονεϊκή εμπλοκή

των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια του Νηπιαγωγείου όπου εντοπίζονται πολύ μικρές αναφορές για τον τρόπο προσέγγισης αυτής της ομάδας γονέων, παρά της αποδοχής και προβολής του αντισταθμιστικού ρόλου του στη φοίτηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος γίνεται λόγος για τη σημαντικότητα και την ανάγκη ύπαρξης συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας αναλύοντας τα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και τα πιθανά εμπόδια που μπορούν να παρουσιαστούν και να οδηγήσουν σε αποτυχία αυτής της σύμπραξης είτε από μέρους των γονέων είτε από μέρους των εκπαιδευτικών.

Τα κεφάλαια έξι και επτά αφορούν το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής με την παράθεση του σκοπού και των στόχων της έρευνας ,τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν και περιγράφεται η μέθοδος, η τεχνική της έρευνας, το δείγμα και ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθως παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν την ανίχνευση των στάσεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά στη συνεργασία τους με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, τις γνώσεις που έχουν πάνω στη ΔΕ την ύπαρξη επιμόρφωσής πάνω σε θεματικές ΔΕ και γονεϊκής εμπλοκής, ποιες πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής υιοθετούν στο νηπιαγωγείο για γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς επίσης γίνεται μία απόπειρα ανίχνευσης για ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας των Νηπιαγωγών του δείγματος

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. *Αποσαφήνιση των εννοιών Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σημερινής κοινωνίας είναι μια πραγματικότητα. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η διάδοση νέων ηλεκτρονικών τρόπων και μέσων επικοινωνίας, η παγκόσμια οικονομία, η αλλαγή του πολιτικού τοπίου σε χώρες, που πλήττονται οικονομικά και πολιτικά με αυταρχικά καθεστώτα και πολεμικές συρράξεις, το μεγάλο προσφυγικό κύμα, η μεγάλη επίσης, κινητικότητα εξειδικευμένου και μορφωμένου εργατικού δυναμικού, συμβάλλουν αναμφίβολα στο να μετατραπεί ο παγκόσμιος πληθυσμός σε ένα μεγάλο μωσαϊκό λαών, γλωσσών και πολιτισμών. Κατά συνέπεια η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση μεταβάλλουν τις κοινωνίες σε πολυπολιτισμικές.

1.1.1. *Αποσαφήνιση του όρου Πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism)*

Ο όρος **πολυπολιτισμικότητα**, υιοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα στον παγκόσμιο δημόσιο διάλογο για τη διαφορετικότητα, όσον αφορά την πολιτισμική ταυτότητα, τη γλώσσα, την ιθαγένεια, την κοινωνική συνοχή, την ειρήνη και την ασφάλεια διεθνώς. Σύμφωνα με τον Auernheimer (1996), όπως αναφέρει ο Ζωγράφου (2003:48) ο όρος *πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για την περιγραφή των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων*. Ο Δαμανάκης (2003:89) με τη σειρά του χαρακτηρίζει μια κοινωνία πολυπολιτισμική όταν στους κόλπους της περιλαμβάνονται περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν. Συμπληρωματικά, ο Γκοτοβός (1997), δίνει πιο αναλυτική ερμηνεία του όρου αναφερόμενος στην ύπαρξη πολιτισμικού πλουραλισμού γλωσσών, συστήματος αξιών, νοοτροπιών, κοινωνικής οργάνωσης και παραδόσεων συμπεριλαμβανομένων της τέχνης, της λογοτεχνίας, των φιλοσοφικών αναζητήσεων και απαντήσεων για την ύπαρξη και τη θεώρηση του κόσμου· δεν είναι προϊόν της εποχής μας αλλά σαν φαινόμενο παρατηρείται

διαχρονικά στην ιστορία των κοινωνιών και είναι τόσο παλιά υπόθεση όσο και η ίδια η ιστορία της ανθρώπινης κοινωνίας. Μαζί του συμφωνεί και ο Παπαρρηγόπουλος (1999), αναφέροντας ότι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας είναι τόσο αρχαίο όσο και ο άνθρωπος και υποδηλώνει την ύπαρξη ατόμων ή ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά μεταξύ τους. Η Παγκόσμια Διακήρυξη της Unesco το Νοέμβριο του 2001 στο άρθρο 1 αναφέρεται στον όρο πολυπολιτισμικότητα και της αποδίδει την ερμηνεία ότι είναι η κοινή κληρονομιά όλης της ανθρωπότητας και είναι τόσο απαραίτητη στην ανθρώπινη ύπαρξη όσο η βιοποικιλότητα στη φύση.

Συνήθως, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία αναφερόμαστε συνήθως σε αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση μιας κοινωνίας που οφείλεται σε πληθυσμιακές μετακινήσεις λόγω οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών λόγων. Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τη Φώτου (2002:9) οι λόγοι που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα μπορεί να προκύψουν α) από οικονομικούς και πολιτικούς μετανάστες που μεταφέρουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους στη χώρα υποδοχής β) από παλιννοστούντες οι οποίοι επίσης μεταφέρουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας που αποδήμησαν γ) από πρόσφυγες δ) από τη συμβίωση αυτοχθόνων πολιτισμικά διαφερόντων ομάδων με κοινή εθνική συνείδηση (π.χ. Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, Ρομά στη περίπτωση της Ελλάδας κ.α.), και τέλος ε) από εκείνες τις ομάδες που συμπεριλαμβάνουν πολιτισμικά στοιχεία από τη χώρα προέλευσης και από τη χώρα υποδοχής και δημιουργείται ένας ενδιάμεσος πολιτισμός (UNESCO 2007:16).

Βέβαια πρέπει να αναφερθεί ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, στην ιστορία των ανθρώπινων κοινωνιών δεν έχαιρε εκτίμησης, σεβασμού και αποδοχής σε πολλές χρονικές περιόδους, καθώς υπέσκαπτε τις όποιες προσπάθειες γίνονταν για τη δημιουργία εθνικού κράτους, αφού η συνύπαρξη διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων αποτελούσε εμπόδιο (Γκόβαρης, 2004: 19-20). Ακόμα και σήμερα πρόκειται για μία κοινωνική κατάσταση που είναι πραγματικότητα εντός εθνικών ορίων· πολλές φορές δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή ή μπαίνουν εμπόδια με σκοπό την ενδυνάμωση μιας υποτιθέμενης αναγκαιότητας για εθνική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική συνοχή. Αυτό όμως που είναι προφανές και υποστηρίζεται και από τον Dietrich (2006), είναι ότι πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο που όχι μόνο θα διατηρηθεί αλλά θα διογκωθεί σημαντικά, κατάσταση που είναι ορατή στις μέρες μας με την εισροή μεγάλου προσφυγικού κύματος στον Ελλαδικό χώρο, δημιουργώντας

την ανάγκη για αντίστοιχες αλλαγές τόσο σε ιδεολογικό προσανατολισμό όσο και σε επίπεδο θεσμών. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτό που βιώνουμε τώρα αποτελεί μόνο την αρχή των επερχόμενων παγκόσμιων και μακροπρόθεσμων κοινωνικών αλλαγών.

Σήμερα όμως στο δημόσιο και επιστημονικό βίο η έννοια του όρου πολυπολιτισμικότητα έχει χάσει σε μεγάλο μέρος «την αγαθότητά» της, αφού σκιαγραφεί μια κοινωνία όπου πολιτισμικά διαφέροντες ομάδες απλά συμβιώνουν, χωρίς σημεία επαφής και αλληλοσυμπλήρωσης με αποτέλεσμα να υπάρχει απουσία συνυπευθυνότητας και λογοδοσίας. Παράλληλα αναδύεται ο νέος όρος της διαπολιτισμικότητας όπου ενδημικές και μη, πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες συμβιώνουν και δημιουργούν μία κοινωνία που λειτουργεί με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, σεβασμού στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αλληλεγγύης, συνεργασίας, αλληλοεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης (Otero, 2003: 2-3).

1.1.2. Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμικότητα (inter-culturalism)

Πολλοί ερευνητές στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία διαχωρίζουν τους όρους Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα εννοιολογικά και υποστηρίζουν ότι δεν αποτελούν όρους που είναι ταυτόσημοι ή συνώνυμοι. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την ειρηνική συνύπαρξη δύο ή περισσότερων εθνο-πολιτισμικά διαφερόντων ομάδων σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ενώ η διαπολιτισμικότητα κάνει λόγο, όχι για απλά παράλληλη συνύπαρξη διαφορετικών εθνο-πολιτισμικά ομάδων αλλά για δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης, αλληλοσυμπλήρωσης και εμπλουτισμού σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο) (Porcher, 1989· Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004:15). Η παρουσία άλλωστε, της πρόθεσης «δια», όπως αποδίδεται στην ελληνική μετάφραση η διαπολιτισμικότητα στον αγγλικό όρο της (*inter-culturalism*) καταδεικνύει τη διαδικασία ανταλλαγής ανάμεσα σε πολιτισμούς και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα μεταξύ εθνο-πολιτισμικών διαφερόντων ομάδων (Ντίνας, Βαμβακίδου, & Κυρίδης, 2002). Σχέσεις που έχουν αφετηρία τη συνάντηση και την επαφή ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, δομούνται και εκφράζονται μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι σε καμία περίπτωση αυτή η διαπολιτισμική διάδραση και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών

σχέσεων δεν θα επιφέρουν την αφομοίωση μίας κουλτούρας ή ενός πολιτισμού μιας ομάδας από μία άλλη που θεωρεί ότι είναι πολιτισμικά ανώτερη, την αφαίρεση ή την αλλοίωση πολιτισμικών στοιχείων αλλά τη δημιουργία νέων στοιχείων που θα δημιουργήσουν ένα νέο κοινωνικό μόρφωμα το διαπολιτισμό (Interkultur) σύμφωνα τον Ratje (2006).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει ένα δεδομένο, ενώ το ζητούμενο είναι η διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2003: 88-112) με τη προϋπόθεση την ύπαρξη διαδικασιών κοινωνικής μάθησης που θα αφορούν το σύνολο της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005), όπως η αναγνώριση και ο σεβασμός κάθε πολιτισμού και των χαρακτηριστικών του, η αναγνώριση της ετερότητας σε όλες τις εκφάνσεις της και ταυτόχρονα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας συλλογικότητας (παρουσία του Κράτους ως θεσμός), χωρίς την οποία απλώς δεν θα είναι δυνατός (Σταμέλος, 2002: 56).

Μέσα στη διαμόρφωση αυτών των ζητούμενων σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (2009:22), ξένες συνήθειες αναγνωρίζονται, η πολυγλωσσία θεωρείται αυτονόητη, ο καθένας μπορεί να ασκεί τα θρησκευτικά του καθήκοντα και είναι προσωπική υπόθεση και σεβαστή, η αποκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται ανεκτή και ζητείται η επαφή και η αλληλεπίδραση με εθνο-πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες. Κατά συνέπεια η διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το κυριότερο μέσο για την προάσπιση και προώθηση της ισότητας ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως στην κοινωνία μέσω της Εκπαίδευσης.

Γι αυτό το λόγο από πολύ νωρίς η έννοια του όρου *Διαπολιτισμικότητα* συνδέθηκε με την Εκπαίδευση, η οποία λόγω του κοινωνικοποιητικού της ρόλου θα συνέβαλε στην αλλαγή οπτικής και θεώρησης, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Τίθεται άλλωστε το εύλογο ερώτημα ·ο χώρος της σχολικής αίθουσας δεν είναι το πιο σίγουρο μέρος, συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών μεταξύ τους, ως προσωπικότητες και ως πολιτισμικές ταυτότητες; Εάν οι μαθητές λοιπόν, μάθουν τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης, δομήσουν σχέσεις με τον άλλο, τον έτερο, το διαφορετικό, στο μικροεπίπεδο του σχολείου, τότε μελλοντικά και ως ενήλικες πολίτες θα είναι σε ικανή θέση να αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους με επιτυχία (μακροεπίπεδο). Να αποκτήσουν όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία πολυπολιτισμικές προσωπικότητες (Pestalozzi 1:2011). Κατά αυτόν τον τρόπο η

προοδευτική λειτουργία του σχολείου μέσω καλά σχεδιασμένων αναλυτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών πρακτικών, στρατηγικών επικοινωνίας και μεθοδολογία διδασκαλίας, θα επιδιώκει να επιτύχει την αναμόρφωση της κοινωνίας προς επιθυμητές κατευθύνσεις όπου φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, ξενοφοβίας, ρατσισμού, κτλ. θα αμβλυνθούν (Κεσίδου, 2008). Και αυτή η συνθήκη σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις επιταγές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όλων των παγκόσμιων φορέων (UNESCO, ΟΗΕ,) για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, είναι σημαντικό να προωθείται ήδη από την προσχολική ηλικία, εκπαιδύοντας τους μικρούς μαθητές σε ένα υγιές πρότυπο συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανεξάρτητα από την πολιτισμική, εθνική, γλωσσική, θρησκευτική τους ταυτότητα (Slavin, 2007:153).

1.1.3. Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατά συνέπεια βάση των παραπάνω, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απορρέει ως ανάγκη διαχείρισης της Διαπολιτισμικότητας και κάθε αναπτυγμένη και σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να σχεδιάσει την εκπαιδευτική της πολιτική, σεβόμενη τις αρχές, τους στόχους και τις παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποβλέποντας στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις άλλες πολιτισμικά διαφέρουσες κοινωνικές ομάδες. (Ντίνας κ.ά., 2002).

Ο Ζωγράφου (2003), αναφέρει ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι Διαπολιτισμική Αγωγή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημοι. Ο λόγος που δεν υπάρχει καθολικός και σαφής ορισμός σημασιολογικά, έγκειται στις διαφορετικές αντιλήψεις και ερμηνείες που δίνονται για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό από τους ειδικούς σύμφωνα με τον Παπά (2001). Παρ όλο που δεν έχει ακόμα πλήρως αποσαφηνιστεί σαν όρος, χρησιμοποιείται ήδη στην Παιδαγωγική Επιστήμη (Ζωγράφου, 2003). Σύγχυση στη σημασιολογία, επίσης παρουσιάζεται και στους όρους Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997) & τον Ζωγράφου (2003). Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση σαν όρος χρησιμοποιείται κυρίως σε χώρες της Β. Ευρώπης και χρησιμοποιεί την εκμάθηση άλλων πολιτισμών με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής ή να μάθουν οι πολίτες να ανέχονται την συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από την άλλη, στοχεύει να υπερβαίνοντας την παθητική συνύπαρξη, να πετύχει ένα βιώσιμο τρόπο συμβίωσης

και ανάπτυξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσα από την ανάπτυξη της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (UNESCO, 2007:18) όπως αναφέρει ο Neuner (2012). Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες θα προσαρμοστούν, θα αναπτυχθούν αλληλοεπιδράσεις μεταξύ τους, θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, θα μάθουν «ο ένας τον άλλο» και αυτό είναι πολύ πιθανό να συμβεί λόγω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια σαν έννοιες η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν είναι συνώνυμες ούτε ταυτίζονται.

Εντούτοις όμως, μια επιτυχημένη και συνοπτική προσέγγιση της έννοιας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δίνει ο Essinger που την ορίζει ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ένα μοντέλο δηλαδή διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση (Essinger, 1990).

Ο Μάρκου (1997β) ορίζει την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως αρχή, ως διαδικασία

και ως κίνημα μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Ως αρχή, θα πρέπει η κοινωνία να διασφαλίσει το δικαίωμα πρόσβασης στην Εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτου εθνικής, φυλετικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής ταυτότητας. Ως, διαδικασία να επιδιώκει και να διασφαλίζει μια συνεχή συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ομάδες ατόμων πολιτισμικά διαφέρουσες με στόχο την δημιουργία μιας κοινωνίας που να διέπεται από όρους ισονομίας, αλληλεγγύης και αλληλοαποδοχής. Και ως κίνημα, να θεσμοθετήσει μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης έτσι ώστε όλοι να αποκτήσουν την δυνατότητα να εκφραστούν ατομικά ή στο σύνολο, προβάλλοντας τις δικές τους ανάγκες και απαιτήσεις, υποστηριζόμενοι πάντα από τους θεσμούς της πολιτείας στην αναζήτηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας και της διασφάλιση της ελευθερίας τους (Μάρκου, 1997β).

Επιπλέον υπάρχει και η άποψη, πως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, μονόγλωσση, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, δε δύναται να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά (Dietrich, 2006). Να ληφθεί υπόψη όμως σημαντικά, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον, λόγω των δραματικών εξελίξεων στο παγκόσμιο οικονομικό,

κοινωνικό, πολιτικό γίνεσθαι, να θεωρείται σαν μία απλή προσθήκη στα προγράμματα σπουδών και μόνο σε περιστασιακές εργασίες αλλά να υπάρξει καθολική διάχυση και εφαρμογή οδηγώντας σε αλλαγή νοοτροπίας από αυτή που υπάρχει με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Pestaloggi 2, 2012:11).

Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που χρησιμοποιείται ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εννοώντας την εκπαίδευση «μέσω» πολλών πολιτισμών, πιο συγκεκριμένα, ότι στη διαδικασία μάθησης χρησιμοποιούνται πολυπολιτισμικά στοιχεία και χαρακτηριστικά. Η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση αυτών των στοιχείων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην «γνώση», μέσω της γνωριμίας, της επαφής, της συμπερίληψης και της αλληλεπίδρασης με τους «Άλλους» (Μπαλατατζής -Νταβέλος, 2009), χωρίς να προκαλείται η αφομοίωση αυτών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Κατά την Treibel (1999) πιο συνοπτικά, η ετερότητα αναγνωρίζεται όχι μέσω παραλληλότητας αλλά μέσω σύμπραξης, ανταλλαγής και διάδρασης μεταξύ των ατόμων.

Ο Παπάς τέλος, αναφέρει ότι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται μνεία σε «οικουμενικές» αξίες καθώς αναφέρει ότι στόχος της είναι η δημιουργία πολιτών, όπου μέσω αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης θα οδηγηθούν στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας και ισότητας αποδεχόμενοι αξίες αμοφτέρων, καθώς και τα βασικά δικαιώματα του ατόμου έτσι όπως περιγράφονται στον Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Παπάς, 1998).

1.1.3.1. Στόχοι-Αρχές- Παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όπως αναφέρει ο Παπάς (1998) πρωταρχικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι πολίτες ικανότητες συνεισφέροντας εποικοδομητικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ετέρου μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού, διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Υπάρχει θετική στάση και αντίληψη στις διαφορές και ομοιότητες των πολιτισμών τονίζοντας τα κοινά σημεία τους και συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα πόση αξία και δύναμη έχει η πολιτισμική ποικιλομορφία στην εξέλιξη της κοινωνίας μέσα σε πνεύμα αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης, ειρήνης και ασφάλειας, σεβόμενοι τα

ανθρώπινα δικαιώματα, την ισονομία και το ότι όλοι ανεξαιρέτως έχουν δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και εξέλιξης στην κοινωνία στην οποία ζούνε.

Τα παραπάνω, σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη θεσμοθέτηση μέτρων και σε επίπεδο σχολικής μονάδας με την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και ανάπτυξης συμπεριφορών επικοινωνίας και συνεργασίας, θα πρέπει, όπως υποστηρίζεται και από την UNESCO (2007), να διέπονται από τρεις γενικές αρχές που παράλληλα χρησιμεύουν και ως γενικοί στόχοι.

Αρχή I: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή και να του παρέχει πολιτιστικά κατάλληλη και ποιοτικά αντίστοιχη με την εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους μαθητές.

Αρχή II: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει σε κάθε μαθητή την πολιτιστική γνώση και την απόκτηση απαραίτητων στάσεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε ως ενήλικας να είναι πλήρως ενεργητικός και συμμετοχικός πολίτης.

Αρχή III: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει σε όλους τους μαθητές την πολιτιστική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που τους επιτρέπουν να σέβονται, να κατανοούν και να είναι αλληλέγγυοι μεταξύ τους ως άτομα, αλλά και με πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες σε γλωσσικό, εθνοτικό, θρησκευτικό, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Pestalozzi 2 :36).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διέπεται από συγκεκριμένες αρχές, αλλά διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του κάθε ερευνητή.

Σύμφωνα με τον Essinger (1990), είναι η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για την αλληλεγγύη, για το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Πιο ειδικά, ενδιαφέρονσα είναι και η άποψη της Δημητριάδου (2004) όπου αναφέρει:

- Η εκπαίδευση πρέπει να έχει στόχο την κατανόηση. Πολιτισμοί άλλων ανθρώπων να γίνονται κατανοητοί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Η εκπαίδευση να έχει στόχο τη συμπαράσταση. Ενεργοποίηση του μαθητικού δυναμικού σε περιπτώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών, να βοηθούν όσους καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο.

- Η εκπαίδευση πρέπει να έχει στόχο το σεβασμό σε φυλές, θρησκείες, γλώσσα, πολιτισμό, κοινωνική ευαισθητοποίηση, ώστε οι μαθητές να σέβονται εθνοπολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους ή άλλες κοινωνικές ομάδες.
- Η εκπαίδευση πρέπει να έχει στόχο τον πολιτισμικό διεθνισμό, και να μην ενισχύονται εθνοκεντρικοί τρόποι σκέψης και εθνοκεντρικές πράξεις.
- Συνολικά η εκπαίδευση να έχει στόχο να απορρίπτει όλες τις εκφάνσεις εθνικού και κοινωνικού ρατσισμού.

Προϋπόθεση των παραπάνω, σύμφωνα με το Νικολάου (2005) καθιστά η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό από τα παραπάνω, ότι μία κοινωνία σύγχρονη, δημοκρατική όπου συνυπάρχουν ειρηνικά πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και υπάρχει η πεποίθηση ότι η ετερότητα εμπλουτίζει παρά αποδιοργανώνει την κοινωνία, βασική της προτεραιότητα είναι να στηρίζει και να εκπαιδεύσει μελλοντικούς πολίτες με διαπολιτισμική συνείδηση, δεξιότητες και κουλτούρα.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Στην ιστορία της σύγχρονης ανθρωπότητας, η κατάρρευση ιδεολογιών και κινήματων όσον αφορά το ρατσισμό και τις φυλετικές διακρίσεις, η φρίκη των πολέμων του 20ου αιώνα και των αποτελεσμάτων τους, οδήγησαν τις χώρες στην Ευρώπη να συνειδητοποιήσουν ότι για να επέλθει σύντομα ευημερία και ανάπτυξη θα πρέπει να λειτουργήσουν με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, σεβασμού των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων για κάθε ανθρώπινη μονάδα, αλληλεγγύης, συνεργασίας και σεβασμού ομάδων με διαφορετική φυλετική, εθνική, θρησκευτική, και πολιτισμική ταυτότητα. Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, οι Παγκόσμιοι Οργανισμοί ΟΗΕ, UNESCO (2007) δίνοντας κατευθυντήριες συστάσεις, οδηγίες, πραγματοποιώντας δράσεις, σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν

διαμορφώσει ένα όραμα κοινωνικής ανάπτυξης με βάση τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΗΕ) ή σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τη δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου (Συμβούλιο της Ευρώπης) και το όραμα αυτό λειτουργεί ως φωτεινό παράδειγμα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Ο Josef Huber (2012:1-2), επικεφαλής του προγράμματος Pestalozzi, αναφέρει ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης μετά των θεσμικών του οργάνων επιδιώκουν να υλοποιήσουν το όραμα για μία ζωή στην Ευρώπη χωρίς διαχωριστικές γραμμές στην οποία διασφαλίζεται ένα βαθύ αίσθημα ασφάλειας και αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν κάθε Ευρωπαίος πολίτης κατανοήσει τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους στα πλαίσια αμοιβαίας κατανόησης και διαπολιτισμικού διαλόγου. Κατά αυτήν τη θέση, η διαπολιτισμική κατανόηση στους πολίτες και οι διαπολιτισμικές αποκτηθείσες δεξιότητες τους είναι πιο σημαντικές και αναγκαίες από ποτέ, καθώς μπορούν να αντιμετωπιστούν σε μεγάλο βαθμό, οι βαθύτερες αιτίες προβλημάτων των σύγχρονων κοινωνιών είτε με τη μορφή παρανοήσεων σε εθνο-πολιτισμικό επίπεδο, είτε με τη μορφή ρατσιστικών εκδηλώσεων, στερεοτύπων, στρεβλωμένων αντιλήψεων, κ.α. Και εδώ εμφανίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σημαντικό επίσης κομμάτι της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, η οποία είναι πλέον απαραίτητη, λόγω της βοήθειας στην ειρηνική συμβίωση ομάδων μέσα στις ετερογενείς κοινωνίες μας στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης, και του αλληλοσεβασμού καθώς και στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους πολίτες (Πανταζής, 2003).

Το ενδιαφέρον του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ξεκινάει τη δεκαετία του '70 αλλά επισημοποιεί την αναγκαιότητα της με τη Λευκή Βίβλο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασάκαλης, 2015) για το διαπολιτισμικό διάλογο το Μάιο του 2008, όπου αναγνωρίζεται ως ένας από τους πέντε βασικούς πυλώνες που πρέπει να δράσουν οι χώρες - μέλη της ΕΕ και παράλληλα η αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ως βασική προϋπόθεση, καθώς δεν είναι έμφυτες, αλλά πρέπει να διδαχθούν, να υποστηριχθούν, να ενισχυθούν και να δημιουργηθούν όλες εκείνες οι συνθήκες για την αέναη διατήρησή τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής των Ευρωπαίων πολιτών (Pestalozzi 2, 2012).

Σήμερα, ο διάλογος και ο προβληματισμός για τη διαχείριση της ετερότητας εξακολουθεί να είναι συνεχής, ανοιχτός και γόνιμος στην ΕΕ και χαράσσονται

καινούργιες εκπαιδευτικές πολιτικές στους κόλπους της, με βάση τις αρχές, τους στόχους και τις παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε κάθε σχεδιασμό, στην προσπάθεια δημιουργίας πολιτών με ευρωπαϊκή συνείδηση και μέσα από θεσμοθετημένα επίσημα μέτρα σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, να αποκτήσει ευρωπαϊκή διάσταση (Καζαμιάς, Α. 1996).

Θετικό όμως είναι ότι μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (Comenius, Erasmus, Erasmus+, KA1 και KA2, Teacher4all, e-twinning, Lingua, Leonardo da Vinci κ.α.) που εκπονούνται υπό την αιγίδα της ΕΕ, ευνοήθηκε η κινητικότητα του προσωπικού και των μαθητών, σπουδαστών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχουμε μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Θα πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι ο σχεδιασμός και οι τρόποι εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης, σε επίπεδο κράτους είναι καθαρά έργο του ανάλογου Εθνικού φορέα, όπου με συγκεκριμένους φορείς όπως, κυβέρνηση και κόμματα, θεσμικούς συμβούλους, ακαδημαϊκή κοινότητα, συνδικαλιστικές οργανώσεις, γονείς, φορείς της Εκκλησίας (στην περίπτωση της Ελλάδας), ΜΜΕ, σχεδιάζουν, εισηγούνται και υλοποιούν στο πλαίσιο των διατάξεων του Συντάγματος και λοιπών κανόνων δικαίου που ισχύουν εκείνη τη δεδομένη στιγμή.

2.2. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν κενή περιεχομένου μέχρι το 1990. Το εκπαιδευτικό της σύστημα ακολουθούσε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης βασισμένο στην κοινή κουλτούρα η οποία εδράζονταν πάνω σε ένα μοναδικό πολιτισμό, μία γλώσσα, μία θρησκεία και ένα έθνος (Χατζησωτηρίου, 2013), αγνοώντας την ύπαρξη αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, ακόμα και στην περίπτωση των μειονοτήτων εντός επικράτειας, οι έχοντες την ελληνική ιθαγένεια (Ρομά- μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη) (Ανδρούσου, 1996· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2010).

Τα προηγούμενα χρόνια πολύ λίγα είχαν γίνει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα λόγω της ομοιογένειας του πληθυσμού της. Αν και υπήρξε παλιννόστηση Ελλήνων μεταναστών από Δυτική Γερμανία, Αυστραλία, Αμερική και εισροή στις σχολικές μονάδες της επικράτειας των παιδιών τους, λίγα μέτρα λήφθηκαν για την ομαλή ένταξή τους τα οποία είχαν και χαρακτήρα αφομοιωτικό

κατά τινά τρόπο, καθώς μετατόπιζε την ευθύνη της ένταξης τους καθαρά στους μαθητές και στις οικογένειες τους (Μάρκου, 1997α). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εκείνη την περίοδο παρουσίαζε ένα χαρακτήρα πρόνοιας και φιλανθρωπίας (Κεσίδου, 2008). Την δεκαετία του '80 ιδρύθηκαν οι λεγόμενες Τάξεις υποδοχής ΦΕΚ 1105 (τ.Β'4/11/1980) που είχαν σαν στόχο την αντιμετώπιση των γλωσσικών ελλειμμάτων των παλιννοστούντων μαθητών και των τσιγγανοπαίδων, με πολλές τροποποιήσεις από τότε μέχρι σήμερα, όπου εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές πρακτικές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ότι εμπριέχουν στοιχεία διάκρισης και διαχωρισμού. Ακολούθως λίγο μετά, ιδρύθηκαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να καλύψουν αδυναμίες σε μαθήματα που είχαν δυσκολία, αλλά παράλληλα κρατούσαν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία τους. Λειτουργούσαν σαν βοηθητικές τάξεις με τη δυνατότητα κοινής φοίτησης και αλληλεπίδρασης με γηγενείς μαθητές. Τελειώνοντας η δεκαετία του '80 από πλευράς του εκπαιδευτικού φορέα, υπήρξε συνειδητοποίηση ότι τα μέτρα που είχαν ληφθεί ήταν ανεπαρκή καθώς αγνοούνταν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Μάρκου, 1997α) και ουδόλως συνάδαν με τις αρχές και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ο πρώτος νόμος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση εντοπίζεται το 1996 με το Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17/6/96) μετά από τη μεγάλη προσέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών από χώρες κυρίως της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Το άρθρο 34 του παραπάνω νόμου αναφέρει πως ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Αναγνωρίζεται λοιπόν ότι και η Ελλάδα χρήζει αλλαγής της μέχρι τότε μονοπολιτισμικής της εκπαίδευσης στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Έτσι μέσω θεσμοθέτησης από το Ελληνικό Κράτος ιδρύονται Διαπολιτισμικά Σχολεία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση (26 στο σύνολο) ανά την επικράτεια και μετά τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 δίνεται η δυνατότητα και οι οικονομικοί πόροι να σχεδιαστούν και να εκτυπωθούν νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, να δημιουργηθούν Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) (Νόμο 2413/96, ΦΕΚ 124 τ.Α/17/6/96), Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), ενώ από το 2016-2017 δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα δημοτικά σχολεία που φοιτούν μαθητές από ευάλωτες ομάδες να

δημιουργηθούν ΤΥ, Ενισχυτικά Τμήματα Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ΖΕΠ Ι & ΖΕΠ 2 (Νόμος 3879 ΦΕΚ 163/21/09/2010) ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) και παράλληλα υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2008· Pestalozzi 1· Καρανικόλα, & Πίτσου, 2015). Μέσω νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων και εγκυκλίων καλείται να επιμορφωθεί η εκπαιδευτική κοινότητα (στην πλειονότητα τους ήταν περιστασιακού τύπου, προαιρετικά σεμινάρια για τη νέα σχολική πραγματικότητα), για τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, τις αλλαγές στην ύλη-μεθοδολογία και πώς θα διαχειριστεί την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων. Να σημειωθεί ότι πολλές φορές τα σεμινάρια περιείχαν περισσότερη θεωρία και λιγότερη πρακτική άσκηση και αυτός είναι ακόμα ένας λόγος μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών πέρα της προαιρετικότητας σε αυτά. Ο γενικός στόχος της ελληνικής πολιτείας για τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και πολιτισμικά διαφέρουσες αντανάκλαται με την εγκύκλιο Φ1/79524/δ1/15.5.2017 όπου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *ο στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριων με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες· η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στο γραμματισμό, αλλά και στο μαθηματικό εγγραμματισμό, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους*

Επίσης, έχουν θεσμοθετηθεί αποφάσεις για την εγγραφή, τη φοίτηση και τις δυνατότητες φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Εκθεση Πεπραγμένων του ΥΠΠΕΘ για την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2015).

Επίσης πρέπει να αναφέρουμε, ότι ο αντίκτυπος της προσφυγικής κρίσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία πενταετία αντιμετωπίστηκε με ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας το Μάρτιο του 2016 (ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ) και των συναρμόδιων υπουργείων, καθώς και με τη συνεργασία με Διεθνείς Οργανισμούς (ΟΗΕ, UNICE, ΔΟΜ). Συστάθηκε Επιστημονική Επιτροπή όπου γνωμοδότησε με προτάσεις για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για τις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για το σταδιακό τρόπο μετάβασης τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, για τη

δημιουργία ανοιχτού ευέλικτου προγράμματος. Η επικουρία της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών ήταν συνεχής από την πρώτη στιγμή του όλου έργου. Το εγχείρημα δύσκολο στην υλοποίηση του και οι αντιδράσεις πολλές από συντηρητικά τμήματα της κοινωνίας και των φορέων. Υπήρξαν προβλήματα στη δημιουργία των ΔΥΕΠ, στην επάνδρωσή τους με εκπαιδευτικούς με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση (σχεδόν καθολική απουσία τέτοιων δεξιοτήτων) από μέρους τους, προβλήματα στη διοίκηση και οργάνωση λόγω της μεγάλης κινητικότητας και της ρευστότητας του προσφυγικού πληθυσμού στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (ΚΦΠ). Όσον αφορά τα προσφυγόπουλα της προσχολικής ηλικίας προτιμήθηκε η δημιουργία ΔΥΕΠ εντός των ΚΦΠ, τα οποία καθυστέρησαν σημαντικά στην έναρξή τους και στελεχώθηκαν, με πολύ μεγάλη καθυστέρηση και με πολλές αποχωρήσεις στην πορεία, με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς από τον πίνακα αναπληρωτών χωρίς προϋπηρεσία και χωρίς ειδική εκπαίδευση στο αντικείμενο, ή επιμόρφωση, συνέπεια τούτου οι εκπαιδευτικοί να έχουν μεγάλα προβλήματα στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στη συνεργασία με τους γονείς. Προβλήματα επίσης δημιουργήθηκαν λόγω υποστελέχωσης και ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή (Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

Παρατηρούμε, ότι τις τελευταίες δεκαετίες η Ελληνική Πολιτεία προσπαθεί να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή πολιτισμικών διαφερόντων ομάδων στην ελληνική εκπαίδευση. Χωρίς να αμφισβητείται, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής της πολιτικής σύμφωνα με τις συνθήκες και τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής πληθυσμιακής της σύνθεσης· παράλληλα προσπαθεί να στηρίζεται στις αρχές, στους σκοπούς και τις παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για ισοτιμία, ισονομία, για αλληλεγγύη και τον απόλυτο σεβασμό στην ετερότητα σε ένα Κράτος Δικαίου (ΕΕΔΑ, 2015).

Όμως από τον σχεδιασμό, την θεσμοθέτηση μέχρι την πλήρη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη διάχυσή της στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας υπάρχουν πλήθος παραγόντων που την εμποδίζουν. Ένας εξ αυτών είναι και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, μέσω κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Ωστόσο, παρατηρείται μέσα από την έρευνα που έγινε στα πλαίσια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής, ότι ποτέ μέχρι και σήμερα δεν έχει υλοποιηθεί κάποια παρέμβαση από την ελληνική πολιτεία που να αφορά

αποκλειστικά την προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την πρώτη βαθμίδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είσοδος των παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση. Πρόσθετα θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν ιδρύθηκαν από την ελληνική πολιτεία ποτέ διαπολιτισμικά Νηπιαγωγεία, όπως έγιναν σε άλλη βαθμίδα.

Πέραν της συγγραφής των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003·2011·2014) για το νηπιαγωγείο, όπου αναφέρεται η σημαντικότητα του αντισταθμιστικού ρόλου του Νηπιαγωγείου σε πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες μαθητών και η ύπαρξη μερικών αναφορών σε εγχειρίδια που μοιράστηκαν στα νηπιαγωγεία ανά την επικράτεια για τη διαχείριση και εκπαίδευση ομάδων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, λίγα προγράμματα (το ΚΑ 1, για εκπαιδευτικούς, το ΚΑ 2 & e- twinning για συμπράξεις σχολικών μονάδων) αφορούν τη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Erasmus+). Επίσης θα πρέπει να σημειώσουμε ότι έχουν εκδοθεί εγχειρίδια προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς φορείς όπως το Πανεπιστήμιο Κρήτης στη Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), στα πλαίσια του προγράμματος «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ» το «Θέλεις να παίζουμε;» (ΥΠΠΕΘ & Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2014), χρηματοδότησης του από ΕΕ και εθνικούς πόρους υπό την εποπτεία των Δαμανάκη (2011-2012) & Χατζηδάκη (2012-2014), όπου περιέχει βοήθημα για τη/τον Νηπιαγωγό, εγχειρίδιο που θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, εντός επικράτειας, στο έργο τους μέσα στην τάξη, παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά η πλειονότητα των Νηπιαγωγών δεν το γνωρίζει λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης .

Σήμερα, αν και στην ελληνική επικράτεια υπάρχουν χαρακτηρισμένα Διαπολιτισμικά σχολεία, όλη πλέον η εκπαιδευτική κοινότητα και των δύο βαθμίδων παραδέχεται ότι οι τάξεις δεν είναι αμιγείς, εθνο-πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά. Η εισροή μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η συνύπαρξή τους με τους γηγενείς μαθητές που μπορεί και οι ίδιοι να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στην σχολική τάξη είναι μια πραγματικότητα.

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, διεύθυνση και εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την ετερότητα όχι μόνο ως πρόβλημα αλλά και ως πρόκληση που απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια, ικανότητες και δεξιότητες (Johnson, 2003).

Στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκρίνεται ως εξειδικευμένος επαγγελματίας της γνώσης και ως κοινωνικά ευαισθητοποιημένος πολίτης (Δημητριάδου, 2008). Και όπως αναφέρει η Nieto (1992) ένας δάσκαλος αν θέλει να χαρακτηρίζεται διαπολιτισμικός θα πρέπει να οδηγηθεί σε μεταρρύθμιση του εαυτού του πρώτα, ως διαπολιτισμικός άνθρωπος.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος σε κάθε δυνάμει πολυπολιτισμική τάξη, καθώς εκτός της μετάδοσης της γνώσης μέσω της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί να έχει διαπολιτισμικές δεξιότητες, ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί και να εξισορροπήσει τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες μέσα σε αυτή (Pestalozzi 2. , 2012:2). Η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο προπτυχιακών μαθημάτων όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα πρέπει να ενθαρρύνονται συστηματικά, με ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και στον τρόπο δημιουργίας περιβάλλοντος μάθησης σε πλαίσιο δημοκρατίας και ισονομίας για τους μαθητές. Γι αυτό είναι επιβεβλημένη η συνεχής επιμόρφωσή του (σε τοπική ή σε εθνική βάση, εξ' αποστάσεως, δια βίου μάθηση), σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής σύμφωνα με τις συστάσεις-προτάσεις της ΕΕ (Pestalozzi 1.,2011).

Θα πρέπει να βοηθήσει ν' αναπτυχτούν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών που θα οδηγήσουν στην άμβλυνση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και φόβου απέναντι στην ετερότητα και να τους καταστήσει ικανούς να αποκτήσουν δεξιότητες, ικανότητες και να αναπτύξουν συμπεριφορές για να ζήσουν στην πολυπολιτισμική κοινωνία σήμερα.

Το έργο του είναι πολύ δύσκολο, καθώς και ο ίδιος προέρχεται από κάποιο πολιτισμικό περιβάλλον με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, αξίες, αρχές, προτεραιότητες, στερεότυπα που σίγουρα επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά να αντιληφθεί, να αποσαφηνίσει και να αναλύσει τις δικές του επιρροές και πολιτισμικές αξίες ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες μέσα από την αρμονική συνύπαρξη τους. Οφείλει να ελαττώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις του, να γνωρίζει το δικό του πολιτισμό έτσι ώστε να επέλθει αλλαγή οπτικής και αντίληψης του πολιτισμικά διαφορετικού (Γρόλλιος, & Λιάμπας, 2011).Ειδικότερα σύμφωνα με τον Ανδρή (2016),οι ικανότητες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, πρέπει να διέπονται από την ανοχή της αμφισημίας, ικανότητα του ατόμου δηλαδή να ασχοληθεί με διαφορούμενες καταστάσεις επικοινωνιακά, από ευελιξία στην συμπεριφορά του σε διαφορετικές απαιτήσεις και καταστάσεις, από την επικοινωνιακή συναίσθηση χρησιμοποιώντας τις επικοινωνιακές συμβάσεις των «άλλων» και τροποποιώντας τις δικές του μορφές έκφρασης αντίστοιχα, από την ανακάλυψη της γνώσης του «διαφορετικού» και να το χρησιμοποιεί σε πραγματικό χρόνο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και τέλος να σέβεται τη διαφορετικότητα χωρίς να δυσπιστεί για τον «Άλλον» και να προτάσσει το δικό του πολιτισμό (Χριστοδούλου, 2013).

Επειδή η διαπολιτισμική ικανότητα όμως ταυτόχρονα διαπλέκεται και αλληλοσυνδέεται με τη γλωσσική επάρκεια και την περιφερειακή γνώση (Bloom, 1956) όσο δηλαδή περισσότερο διερευνά και εμβαθύνει σε γνώσεις και συναισθήματα, τόσο εσωτερικεύει στοιχεία της άλλης κουλτούρας, τη συμπεριλαμβάνει στο δικό του αξιακό σύστημα, την κατανοεί και αναπτύσσει ενσυναίσθηση για τον «άλλον». Είναι μια δεξιότητα που ασκείται ο εκπαιδευτικός σε πρώτη φάση και ακολούθως μέσω πρακτικών και στρατηγικών που εφαρμόζει στην τάξη «ασκούνται» οι μαθητές, αναπτύσσοντας με τη σειρά τους δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να γίνουν πολίτες του μέλλοντος, ανθρωπιστές, δημοκρατικοί, καινοτόμοι, ακτιβιστές, με κριτική και δημιουργική σκέψη (Ανδρής, 2016).

Είναι εκείνος που θα συμβάλλει στην αλλαγή οπτικής και στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στους μαθητές αρχικά μέσα στη σχολική κοινότητα και ευρύτερα στην κοινωνία εμπλέκοντας και τους γονείς, πολιτισμικά διαφέροντες και μη, σε δράσεις με σκοπό την προώθηση ομαλότερης κοινωνικής ένταξης του πολιτισμικά διαφέροντος μαθητικού δυναμικού του και των οικογενειών τους ,καθώς όπως είναι ευρέως αποδεκτό, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «πολλαπλασιαστής».

Πλέον ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με νέους ρόλους εκτός της διδασκαλίας και της μετάδοσης γνώσεων, είναι μεσολαβητής, σύμβουλος, συνεργάτης, βοηθός στη μάθηση, μέλος μιας ομάδας δράσης, αλλά και υπέρμαχος της ισότητας, των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, του σεβασμού της εθνο-πολιτισμικής, γλωσσικής, θρησκευτικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2008).

Συνοψίζοντας πρέπει να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία νέα παιδαγωγική θέση που ήρθε σαν απάντηση στις επιταγές μιας ολοένα μεταβαλλόμενης πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ο εκπαιδευτικός είναι σε ρόλο κομβικό. Καθίσταται σημαντικός για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ισότιμη ένταξη των ατόμων στη σύγχρονη κοινωνία καθώς αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης, αλληλοεμπλουτισμού σε πλαίσιο συμπερίληψης τονίζοντας παράλληλα τα πλεονεκτήματα αυτής της αλληλεπίδρασης.

2.4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έμφαση έχει δοθεί, στην εκπαίδευση και στη δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Αυτό προήλθε από την ανάγκη αντιμετώπισης δυσκολιών και ζητημάτων της εκπαίδευσης από μέρους των εκπαιδευτικών μπροστά στις προκλήσεις μιας έντονα πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Έργο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών σήμερα, πέραν των γνώσεων που παρέχονται, είναι η δημιουργία μίας δημοκρατικής κουλτούρας στο μικροεπίπεδο του σχολείου, της τάξης όπου βασικές πτυχές της είναι η γνώση, η κατανόηση και ο σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικού υπόβαθρου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους καταστήσουν πολυπολιτισμικές προσωπικότητες ικανές να συμβιώσουν και να αναπτυχθούν στην κοινωνία (Pestalozzi, 1.:2011). Να μη συγκαλύψει κοινωνικές ανισότητες αλλά τη διαφορετικότητα να την αναγάγει σε πλεονέκτημα για μια σύγχρονη πολυεθνική και πολιτισμικά πλουραλιστική κοινωνία που να την ενδυναμώνει πολιτισμικά και όχι σε ένα μειονέκτημα που πρέπει να απορριφτεί.

Τα παραπάνω όμως προϋποθέτουν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις πάνω στη Διαπολιτισμικότητα, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες – ικανότητες και γενικότερα θεωρούν τους εαυτούς τους διαπολιτισμικά

έτοιμους να ανταπεξέλθουν τόσο στη παιδαγωγικής πράξη όσο και στην επικοινωνία και συνεργασία με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και γονείς.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνή και ελλαδικό χώρο έχουν καταδείξει ότι υπάρχει ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολικής και Δημοτικής). Σύμφωνα με το πόρισμα της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007:16) *«Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται έλλειψη συστηματικού συντονισμού μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, έλλειψη συνεκτικότητας και συνέχειας, ιδίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού και της εισαγωγικής του κατάρτισης, της ενδοϋπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά δε, οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου είναι ανεπαρκή..»*

Εδώ πρέπει να συμπληρώσουμε, ότι σύμφωνα με την Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την Ελλάδα το 2016, η πλειονότητα των εν ενεργεία ελλήνων εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει προπτυχιακά, πανεπιστημιακά μαθήματα με θέμα τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καθώς οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν μέσο όρο ηλικίας 50+ (έχουν να γίνουν μαζικοί διορισμοί εκπαιδευτικών περίπου δέκα χρόνια) και κατά τη φοίτηση τους στις 2ετούς Ακαδημίες και στα 4ετούς Πανεπιστημιακά Τμήματα στα πρώτα χρόνια ίδρυσής τους, ο λόγος περί κατάρτισής τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ήταν περιττός, λόγω της ιδέας περί εθνικής ομοιογένειας στον ελλαδικό χώρο. Τα τελευταία χρόνια σπουδαστές των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχουν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στον κύκλο σπουδών τους αλλά και εκεί παρατηρείται, ότι δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία των διδασκόντων για ποιο ακριβώς πρέπει να είναι το σκεπτικό και το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών (ερευνητική επισκόπηση, μέσα από τα διαγράμματα των μαθημάτων αναρτημένα στις ιστοσελίδες των Τμημάτων)· αλλά και στις θεματικές ενότητες αυτές, οι αναφορές για συνεργασία με τους γονείς (αντικείμενο έρευνας της παρούσας διπλωματικής) είναι ελλιπείς και όχι σε πρακτικό επίπεδο με το συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής εφαρμογής. Επιπλέον δεν υπάρχουν έρευνες που να δείχνουν σε βάθος χρόνου με ακρίβεια τι από τις δεξιότητες -, ικανότητες τους οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τελικά.

Αυτές οι σύνθετες δεξιότητες σύμφωνα με το Eurydice, (2004:62). «...θα πρέπει να αποκτηθούν κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή με ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Δεν πρέπει να περιλαμβάνει μόνο την απόκτηση του θεωρητικού σώματος της γνώσης αλλά κυρίως με εμπειρία σε πραγματικές καταστάσεις...». Είναι σαφές λοιπόν, ότι μόνο η θεωρητική κατάρτιση δεν αρκεί για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως ο συνδυασμός πρακτικής άσκησης και θεωρίας μέσω βιωματικών εργαστηρίων, μελέτες περιπτώσεων και αλληλεπίδραση, σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, με επιμορφωτές που έχουν την ανάλογη θεωρητική κατάρτιση και εμπειρία μέσω προγραμμάτων δια βίου μάθησης, θα βοηθήσει αποτελεσματικά στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (Eurydice, 2004:62).

Όσον αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση που δέχτηκαν πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, ήταν κυρίως περιστασιακού τύπου, προαιρετικά, που διοργανώθηκαν ανά την επικράτεια με πρωτοβουλία κυρίως των σχολικών συμβούλων, νυν συντονιστών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και γονείς στο χώρο της τάξης τους και λίγοι, οι οποίοι αυτοβούλως ενδιαφέρθηκαν για να ενημερωθούν πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Η εξαίρεση για επιμόρφωση υποχρεωτική των εκπαιδευτικών, ήταν στις περιπτώσεις των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης και των τσιγγανοπαίδων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα και την μεθοδολογία διδασκαλίας (Μάγος, 2004·Eurydice, 2004:64). Για τους Νηπιαγωγούς, για αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες ουδέποτε έγινε πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι όποιες επιμορφώσεις γίνονταν, γίνονταν με θεματολογία που αφορούσε το σύνολο των νηπιαγωγείων ανά την επικράτεια και δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση ή εξειδίκευση.

Άλλωστε και στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση το 2017, ένα από τα προβλήματα που σημείωσε η Επιτροπή ήταν η μεγάλη δυσκολία που υπήρχε στους εκπαιδευτικούς (Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης) να ανταπεξέλθουν στο παιδαγωγικό τους έργο τόσο σε επίπεδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σε ανοιχτά ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, όσο και στη διαχείριση των σχέσεων και τη συνεργασία με μαθητές και γονείς πολιτισμικά διαφέροντες. Να σημειωθεί, ότι ιδιαίτερα οι

εκπαιδευτικοί της Προσχολικής, ήταν αναπληρωτές μηδενικής προϋπηρεσίας και η πλειονότητά τους είχε αποφοιτήσει πρόσφατα από τα Πανεπιστημιακά αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα, όπου είχαν διδαχθεί θεματικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017). Αυτό πιθανόν καταδεικνύει την αναγκαιότητα της ύπαρξης συνδυασμού θεωρίας και πράξης στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα προπτυχιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι) δεν λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση πάνω σε θεματικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις συστάσεις της επιτροπής στο πρόγραμμα Pestalozzi 1.της ΕΕ, που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει ότι σε ένα συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον στην εκπαίδευση, επιβάλλεται η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθ όλη τη διάρκεια της θητείας τους (Pestalozzi 1.:9).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Η γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο της συνεργασίας

Σχολείου - Οικογένειας

3.1.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή

Η σχέση σχολείου - οικογένειας τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί ισχυρό πόλο έλξης ενδιαφέροντος τόσο σε επίπεδο ερευνών όσο και σε πεδίο γόνιμου θεωρητικού διαλόγου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στην παραδοχή της σημαντικότητας της σχέσης αυτής, που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας σε ότι αφορά την ακαδημαϊκή και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Όπως αναφέρει ο Συμεού (2003:1) η σημαντικότητα της σχέσης αυτής δεν έχαιρε προσοχής μέχρι πρόσφατα, λόγω του ότι το σχολείο και η οικογένεια,

αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία όπου η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία ήταν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ήταν οι δύο βασικές ομάδες μόνο, που είχαν δικαίωμα λόγου και ρόλου στην εκπαίδευση. Ενώ ο ρόλος των γονέων περιοριζόνταν καθαρά σε θέματα ανατροφής· ήταν αποκλεισμένοι από διαδικασίες και διεργασίες της εκπαιδευτικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι υπήρξαν χρονικές περίοδοι, ιδιαίτερα μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '40, όπου η όποια επικοινωνία μεταξύ οικογένειας – σχολείου χαρακτηριζόταν από πνεύμα αμοιβαίας καχυποψίας και εχθρότητας. Πολλές φορές μάλιστα η παρουσία των γονέων εκλαμβάνονταν ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν «ευάλωτοι» σε κριτική. Οι Ματσαγγούρας & Βέρδης (2003: 5) κάνουν λόγο για μετάβαση από την εποχή του *locus parentis* (στη θέση, εκ μέρους των γονέων δηλαδή), όπου το σχολείο αποφάσιζε για θέματα εκπαίδευσης, εκ μέρους και για λογαριασμό των γονέων οι οποίοι αρκούσαν σε μία ελάχιστη ενημέρωση χωρίς δυνατότητες παρέμβασης.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρείται μία στροφή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά μοιράζουν την ύπαρξή τους ανάμεσα σε δύο πολύ σημαντικά μικροσυστήματα, της οικογένειας και του σχολείου (Adams & Christenson, 2000).

Τα τελευταία 40 χρόνια όμως, όπως αναφέρουν οι Πεντέρη & Πετρογιάννης (2013), η σχέση οικογένειας - σχολείου φαίνεται να διαφοροποιείται αισθητά, λόγω πολιτικών, κοινωνικών επιδράσεων, οικονομικών συνθηκών, πολιτισμικών αξιών καθώς και θεωρητικών προσεγγίσεων μέσα από ερευνητικά δεδομένα. Αρχίζει να αναδύεται πλέον ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τύπους και πρακτικές που ακολουθούνται σήμερα.

Η υποστήριξη της θέσης για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, βασίστηκε σε απόψεις ειδικών, ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Bernstein, 1975· Bourdieu & Passeron, 1990), αυτά δηλαδή που συνθέτουν, όπως επισημαίνει ο Coleman (1998), το *curriculum* του σπιτιού (Συμεού, 2003). Θέση που είχε παλαιότερα υποστηρίξει και ο Bloom (1981) λέγοντας ότι η κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα, ένα συγκεκριμένο τρόπο που «διδάσκει» το παιδί, μάθηση που συμβαίνει έξω από το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τη

συνυπολογίσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαγιαννίδου, 2000:75-83). Στη σημερινή σύγχρονη εποχή όπου η τεχνολογία παρέχει την δυνατότητα η γνώση να διαχέεται με ποικίλους τρόπους, η μετάδοσή της δεν είναι πλέον αποκλειστικότητα του σχολείου αλλά μέρος αυτής που λαμβάνει το παιδί συνολικά από το στενό και από το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον· και μάλιστα είναι σημαντικό η γνώση που δίνει το σχολείο να σχετίζεται με αυτήν που προσφέρεται στο παιδί εκτός σχολείου. Για το λόγο αυτό, οι γονείς αποτελούν παράγοντας - κλειδί για να αναπτυχθεί αυτή η μάθηση και να διασφαλιστεί ότι θα λάβει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση· Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Docking (1990), η εκπαίδευση των παιδιών έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι ενήλικες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του, είτε είναι οι γονείς, είτε είναι οι εκπαιδευτικοί καταλάβουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους και λάβουν σοβαρά υπόψη τους ο ένας τις απόψεις του άλλου.

3.1.2 Οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή”

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement), ο οποίος καθιερώθηκε το 1982, πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «γονεϊκή συμμετοχή» (parental participation)· ενίοτε και με τον όρο «συνεταιρισμός» (partnership)· αναφερόμενη σε μορφές συνεργασίας, πρακτικές ή δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφουν το είδος της σχέσης και της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς (Γκλιάου Χριστοδούλου, 2005). Σαν έννοιες, όμως δεν είναι ταυτόσημες. Όπως αναφέρει ο Συμεού (2002), οι μορφές αυτές συνεργασίας και η συχνότητα παρουσίας των γονέων στο σχολείο δείχνουν το βαθμό «εμπλοκής» τους ή τη «συμμετοχή» τους στις δραστηριότητες και τις διεργασίες της σχολικής κοινότητας. Επισημαίνει όμως, ότι το περιεχόμενο αυτών των πρακτικών διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική κουλτούρα που υιοθετεί κάθε σχολική μονάδα, τις απόψεις και τις αντιλήψεις που υπάρχουν στους κόλπους της, σχετικά με το γονεϊκό ρόλο στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να διαμορφωθεί λοιπόν ένα νέο πλέγμα σχέσεων που θα στοχεύει στη σύσφιξη και στην ενδυνάμωση των δεσμών σχολείου – οικογένειας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το σχολείο και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, στο κατά πόσο

το σχολείο είναι «ανοικτό» και συμμετοχικά προσβάσιμο στους γονείς των μαθητών (Συμεού, 2002).

Πιο συγκεκριμένα ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιγράφει συμπεριφορές και πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς στην επικοινωνία τους με το σχολείο αλλά και οι ίδιοι στο σπίτι με τα παιδιά τους (Georgiou, 1997· Συμεού, 2003· Patrikakou Weissberg Redding & Walberg, 2005). Μερικές από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι, είναι ο έλεγχος των δραστηριοτήτων του παιδιού στην καθημερινότητά του (Fan & Chen, 2001), οι συζητήσεις που αφορούν τα μαθήματα και τη σχολική του επίδοση (Fan & Chen, 2001), οι συμπεριφορές που αναπτύσσει εκτός σχολείου (Γεωργίου, 2000), οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους (Davis – Kean, 2005), οι πρακτικές που ακολουθούν για την ανάπτυξη κινήτρων και θετικής στάσης για μάθηση (Greenhough & Hughes, 1998) και τέλος η βοήθεια που δίνουν στα παιδιά τους σε σχέση με τις εργασίες – καθήκοντα στο σπίτι (Cooper, Lindsay & Nye, 2000a, 2000b· Μπόνια, 2011).

Όσο αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με το σχολείο, ο Συμεού αναφέρει ότι πρόκειται για διαδικασίες που οριοθετούν και καθοδηγούν την ανάμειξη των γονιών στη σχολική ζωή, καθορίζονται δε, από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο ρόλος των γονέων στην περίπτωση αυτή, σε αρκετές σχολικές μονάδες σήμερα όπως υποστηρίζει, περιορίζεται κυρίως σε ρόλο «θεατή», παθητικού δέκτη μία φυσική παρουσία και σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται οι γονείς ως αδιάφοροι (Κασίμη, 2005· Χατζηδάκη 2006). Παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις, ενισχύουν οικονομικά το σχολείο πληρώνοντας συνδρομή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή εκδηλώσεις (διοργάνωση χορών, λαχνοί, εκδρομές, Bazaar). Οι γονείς θα βοηθήσουν επίσης οικονομικά, αν τους ζητηθεί μέσω του Συλλόγου, να ενισχύσουν το σχολείο σε έκτακτες ανάγκες (αγορά υλικοτεχνικής υποδομής, αθλητικού υλικού) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Θα ενημερωθούν για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους, για προβλήματα συμπεριφοράς αν υπάρχουν, θα τους δοθούν από το εκπαιδευτικό της τάξης οδηγίες ενίσχυσης σε σχολικές εργασίες στο σπίτι (Epstein, 1992), θα συνοδεύσουν σε σχολικές εκδρομές (Klicka, Parsons, & Phillips, 1997). Οι γονείς δηλαδή έχουν μια φυσική παρουσία σε δραστηριότητες ή εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο για αυτούς, εκδηλώνουν δε, μια μορφή συμπεριφοράς που σύμφωνα με τους Vining (1997) και Reeve (1993)

χαρακτηρίζεται ως «γονεϊκά καθήκοντα» και «εθελοντική εργασία» αντίστοιχα, όπως αναφέρεται στο Συμεού (2002). Όλες όμως οι δραστηριότητες, αφορούν την υποστήριξη του παιδιού ατομικά και έχουν στόχο στη βελτίωση των σχολικών του επιδόσεων.

Για την Μπόνια και τους συνεργάτες της (2007:70) ακολούθως, η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως ένα φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι και στο σχολείο στοχεύοντας την ενίσχυση της μάθησής τους. Και σύμφωνα με τον Γεωργίου, (2000:56) αυτή η εμπλοκή δεν είναι μονοδιάστατη, αντίθετα παίρνει πολλές και διαφορετικές μορφές και διακρίνεται από διαβαθμίσεις συχνότητας.

Στους Δαβαζόγλου & Κόκκινο (2003) επισημαίνεται επίσης, ότι στη γονεϊκή εμπλοκή, ο ρόλος των γονέων είναι πολυδιάστατος και η έκτασή του καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, από το προσωπικό της σχολικής μονάδας όπως προείπαμε παραπάνω, από τις στάσεις των μαθητών και των οικογενειών τους σχετικά με τη μάθηση, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης που οι γονείς εφαρμόζουν, τη θετική στάση των παιδιών για το σχολείο, την ομαλή προσαρμογή τους και τη σχολική επιτυχία τους μέσα σε αυτό.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μια πολυσημία του όρου «γονεϊκή εμπλοκή» εννοώντας διαφορετικά πράγματα που περιγράφουν ένα μέρος ή μια διάσταση της εμπλοκής των γονιών στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Γι αυτό και υπάρχει μία δυσκολία στη διατύπωση ενός κοινού συμπεριληπτικού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής. Πρέπει να αναφερθεί ότι η πολυσημία του όρου οφείλεται και στη διαφορετική νοηματοδότηση τόσο από πλευράς των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από τους γονείς με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους να διακηρύττουν την αξία και τα οφέλη της εκπαίδευσης στα παιδιά τους δρώντας υποστηρικτικά και συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο και παράλληλα οι γονείς να συμμετέχουν με προθυμία σε σχολικά δρώμενα και στο Σύλλογο Γονέων (Chrispeels & Rivero, 2001). Από την άλλη για τους γονείς είναι η πραγμάτωση της επιθυμίας τους να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής, ποικιλοτρόπως και με μεγάλη συχνότητα, στη σχολική ζωή του παιδιού τους, περισσότερο από αυτό που θεωρούν επιτρεπτό ή μπορούν να δεχθούν οι εκπαιδευτικοί (Chavkin & Williams, 1987: 164).

Ο όρος «γονεϊκή συμμετοχή» είναι μία περαιτέρω διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής, ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις και δραστηριότητες μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Πρόκειται για μία ουσιαστικότερη συνεχής αμφίδρομη σχέση όπου και τα δύο μέρη μοιράζονται ευθύνες, γνώση και εξουσία (Συμεού,2002). Γι αυτό είναι απαραίτητο να καθοριστούν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων, να κατανεμηθούν ρόλοι, να διευκρινιστούν διαδικασίες, να υπάρχει από κοινού λογοδοσία για το τελικό αποτέλεσμα και «προϊόν» μέσα σε πνεύμα ισότητας, αλληλοσεβασμού, ανταλλαγής πληροφοριών και συναισθημάτων (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003:98).Το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των πρακτικών που ακολουθούνται στο σχολικό πλαίσιο στην περίπτωση αυτή, είναι τελείως διαφορετικό και μπορεί να γίνει λόγος για «συνεργασία – συνεταιρισμό» (partnership) σύμφωνα με τον Συμεού (2003).

Για συνεργασία και συνεταιρισμό κάνουν λόγο και οι Epstein & Sheldon (2006), διευρύνοντας το όρο γονεϊκή εμπλοκή, όπου γονείς, σχολείο και κοινότητα (family, school and community partnerships), έχουν μερίδιο ευθύνης στη σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών.

Τέλος σύμφωνα με τους Martin, Ranson & Tall (1997:49-51) προτείνεται ένα μοντέλο με τέσσερα στάδια εξέλιξης των σχέσεων που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο, ξεκινώντας αρχικά, από την εμπλοκή τους ως θεατές για να καταλήξουν σε μια αμοιβαία «συνεργασία».

Πιο συγκεκριμένα:

- **Στάδιο της εξάρτησης:** Σε αυτό το στάδιο έχουμε τους γονείς σε ρόλο θεατών, κρατούν μια παθητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική εμπειρία και αυθεντία των εκπαιδευτικών
- **Στάδιο της συνδρομής:** Σε αυτό το στάδιο έχουμε τους εκπαιδευτικούς να αρχίζουν να ζητούν την άποψη των γονέων καθώς και τη συμβολή τους σε αλλαγές που θεωρούνται ότι είναι αναγκαίες και εφικτές.
- **Στάδιο της αλληλεπίδρασης:** Σε αυτό το στάδιο οι γονείς έχουν πιο ενεργό ανάμειξη σε διαδικασίες και διεργασίες του σχολείου. Αυτή η στάση τους είναι αναμενόμενη, ενθαρρύνεται από την εκπαιδευτική κοινότητα με ποικιλία πρακτικών και δραστηριοτήτων και απορρέει από την αντίληψη της βαρύτητας του ρόλου των γονέων ως συνεκπαιδευτές για την επιτυχή σχολική μάθηση των παιδιών τους.

- **Και τέλος το στάδιο της συνεργασίας και του συνεταιρισμού:** Στο στάδιο αυτό έχουμε συνεργασία γονέων με τους εκπαιδευτικούς με όρους «σύμφωνης αμοιβαιότητας» για θέματα τόσο διοίκησης όσο και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Είναι πολύ πιθανό όμως στην περίπτωση αυτή, η μετακίνηση των ευθυνών σχολείου – οικογένειας ισομερώς να προαπαιτεί αλλαγή στη λειτουργία και στη διαχείριση του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος θεσμικά (Συμεού, 2003).

Συμπερασματικά λοιπόν, ανάλογα με το πώς και το πόσο θα εμπλακούν οι γονείς σε διαδικασίες και διεργασίες της σχολικής κοινότητας, θα σχηματιστούν τύποι και μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Και όπως αναφέρει η Μυλωνάκου – Κεκέ (2006: 53-55), μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ποιότητα των σχέσεων και των αλληλοεπιδράσεων γονέων – εκπαιδευτικών φέρει το σχολείο, το οποίο πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για να ευδοκιμήσουν οι σχέσεις αυτές.

Κεφάλαιο 4ο

4.1. Θεωρητικά Μοντέλα Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον για το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας εκφράζεται μέσα από θεωρητικά μοντέλα και έρευνες που έχουν γίνει, μελετώντας πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με στόχο να αναδείξουν τα πλεονεκτήματα και τη θετική επίδραση τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 217- 218). Περιγράφουν τους τρόπους ανάμειξης των γονέων στη σχολική κοινότητα, τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς, την εξέλιξη των σχέσεων, έτσι ώστε να οδηγηθούν σε μια «συνεργασία εταίρων» (partnership), όπου όλοι συμμετέχουν με το ανάλογο μερίδιο ευθύνης και λογοδοσίας. Γίνεται μια προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα όπως: τι μπορούν να κάνουν από μέρους τους οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου εμπλέκοντας τους γονείς με το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για το παιδί τους· πώς μπορούν από την πλευρά τους οι

γονείς να συμμετέχουν ακόμα και στη λήψη αποφάσεων διοίκησης του σχολείου, καθώς και να περιγράψουν ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Συνεπώς για την ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου πεδίου κρίνεται απαραίτητη η παράθεση βασικών θεωρητικών μοντέλων που αφορούν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Σε κάποια από αυτά θα γίνει μια πιο εκτενής περιγραφή, καθώς θεωρούνται ότι εξυπηρετούν το σκοπό της παρούσας εργασίας και είναι τα πιο επικρατέστερα, σύγχρονα και δόκιμα.

4.1.1. Το σταδιακό μοντέλο

Το σταδιακό μοντέλο που βασίστηκε σε θεωρίες του Erikson και του Piaget, σύμφωνα με το οποίο την ευθύνη της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης του ατόμου την έχει αρχικά η οικογένεια που με τη σειρά της τη μεταβιβάζει στο σχολείο και στη συνέχεια μεταβιβάζεται στο ίδιο το άτομο.

4.1.2. Το οργανισμικό μοντέλο

Το οργανισμικό μοντέλο που βασίστηκε στη θεωρία του Weber, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο συστήματα που δρουν αυτόνομα και ανεξάρτητα και δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

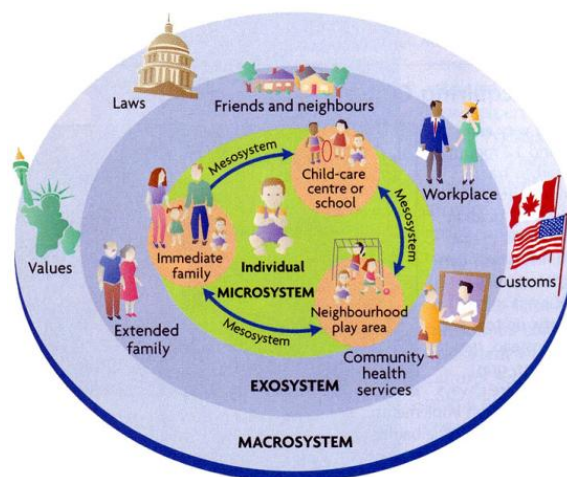
Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι στα παραπάνω δύο μοντέλα η γονεϊκή εμπλοκή είναι μάλλον ένας όρος που δεν προβλέπεται ή εάν υπάρχει, είναι σε πολύ μικρό ποσοστό, κινούμενος στα εντελώς τυπικά πλαίσια και αποθαρρύνεται από το σχολείο. Η φιλοσοφία που διαπνέει τα συστήματα αυτά, χαρακτηρίζεται από συντηρητικές στάσεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών και γονέων (Γεωργίου, 2000· Ρέντζου, 2011).

4.1.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο Bronfenbrenner

Ένα από τα ευρέως γνωστά μοντέλα, είναι το οικοσυστημικό μοντέλο – (Bronfenbrenner, 1989), σύμφωνα με το οποίο το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή

αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Καθώς μεγαλώνει το άτομο επηρεάζεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά και αυτονόητη (Γεωργίου, 2000) καθώς σχολείο και οικογένεια είναι δύο ζωντανά, ανοιχτά μικροσυστήματα όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες, συνεχείς, έντονες και καθοριστικές για το άτομο. Ο Bronfenbrenner, λαμβάνοντας επίσης υπόψη και ένα σύνολο βιολογικών παραμέτρων (για το λόγο αυτό το μοντέλο μετονομάστηκε σε βιο-οικοσυστημικό), οδηγήθηκε στην παρακάτω ταξινόμηση πέντε συστημάτων:

- Στα μικροσυστήματα, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά.
- Στο μεσοσύστημα που αναφέρεται σε σχέσεις και αλληλοεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μικροσυστήματα (π.χ. σχέσεις σχολείου – οικογένειας - κοινότητας).
- Στο εξωσύστημα που περιλαμβάνει το κράτος, την τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε., τις κοινωνικές οργανώσεις, τυπικές και άτυπες σχέσεις με κάποιες δομές που το άτομο, στην περίπτωσή μας το παιδί, δεν εμπλέκεται άμεσα αλλά επηρεάζεται από αυτό μέσω της επίδρασης στο μεσοσύστημα (π.χ. συνθήκες εργασίας των γονέων).
- Στο μακροσύστημα που περιλαμβάνει τους νόμους, τις αξίες, την κουλτούρα, την οικονομική πολιτική της χώρας. Εξελίσσεται δυναμικά και επηρεάζει το παιδί έμμεσα μέσω του εξωσυστήματος.
- Και στο χρονοσύστημα που αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των συστημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009). Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι εξωτερικά ή εσωτερικά γεγονότα, τυχαίοι παράγοντες μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές παραμέτρους επηρεάζοντας άμεσα και καθοριστικά τη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, όπως π.χ. ο θάνατος των γονέων, ψυχολογικές αλλαγές στο ίδιο το παιδί (Ρέντζου, 2011).



Εικόνα 1. Οικοσυστημικό Μοντέλο Bronfenbrenner

Στο Berks & Roberts, 2009 σελ.28

Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner τοποθετεί το άτομο-παιδί στη βάση όλων αυτών των υποσυστημάτων. Είναι παιδοκεντρικό. Και όπως αναφέρει η Ρέντζου (2011), η επιρροή της δύναμης αυτών των υποσυστημάτων όσο απομακρύνεται από τη βάση-άτομο γίνεται πιο ασθενής. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι τα μικροσυστήματα σχολείο – οικογένεια που είναι πιο κοντά ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στο άτομο-παιδί. Γι αυτό η αλληλεπίδραση τους είναι επιθυμητή και αναγκαία και πρέπει να προσβλέπει στην ωφέλεια του παιδιού.

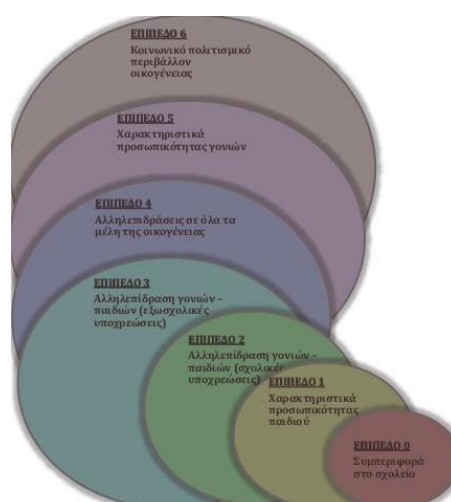
Το μοντέλο του Bronfenbrenner λοιπόν, αποδίδει μια πλήρης εικόνα για τα συστήματα που επηρεάζουν το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την υλοποίηση στρατηγικών στη σχεδίαση εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.1.4 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας - σχολείου των Ryan και Adams

Ο συστημικός προσανατολισμός του μοντέλου Ryan & Adams (1995) εστιάζει στο παιδί, στο περιβάλλον της οικογένειας του, στην ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων καθώς επίσης μελετάει, το πόσο επηρεάζει το είδος των σχέσεων, την επιτυχή πορεία του παιδιού μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Στη μελέτη του

μοντέλου των Ryan & Adams υιοθετήθηκαν επίσης θέσεις, όπως ότι, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους λειτουργούν αμφίδρομα στο παιδί και στην ανάπτυξή του ότι οι παραπάνω παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση του· και τέλος, ότι ανάλογα με το βαθμό εγγύτητας αυτών των παραμέτρων υπάρχει διαφορά στις επιπτώσεις στο παιδί που γίνονται εντονότερες όταν αυτές βρίσκονται σε επίπεδα κοντινότερα μεταξύ τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:288-290). Κατέληξαν δε, στη δημιουργία έξι επιπέδων, με την ανάλογη αρίθμηση από το επίπεδο 0 έως το επίπεδο 6, περιλαμβάνοντας μεταβλητές και δηλώνοντας το βαθμό απόστασης από τη βάση που είναι το παιδί.

- Επίπεδο 0: αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με στη σχολική του επίδοση.
- Επίπεδο 1: αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα του παιδιού (π.χ. ευφυΐα, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική έκφραση).
- Επίπεδο 2: αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών.
- Επίπεδο 3: αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών με τους γονείς τους σε δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου.



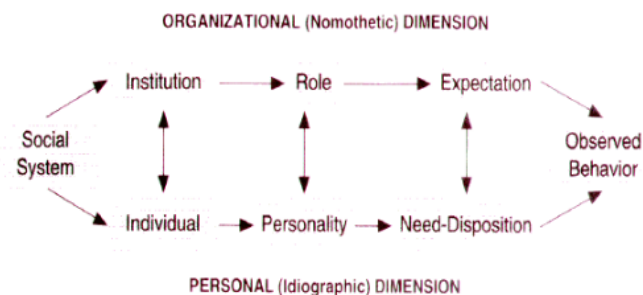
Εικόνα 2. Το μοντέλο των Ryan και Adams

- Επίπεδο 4: αναφέρεται σε μεταβλητές που αφορούν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος.
- Επίπεδο 5: αφορά παραμέτρους που έχουν σχέση με πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων όπως είναι τα πιστεύω τους για την αξία της εκπαίδευσης στη ζωή των παιδιών τους, τις προσδοκίες τους, τις στάσεις τους.
- Επίπεδο 6: αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας (π.χ. μορφωτικό επίπεδο των γονέων, πολιτισμικό επίπεδο, εργασιακό ωράριο κ.α.).

4.1.5. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων Guba & Getzels

Οι Guba & Getzels (1957) έκαναν έρευνα για τη σχέση των κοινωνικών συστημάτων με την εκπαίδευση υποστηρίζοντας την ύπαρξη δύο διαστάσεων σε αυτό το μοντέλο.

Τη νομοθετική ή οργανωσιακή διάσταση, όπου περιγράφεται η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος καθώς είναι υποσύστημα του γενικότερου κοινωνικού συστήματος, όπου περιγράφονται και ορίζονται οι ρόλοι των εργαζομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και οι στόχοι που καλούνται να επιτύχουν·



Σχ.3 Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων Guba & Getzels

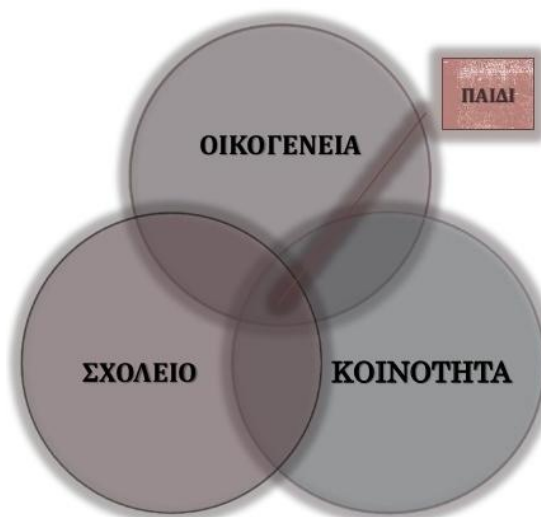
Και στην ιδιογραφική ή προσωπική διάσταση, όπου αφορά την περιγραφή της συμπεριφοράς που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό περιβάλλον σαν προσωπικότητα η οποία έχει το δικό της αξιακό σύστημα πέρα από τον εκπαιδευτικό του ρόλο, αναπτύσσει συμπεριφορές που ενίοτε δεν είναι σε εναρμόνιση και

σύγκλιση με τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια οδηγείται σε συγκρούσεις και στην ύπαρξη αρνητικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ο Γεωργίου, (2000) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτές διαστάσεις λειτουργούν παράλληλα και αμφίδρομα με έντονους αλληλοεπηρεασμούς.

Το αξιακό σύστημα των συμμετεχόντων, οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται, οι στόχοι που επιδιώκονται, όλα αυτά μαζί σε ένα γενικότερο πλαίσιο που επηρεάζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, θα οδηγήσουν σε επιτυχή ή αποτυχημένη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα.

4.1.6. Το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein

Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein (1995) περιγράφει τα τρία πιο σημαντικά και θεμελιώδη συστήματα που ζει και αναπτύσσεται το παιδί, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπιδράσεις με επίκεντρο το παιδί. Υποστηρίζει ότι αυτά τα τρία συστήματα πρέπει να συνυπάρχουν λειτουργικά και πως μέσα από κοινές δράσεις θα επιφέρουν βελτιώσεις και αλλαγές πολυεπίπεδα, από το κλίμα της τάξης, την ποιότητα των προγραμμάτων, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας μέχρι στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.



Εικόνα 4. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein

Η ηλικία του παιδιού, η στάση των εκπαιδευτικών, και η παροχή ευκαιριών και βοήθειας από μέρος της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής είναι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ποιότητα των αλληλοεπιδράσεων που θα αναπτυχθούν και το βαθμό εμπλοκής των γονέων Μυλωνάκου-Κεκέ, (2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η ίδια η Epstein (Epstein 1995: 701-712), οι τρόποι που υιοθετούνται για την δημιουργία σχολικού κλίματος φροντίδας στους μαθητές, αντανακλώνται στους τρόπους συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς.

Έτσι, εάν η εκπαιδευτική κοινότητα οδηγείται στην υιοθέτηση ενός πλαισίου συμπεριφορών και πρακτικών, ενημερώνοντας τους γονείς, υποστηρίζοντας τους και ενδυναμώνοντας τις ικανότητες τους σε θέματα χειρισμού ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους, μπορούν να φτάσουν στο σημείο εκπαιδευτικοί και γονείς να δέχονται και να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο σαν συνεργάτη. Τα οφέλη αυτής της σύμπραξης στην εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι πολλά και ο τελικός αποδέκτης, που είναι το παιδί θα ωφεληθεί τα μέγιστα.

Επιπλέον, η Epstein αναφέρεται και στη σημασία της διεύρυνσης της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων με την κοινότητα δίνοντας επιπλέον ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις με στόχο την ενίσχυση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα φροντίδας που θα λαμβάνουν οι μαθητές μέσα σε αυτό το πλαίσιο που δημιουργείται, θα είναι υψηλό και θα αποκτήσουν στάσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα τους συνοδεύουν και στη μετέπειτα εκτός σχολείου ζωή τους.

Η θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και εφαρμόσιμη στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συμπληρώνεται δε, με τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής, η οποία περιλαμβάνει πρακτικές και μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων. Η τυπολογία όμως αυτή θα παρουσιαστεί πιο αναλυτικά σε υποενότητα με τα διάφορα είδη τυπολογιών.

Αφού παραθέσαμε τις βασικότερες θεωρίες και μοντέλα για την σχέση οικογένειας – σχολείου, το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein είναι οι δύο θεωρίες που σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), όπως αναφέρουν οι Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη

(2003), προσιδιάζουν στη φιλοσοφία και στις στρατηγικές επικοινωνίας με τους γονείς που υιοθετούνται στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης σήμερα στον ελλαδικό χώρο. Μέσα από το πρίσμα μιας ολιστικής παιδαγωγικής, το σημερινό Νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα για πολιτισμική και κοινωνικοποιητική μάθηση εξασφαλίζοντας τα παιδιά να αποκτήσουν συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να συνυπάρξουν μελλοντικά με τους συνανθρώπους τους μέσα σ ένα πλαίσιο κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής (Σακελλαρίου, 2015). Παράγοντας κλειδί και βασικός συνεργάτης για την επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του Νηπιαγωγείου είναι οι γονείς.

4.2. Τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής

Τις τελευταίες δεκαετίες όπως αναφέρουν οι Clark, (1993)· Epstein & Dauber, (1995)· Sanders, (1998)· Γεωργίου, (2000)· Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη, (2007), πολλοί ερευνητές, στην προσπάθειά τους να ταξινομήσουν τις διαστάσεις του φάσματος της γονεϊκής εμπλοκής επιχείρησαν τη δημιουργία τυπολογιών, όπου περιγράφονται οι μορφές εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

Από τις πιο γνωστές τυπολογίες είναι των Greenwood & Hickman (1991), Grolinck & Slowiaczek (1994) και της Epstein (1992, 1996, 2001a) που θεωρείται και η επικρατέστερη σήμερα, ιδιαίτερα στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης .

Σύμφωνα με τους Greenwood & Hickman (1991) υπάρχουν πέντε τύποι γονεϊκής εμπλοκής που συνδέουν τα δύο σημαντικά μικροσυστήματα οικογένειας και σχολείου:

1. Ενημέρωση των γονέων που περιλαμβάνει τους τρόπους επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική πρόοδο του παιδιού, τη συμπεριφορά που αναπτύσσει μέσα στην τάξη καθώς και για ποίκιλλα εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν.
2. Εθελοντισμός των γονέων σε δράσεις του σχολείου σε τακτική βάση, είτε σε έκτακτες περιπτώσεις.
3. Διαδικασίες μάθησης κατ οίκον, όπου οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επιλογή, επίβλεψη και βοήθεια σε δραστηριότητες του παιδιού τους καθώς και για την αξιολόγηση της προσπάθειας και του τελικού αποτελέσματος.

4. Επιμόρφωση των γονέων (συμβουλευτική) από τους εκπαιδευτικούς για γνωστικά θέματα ανάπτυξης και ανατροφής των παιδιών τους.
5. Συμμετοχή – συνεργασία των γονέων με την εκπαιδευτική κοινότητα σε θέματα διοίκησης του σχολείου μέσα από όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων, σχολικές επιτροπές και τα Σχολικά Συμβούλια.

Οι Grolinck & Slowiaczek (1994) ακολουθώντας αναφέρονται σε τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής καταδεικνύοντας συγκεκριμένους τρόπους που έχουν σαν στόχο τη δημιουργία θετικής εικόνας στο παιδί για το σχολείο αφού η συμμετοχή του γονέα στα σχολικά δρώμενα λειτουργεί σαν πρότυπο γι αυτό.

1. Τη γενικότερη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο σχολείο, που περιλαμβάνει όλους τους τρόπους επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, από την απλή επίσκεψη στο σχολείο, την ενημέρωση για τη σχολική επίδοση μέχρι τη συνεργασία για προβλήματα του παιδιού και την ενίσχυση υποστηρικτικών πρακτικών για την ακαδημαϊκή του πορεία. Από μέρους των εκπαιδευτικών η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων, τους ωθεί να ενισχύσουν τις προσπάθειες τους για επιτυχή σχολική επίδοση των μαθητών τους.
2. Την προσωπική εμπλοκή (εθελοντικά) των γονέων σε δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Κατά αυτό το τρόπο λειτουργούν ως πρότυπα στα παιδιά τους αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του ρόλου του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης.
3. Τη γνωστική και πνευματική επαφή των γονέων με τα παιδιά τους μέσα από δράσεις που θα ενισχύσουν, θα δημιουργήσουν ερεθίσματα και θα συνδέσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τη μάθηση που λαμβάνουν εκτός σχολείου μέσα από την ανταλλαγή απόψεων. Τέτοιες δράσεις είναι οι επισκέψεις σε μουσεία, σε αρχαιολογικούς χώρους σε εκδηλώσεις τέχνης και λόγου κ.α..

Τέλος σύμφωνα με τη θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1995) που έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό, διευρύνεται το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αναγνωρίζεται ο ρόλος της κοινότητας (κοινωνία) συμπληρωματικά στην παραπάνω σχέση. Οικογένεια, σχολείο και κοινότητα εμπλέκονται και συνυπάρχουν λειτουργικά μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα συνεργασίας και αλληλοεπιδράσεων που έχουν σαν στόχο την

ενίσχυση της μάθησης, της επίδοσης και της εξέλιξης των μαθητών (Σακελλαρίου, 2015). Η θέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής καθώς ενθαρρύνεται μια μεγαλύτερη συνεργασία με την οικογένεια και τη κοινότητα. Βάσει αυτής της θεωρίας η Epstein (1992, 1996, 2001a) παραθέτει μία τυπολογία όπου περιγράφει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που σήμερα αξιοποιούνται σε αρκετά οργανωμένα προγράμματα εμπλοκής και συμμετοχής γονέων σε σχολεία του εξωτερικού. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που έχουν ως στόχο:

1. Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, όπου θα υπάρχει μία συνεχής αμφίδρομη επικοινωνία για το πρόγραμμα του σχολείου και τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα, το σχολείο θα ενημερώνεται για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και ιδιαίτερα αν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι ή δυσκολίες που μπορεί να επιβαρύνουν την ψυχολογία και την επίδοση του.
2. Στην εθελοντική εργασία των γονιών στο σχολείο που αφορά την παροχή βοήθειας περιστασιακά ή σε πιο τακτική βάση σε π.χ. σχολικές εκδηλώσεις, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συνοδεία σε εξωσχολικές δραστηριότητες, κ.α.
3. Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι. Πρόκειται για βοήθεια που το σχολείο μπορεί να παρέχει και να υποστηρίξει παιδί και οικογένεια διευκολύνοντας τη φοίτηση του.
4. Στη βοήθεια της οικογένειας στην κατ οίκον εργασία του παιδιού. Στη περίπτωση αυτή πρόκειται για βοήθεια που προσφέρεται στην οικογένεια με επιπλέον στήριξη σε προβλήματα μελέτης ή δεξιοτήτων που έχει ο μαθητής για να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση.
5. Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση θεμάτων του σχολείου, στην κοινή λήψη αποφάσεων μέσα από όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων, Σχολικό Συμβούλιο, σχολικές επιτροπές. Οι απόψεις των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον του παιδιού τους είναι απαραίτητες και προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
6. Τέλος η Epstein τονίζει τη σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας- ευρύτερης κοινότητας προς όφελος της σχολικής μονάδας και όλων των εμπλεκόμενων της.

Αν εξαιρέσουμε τη σχολική εργασία για το σπίτι, που δεν συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, οι υπόλοιπες μορφές γονεϊκής εμπλοκής της Epstein μπορούν να εφαρμοστούν πλήρως στο νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο 5^ο

5.1. Ο θεσμός της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Κάθε αναπτυγμένη κοινωνία έχει υποχρέωση να εξασφαλίζει σε όλες τις οικογένειες, ανεξάρτητα οικονομικού κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε πολιτισμικά αγαθά που θα συμβάλλουν σε επιτυχή ένταξη στη σύγχρονη κοινωνία. Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής δίχρονης φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση για παιδιά 4-6 ετών από την Ελληνική Πολιτεία, με το νόμο 4521/2018 (Κοινή Υπουργική Απόφαση 66981/Δ1/27-4-2018), μαζί με τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο καλύπτει το πρώτο κύκλο της υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά που διαμένουν στην Ελλάδα είτε πρόκειται για ομάδες με διαφορετική εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική ταυτότητα (μετανάστες, παλιννοστούντες, μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, Ρομά), είτε για παιδιά αυτής της ηλικίας που εισήλθαν στον ελλαδικό χώρο ως θύματα του προσφυγικού κύματος που συντελείται τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας σε δομές υποδοχής προσφύγων (ΚΦΠ - ΔΥΕΠ) (ΥΠΕΠΘ- Έργο Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017). Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο Νηπιαγωγείο ως πρώτο σκαλοπάτι στη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση άλλαξε κατά πολύ τη σύνθεση των τάξεων των Νηπιαγωγείων που υπήρχε στα προηγούμενα χρόνια, με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Η λέξη Νηπιαγωγείο σημασιολογικά αποδίδει κυριολεκτικά το λόγο ύπαρξης του, την αγωγή σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Η φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι από μόνη της μια ιδιαίτερα κρίσιμη εκπαιδευτική περίοδος, λόγω του ότι το νήπιο απομακρύνεται από την ασφάλεια και το κλίμα φροντίδας της οικογένειας του και παράλληλα είναι η πρώτη του απόπειρα κοινωνικοποίησης εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού του Νηπιαγωγείου.

Σήμερα το ελληνικό Νηπιαγωγείο παρακολουθώντας όλα τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα, εναρμονίζεται στις σύγχρονες συνεχείς κοινωνικές αλλαγές και παιδαγωγικές απαιτήσεις μέσω αναλυτικών προγραμμάτων και μεθοδολογίας μάθησης που ακολουθούνται σε άλλες αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου. Ο σκοπός του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με την κείμενη ελληνική νομοθεσία είναι να επιτύχει την ολόπλευρη γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική, σωματική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της εκπαίδευσης, φροντίζοντας παράλληλα να εξασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις, να υποστηρίξει μέσω στρατηγικών επικοινωνίας και διαδικασίες μάθησης τα νήπια, ώστε να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και ολόπλευρα (ΥΠΕΠΘ-ΔΕΠΠΣ, 2003). Όμως δεν πρέπει να αγνοηθεί και ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Σχολείο και οικογένεια είναι οι δύο βασικότεροι θεσμοί που έχουν την ευθύνη και την εποπτεία για ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία. Μνεία για τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την ανάγκη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης γίνεται στα αναλυτικά προγράμματα, στα προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ) του νηπιαγωγείου, σε επίσημα εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω και θα εντοπιστούν πεδία που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα θα ασχοληθούμε με τη γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων, καθώς σύμφωνα με τον Χατζηδάκη (2006) οι γονείς που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, αποφεύγουν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους.

5.2. Γονεϊκή εμπλοκή και Προσχολική Εκπαίδευση

5.2.1. Θεσμικό πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής στον Ελλαδικό χώρο

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας παρουσιάζει μεγάλη καθυστέρηση, σε σχέση με το ρόλο τους και των δικαιωμάτων τους που απορρέουν από αυτόν, συγκριτικά με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών. Μέχρι πριν περίπου τριάντα πέντε χρόνια οι γονείς δεν είχαν «πρόσβαση» στο ελληνικό σχολείο και η εμπλοκή τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μηδαμινή στην εκπαιδευτική διαδικασία και πολύ περισσότερο

στην διοίκηση της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας & Βερδής 2003). Στην Ελλάδα το 1985 για πρώτη φορά νομοθετείται, με το άρθρο 53 του Ν. 1566 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν δια των εκπροσώπων τους στη διοίκηση των σχολείων ως βοηθητικό όργανο μέσω της συγκρότησης και της λειτουργίας Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Στη συνέχεια, το συγκεκριμένο άρθρο αντικαταστάθηκε το 1998 με το άρθρο 2 του Ν. 2621/98 (ΦΕΚ 136Α/23-6-1998) δίνοντας πέρα της συγκρότησης Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το δικαίωμα να εκπροσωπούνται οι γονείς των μαθητών σε επίπεδο Δήμου ως μέλη Σχολικών Συμβουλίων, σε επίπεδο Νομού με την ύπαρξη Νομαρχιακών Επιτροπών Παιδείας και τέλος με την εκπροσώπησή τους σε εθνικό επίπεδο στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας μέσω της Συνομοσπονδίας Γονέων. Μέσα από αυτούς τους θεσμούς, μπορούμε να μιλάμε για μία δυναμική πλέον συμμετοχή των γονέων που ξεφεύγει από τα όρια μιας απλής ενημέρωσης σχολικής επίδοσης και επεκτείνεται σε όλες τις λειτουργικές διαδικασίες τόσο του σχολείου όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται σε εθνικό επίπεδο (Μπόνια, 2011). Η παραδοχή της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής, βάσει ερευνητικών δεδομένων, ολοκληρώνεται πλέον με τη νομική υπόσταση που παίρνει και χρέος των εκπαιδευτικών είναι να τη στηρίζουν και να την επεκτείνουν, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ένα κοινό παρονομαστή, το ενδιαφέρον τους για την ολόπλευρη γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

5.2.2. Συγκριτική μελέτη για τη γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια του Νηπιαγωγείου

Στην εποχή μας οι κοινωνίες είναι σίγουρα πολυπολιτισμικές. Όλοι θα πρέπει πλέον να μάθουν, να συμβιώνουν αρμονικά με ανθρώπους που είναι φορείς άλλων πολιτισμών και έχουν άλλα χαρακτηριστικά. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται σήμερα και η προσχολική εκπαίδευση, ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, αναλαμβάνοντας σημαντικές πρωτοβουλίες της αποδοχής του «έτερου», του «διαφορετικού» και της ομαλής ένταξης του στο σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύστημα. Όμως οι πρωτοβουλίες αυτές δεν αφορούν μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία (Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική) αλλά και τις

διαπροσωπικές σχέσεις και πρακτικές συνεργασίας που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της προσχολικής τάξης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αρχικά όμως, κρίνεται αναγκαίο, να επιχειρήσουμε μέσω της ανασκόπησης των επίσημων εγχειριδίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας να σκιαγραφήσουμε την εικόνα της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς που δίνεται, μέσα από αναφορές στα εν λόγω επίσημα εγχειρίδια. Τα εγχειρίδια και τα Προγράμματα Σπουδών εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι υπεύθυνο για την έκδοση, την ανανέωση και την καθολική διανομή σε όλα νηπιαγωγεία ανά την επικράτεια. Είναι οι επίσημοι οδηγοί που βοηθούν τους νηπιαγωγούς να ανταπεξέλθουν στον εκπαιδευτικό τους έργο. Το περιεχόμενο τους μπορεί να περιλαμβάνει ενδεικτικά παιδαγωγικά προγράμματα ή να είναι γενικό περιλαμβάνοντας οδηγίες προς όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική ζωή των νηπίων, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων.

Μέχρι το 2003 στα επίσημα εγχειρίδια δε γινόταν λόγος για συμμετοχή και συνεργασία των γονέων γενικότερα, στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Στο ΑΠΣ & στο «ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο» (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) γίνεται για πρώτη φορά μια μικρή αναφορά για το ρόλο της οικογένειας και τη συνεργασία με τους Νηπιαγωγούς ως παράγοντας επιτυχίας των προγραμμάτων που ακολουθούνται στο Νηπιαγωγείο. Ουσιαστικά πολύ πρόσφατα, αρχίζει να αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική εκπαίδευση· και αυτή μάλλον αφορά γονείς με ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο γιατί δε γίνεται λόγος για γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η πρώτη ειδική αναφορά για πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και γονείς γίνεται το 2006 στο «Οδηγός Νηπιαγωγού- Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης» όπου στην εισαγωγή του αναφέρεται ότι ένας από τους στόχους είναι *η αποτελεσματική ενεργοποίηση της συμμετοχής παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και μαθησιακά περιβάλλοντα....* (ΥΠΕΠΘ, 2006:20). Ακολούθως αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας για αυτά τα παιδιά χρίζοντας τη/τον νηπιαγωγό *πολιτισμικό Διερμηνέα* που ενθαρρύνει με επιτυχείς παρεμβάσεις το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ανάπτυξη καθολικών αξιών μεταξύ πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και μη και αναγνωρίζει τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά μέσα από πρακτικές εμπλέκοντας και τους γονείς αυτών των μαθητών στην εκπαιδευτική

διαδικασία π.χ. ανάγνωση παραμυθιών, τραγούδια στη γλώσσα τους καθώς και τη πραγματοποίηση εκδηλώσεων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Οδηγός Νηπιαγωγού ΥΠΕΠΘ, 2006:35-36). Στο κεφάλαιο 4 του Οδηγού, «Συνεργασία με το σπίτι» γίνεται ειδική αναφορά στο τρόπο επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους αλλόγλωσσους και πολιτισμικά διαφέροντες γονείς χαρακτηρίζοντάς τους συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρατίθενται συγκεκριμένοι τρόποι διευκόλυνσης της επικοινωνίας μαζί τους.

Με την ίδρυση Ολοήμερων Νηπιαγωγείων τα επόμενα χρόνια εκδίδεται και διανέμεται το 2008 ένα τετράτομο έργο σε ψηφιακή μορφή που έρχεται να καλύψει τις εξειδικευμένες ανάγκες αυτού του θεσμού. Πρόκειται για τα: «Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (2008^α), «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς»(2008β), «Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια»(2008γ), «Οδηγός Γονέα»(2008δ). Για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση και δη στη προσχολική ένα εγχειρίδιο διανέμεται αποκλειστικά για γονείς. Πρόκειται για έναν οδηγό, για το γονέα παιδιού προσχολικής ηλικίας, που επιχειρεί να τον πληροφορήσει για θέματα λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει ζητήματα που ίσως θέλουν ειδική μέριμνα από πλευράς του, καθώς και απλές συμβουλές και πρακτικές σχετικά με τη μαθησιακή πορεία του παιδιού του στο νηπιαγωγείο. Είναι ένα πολύ κατανοητό και πρακτικό εγχειρίδιο, αναγνωρίζοντας παράλληλα και τη σημαντική θέση που κατέχει η οικογένεια ως συμμετόχος στην εκπαίδευση του παιδιού μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον «Οδηγό Γονέα» γίνεται αισθητή η απουσία ιδιαίτερων αναφορών σε γονείς που είναι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Είναι σαν να απευθύνεται αποκλειστικά σε γονείς που δεν διαφέρουν πολιτισμικά. Και ενώ υπάρχει η παραδοχή, ότι πρόκειται για παρουσία *μιας μεγάλης ομάδας που αισθάνεται άβολα* (2008δ:91) στο σχολικό περιβάλλον γιατί δε μιλούν καθόλου ή όχι ιδιαίτερα καλά την επίσημη γλώσσα του κράτους δεν προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι διευκόλυνσης και υποστήριξης της εμπλοκής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Επίσης αναφέρεται, ότι αυτοί οι γονείς πολλές φορές δεν ξέρουν το τρόπο, δεν μπορούν λόγω οικογενειακών προβλημάτων ή δεν έχουν το χρόνο λόγω εργασιακού φόρτου, να ενημερωθούν για διδακτικά θέματα ή τρόπους παρέμβασης στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και το σπίτι. Παρόλο που πρόκειται για μία αξιόλογη προσπάθεια στο σύνολο του, πέραν αυτών των μικρών

αναφορών στους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς, αυτό το εγχειρίδιο δεν έμελλε να έχει ευρεία και συνεχή παρουσία ως βοηθητικό εργαλείο στους γονείς ακόμα και των ολοήμερων τμημάτων των Νηπιαγωγείων σήμερα. Πιθανόν να οφείλεται ότι η διανομή του, το 2008, έγινε μόνο σε ψηφιακή μορφή για τα ολοήμερα που λειτουργούσαν τότε.

Στον «Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (2008^α) γίνεται αναφορά σε αρκετά σημεία ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος του Ολοήμερου για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς το διευρυμένο ωράριο δίνει τη δυνατότητα στους νηπιαγωγούς να πραγματοποιούν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βοηθούν στην αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας, αμβλύνοντας ανισότητες σε επίπεδο οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό, διευκολύνοντας έτσι την ομαλή ένταξη τους. Γίνεται αναφορά και στα είδη γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική κοινότητα του Νηπιαγωγείου, επισημαίνοντας παράλληλα τους παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν μια επιτυχημένη συμμετοχή και συνεργασία από μέρους των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας στους γονείς αισθήματα ανεπάρκειας και στους εκπαιδευτικούς φόβο απαξίωσης του επαγγέλματός τους, αμφισβήτηση της παιδαγωγικής αξίας/εξουσίας τους, ή συνειδητοποίηση του ελλείμματος τους ως προς τις γνώσεις, τις πρακτικές και τους χειρισμούς που πρέπει να ακολουθήσουν για να ευοδώσει αυτή η συνεργασία (Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου- ΥΠΕΠΘ, 2008^α:70-71). Παρόλο που αναγνωρίζεται η ύπαρξη εμποδίων δεν γίνονται προτάσεις για την άμβλυνσή τους.

Τέλος στο «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς» (ΥΠΕΠΘ, 2008β) περιλαμβάνεται ένα project με τίτλο «οι γονείς μας στο νηπιαγωγείο» στο οποίο δεν γίνεται λόγος καθόλου για παρουσία διαφερόντων πολιτισμικά γονέων.

Το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ του 2003 (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003) κατά βάση παραμένει το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ενώ το 2011, στα πλαίσια του προγράμματος «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» του Υπουργείου Παιδείας, αναρτήθηκε ηλεκτρονικά με συστάσεις του ΙΕΠ ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου» (2011^α) συνοδευόμενο με «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου - 1ο Μέρος- Παιδαγωγικό Πλαίσιο & Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου» (2011β) και «2ο Μέρος - Μαθησιακές Περιοχές» (2011γ) που αρχικά λειτούργησε

πιλοτικά. Ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών δε σημαίνει πάντα, ότι ακυρώνεται η φιλοσοφία του προηγούμενου ή προτείνονται μεγάλες αλλαγές στους στόχους, στο περιεχόμενο και στην οργάνωση της διδασκαλίας αλλά έρχεται να συμπληρώσει κενά που προκύπτουν από σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι και το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, που αναμορφώθηκε με τις συστάσεις του ΙΕΠ το 2014 αλλά ακόμα δεν έχει θεσπιστεί επίσημα, έρχεται ως βελτιωτική θέση και απάντηση σήμερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας και στις σύγχρονες έντονες ανάγκες της κοινωνίας όπως (π.χ. ύπαρξη μεγάλου αριθμού δίγλωσσων μαθητών, καταπολέμηση κοινωνικού αποκλεισμού ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλες τις εκφάνσεις κ.α.) (ΥΠΕΠΘ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ 1^ο μέρος, 2011:5).

Στο «Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο - 1ο Μέρος», έχει συγκεκριμένο κεφάλαιο που αναφέρεται στη συνεργασία του Νηπιαγωγείου με τους γονείς δίνοντας έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου - οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στην μάθηση των παιδιών τους καθώς έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι τα οφέλη από αυτή συνεργασία είναι πολλαπλά στην ανάπτυξη των μαθητών. Η μεγάλη διαφορά με τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης μέσω της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής όσο και παραδοχή της ανάγκης, οι γονείς να γίνουν συμμετοχοί και συνεργάτες. Τονίζει ιδιαίτερα ότι οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία ομάδα αλλά πολλές διαφορετικές υποομάδες με διαφορετικές ανάγκες, τρόπους διαπαιδαγώγησης, προσδοκίες και πολιτισμικό υπόβαθρο. Παρατίθενται αναλυτικά δε, πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των γονέων σε διάφορα επίπεδα όπως (π.χ. γλωσσική ικανότητα, οικονομική κατάσταση, προηγούμενες εμπειρίες, κουλτούρα κ.α.).

Συνοψίζοντας φαίνεται λοιπόν, να συντελείται μία μεταστροφή της φιλοσοφίας ως προς τη θέση που πρέπει να έχει η οικογένεια στη μάθηση του παιδιού της στο Νηπιαγωγείο μέσα στα επίσημα εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας. Θεωρείται ως μία σημαντική παράμετρος που πρέπει να συνυπολογιστεί για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της παρουσίας-συμμετοχής των γονέων, της συνεχούς, στενής και συστηματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

ανεξάρτητα από παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο τους, την πολιτισμική τους ταυτότητα, το εισόδημα και τη δομή της οικογένειας.

5.3. Η σημαντικότητα και η ανάγκη συνεργασίας Νηπιαγωγείου – Οικογένειας

Ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία, οδήγησαν στη διαπίστωση ότι το σχολείο επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς και στόχους με επιτυχία και βέλτιστα αποτελέσματα μόνο όταν συνεργάζεται και αναπτύσσει δυναμική σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων με το «curriculum» που βιώνει το παιδί στο σπίτι του (Συμεού, 2003).

Έτσι, το Νηπιαγωγείο έρχεται ως συνέχεια της αγωγής που παρέχει η οικογένεια αξιοποιώντας όλες τις λειτουργίες που επιτελούνται μέσα σε αυτή και επηρεάζουν το παιδί.

Επίσης, είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, ότι η οικογένεια ως περιβάλλον, επηρεάζει αδιαμφισβήτητα τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, παίζοντας καθοριστικό ρόλο καθώς και στη δημιουργία ή μη κινήτρων επιτυχίας (Πυργιωτάκης, 2001:26). Κατ'επέκταση, η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει τη μορφή των σχέσεων του μαθητή με το σχολικό σύστημα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:26). Όπως αναφέρεται επίσης στη Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005), σύμφωνα με τους Secada, (1989)· Oaks & Lipton, (1990)· Greenwood & Hickman, (1991), η γονεϊκή εμπλοκή και γενικότερα η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποφέρει ωφέλειες για όλους τους εμπλεκόμενους, για το παιδί, τους γονείς, την εκπαιδευτική κοινότητα, τη παρεχόμενη εκπαίδευση.

5.3.1. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου - Οικογένειας για τους μαθητές

Όσον αφορά τους μαθητές, είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αυξάνονται οι σχολικές επιδόσεις τους, η ενεργητική συμμετοχής τους μέσα στη τάξη, αναπτύσσουν ικανότητες, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δημιουργώντας παράλληλα θετική εικόνα για τον εαυτό τους και αυξάνεται η συνέπεια που επιδεικνύουν στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών για μακρύ χρονικό διάστημα. Στην προσχολική ηλικία η εμπλοκή των γονέων,

αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και των σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά τα δύο μικροσυστήματα. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας, καλείται να ενταχθεί και να προσαρμοστεί στο Νηπιαγωγείο που είναι το πρώτο εξωτερικό περιβάλλον μετά την οικογένειά του. Το σχολικό κλίμα φροντίδας που θα δημιουργηθεί εξαρτάται από το πόσο ενεργητική και ουσιαστική θα είναι η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών, που εμπλέκονται στη σχολική ζωή του.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μικρών μαθητών στο Νηπιαγωγείο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η γονεϊκή εμπλοκή κρίνεται σημαντική και απαραίτητη, αφού ευνοεί την αντιμετώπιση ή την άμβλυνση των δυσκολιών που πρέπει να διαχειριστεί το παιδί καθώς καλείται να «λειτουργήσει» στο καινούργιο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου. Δυσκολίες όπως το να μάθουν οι μικροί μαθητές να επικοινωνούν σε μια ξένη γλώσσα από τη μητρική τους, να αντιμετωπίζουν συμπεριφορές απορριπτικές από συμμαθητές τους και των γονέων τους, οι οποίες μπορεί να βασίζονται σε προκαταλήψεις, στερεότυπα, ενίοτε και σε ρατσισμό (ΥΠΕΠΘ-Οδηγός Γονέα, 2008). Σύμφωνα με τους Desforges & Abouchaar (2003), η γονεϊκή εμπλοκή και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση αυτή των μαθητών, λειτουργεί εξισορροπητικά, αποτελεί ένα σημαντικό αντισταθμιστικό παράγοντα γεφυρώνοντας κενά, που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες καλύπτοντας επιπρόσθετα, πιθανές συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών που δημιουργούνται μέσα στο νέο και όχι οικείο σχολικό περιβάλλον.

5.3.2. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου- Οικογένειας για τους γονείς

Όσον αφορά τους γονείς, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων, έχει σαν αποτέλεσμα να διαμορφώνονται και να ενισχύονται συμπεριφορές που οδηγούν στη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στη σχολική κοινότητα (Νόβα – Καλτσούνη, 2004). Οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και η συμμετοχή τους στην οργάνωση και πραγματοποίηση δράσεων του σχολείου, θεωρείται μία εκ των σημαντικότερων πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής που έχει συνδεθεί με την σχολική επιτυχία των μαθητών και την άμβλυνση ανισοτήτων σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Θεοδώρου, 2014). Παράλληλα, οι

γονείς, συνεργαζόμενοι με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, είναι πιθανότερο να μπορέσουν να κατανοήσουν ευκολότερα τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους εκπαιδευτικό έργο και είναι προθυμότεροι να προσφέρουν ανάλογη συμπαράσταση και υποστήριξη (ΥΠΕΠΘ-Οδηγός γονέα, 2008:95). Κατά συνέπεια, το σχολικό κλίμα αλλάζει, βελτιώνονται οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τυχόν παρανοήσεις και προβληματισμοί από μέρους των γονέων, σχετικά με το τρόπο διδασκαλίας ή με πρωτοποριακά εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούνται στο σημερινό σχολείο, αναλύονται, δίνονται διευκρινήσεις και αποφεύγονται αντιπαραθέσεις που μπορούν μόνο να βλάψουν. Επιπρόσθετα, εξαλείφονται τυχόν προβλήματα προσαρμογής και ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην πρόληψη μελλοντικής σχολικής διαρροής (Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

Τέλος, στη Μυλωνάκου – Κεκέ (2006) αναφέρονται οφέλη που αποκομίζουν οι γονείς με την ιδιότητα που έχουν, αυτή του γονέα, μέσα από το χτίσιμο της σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας που αναπτύσσουν με το σχολικό περιβάλλον. Βελτιώνονται οι σχέσεις με τα παιδιά τους, αποκτούν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην ανατροφή και στη διαπαιδαγώγηση τους, θα υποστηρίξουν ενισχύοντας με κατάλληλες πρακτικές-στρατηγικές τη σχολική μάθηση των παιδιών τους, συνεχίζοντας και στο σπίτι πετυχημένες παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και σε άλλους τομείς. Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ενισχύεται ο γονεϊκός τους

5.3.3. Οφέλη συνεργασίας Νηπιαγωγείου - Οικογένειας για τους

εκπαιδευτικούς

Παράλληλα με τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και τους γονείς τους, η βιβλιογραφία συνδέει την ενεργητική γονεϊκή εμπλοκή με ωφέλειες και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε κοινές δράσεις με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν καλύτερη εικόνα μέσω αυτής της αμφίδρομης επικοινωνίας και να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους και ιδιαίτερα των μαθητών που οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη φοίτηση τους, αφού γνωρίζοντας την κουλτούρα και τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον, εκτιμούν

και δρουν αποτελεσματικότερα κατά περίπτωση (Μπρούζος, 2009). Το εκπαιδευτικό τους έργο υποστηρίζεται, καθώς ενισχύονται οι πρακτικές και τα μεθοδολογικά εργαλεία που ακολουθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών βελτιώνουν το κλίμα της τάξης και της σχολικής κοινότητας γενικότερα (Buchanan & Buchanan, 2019).

Η Γκλιάου – Χριστοδούλου (2005:77) αναφέρει, ότι οι γονείς με την εμπλοκή τους στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας μεταφέρουν μέσα από τις ιδέες και τις προτάσεις τους, τη κουλτούρα τους, τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά τους και τα ταλέντα τους. Στοιχεία, που στο σύνολό τους εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη διαδικασία μάθησης αφού κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και κάθε οικογένεια μεταφέρει τη δική της κουλτούρα. Παράλληλα επισημαίνει, ότι μέσω της συνεργασίας μπορεί να υπάρξει δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης σε μαθησιακά προβλήματα των παιδιών ή σε προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησής τους.

Καθίσταται με αυτόν τον τρόπο η συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη όχι απλά ως αναγκαία αλλά επιβεβλημένη για τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, όπου η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση συνυπάρχουν και είναι πάντα με ωφέλεια για το μαθητή (Πασιαρλή 2000· Κιρκιγιάννη 2008:35).

5.4. Εμπόδια στη συνεργασία Νηπιαγωγείου – Οικογένειας

Στην παρούσα διπλωματική εργασία τίθενται στο επίκεντρο η ανίχνευση των στάσεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και οι πρακτικές που ακολουθούν για να ενισχύσουν την εμπλοκή αυτών των γονέων στο χώρο του Νηπιαγωγείου, καθώς μέσα από την ανασκόπηση ερευνών που έγιναν διαπιστώνεται ότι οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς (έρευνα για αλλοδαπούς μαθητές, κατέχουν και αυτοί σημαντικό ποσοστό στις πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες) αποφεύγουν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους (Χατζηδάκη, Α. 2006)

Στον ελλαδικό χώρο οι σχετικές έρευνες, ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι λίγες, έχουν δείξει όμως ότι η γονεϊκή εμπλοκή ως μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. Γενικότερα,

σύμφωνα με τους Πούλου και Ματσαγγούρα (2005) όπως αναφέρεται στο Συμεού (2008:137), οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη σημασία και την αξία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, είναι φιλικά διακείμενοι να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπους πέρα από τους παραδοσιακούς αλλά στην πραγματικότητα, το αίσθημα που εισπράττουν οι γονείς είναι ότι δεν είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτοι στη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν ασυνείδητα ή ενσυνείδητα ότι η μάθηση είναι καθαρά στη δικαιοδοσία τους και κρατούν απόσταση από τους γονείς. Πρόσθετα, πρέπει να επισημανθεί και ο ρόλος της κουλτούρας και του κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές και συμπεριφορές «ανοίγματος» του σχολείου, δηλαδή επικοινωνία, συμμετοχή και συνεργασία με τους γονείς και τη κοινωνία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε επίσης, ότι αυτή η εξωστρέφεια του σχολείου μπορεί να υπαγορεύεται μέσω της ευρύτερης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υιοθετείται από σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000·Symeou 2005:140).

5.4.1. Εμπόδια υπό την οπτική των γονέων

Όπως σε κάθε εγχείρημα έτσι και στη γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του σχολείου παρατηρούνται εμπόδια που οφείλονται τόσο από τη πλευρά των γονέων, όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005:77).

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η συχνότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων είναι σχεδόν καθημερινή λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών και της συνοδείας τους από τους γονείς τους κατά την ώρα προσέλευσης και αποχώρησης από το Νηπιαγωγείο. Αλλά και στην περίπτωση αυτή οι επαφές, περιορίζονται τις περισσότερες φορές σε μορφή τυπικών σχέσεων στα πλαίσια των γονεϊκών καθηκόντων, όπως ενημέρωση σε θέματα υγείας, ασφάλειας, φροντίδας, καθημερινής ρουτίνας των παιδιών τους (η πλειονότητα των πολιτισμικών διαφερόντων γονέων υιοθετεί αυτή τη στάση) (Κοντογιάννη& Οικονομίδης, 2014). Πέραν αυτών των επαφών, μερικές φορές μέσα στη σχολική χρονιά πραγματοποιούνται συγκεντρώσεις γονέων μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών για ενημέρωση της επίδοσης των παιδιών, σε έκτακτες περιπτώσεις λόγω παρουσίας προβλημάτων της σχολικής μονάδας ή επαφές στα πλαίσια σχολικών δράσεων και

γιορτών. Συνήθως πρόκειται για απλή φυσική και μόνο παρουσία των γονέων κατά την ώρα της παρακολούθησης και σπάνια να έχει προηγηθεί συνεργασία και ενεργητική συμμετοχή τους στη διοργάνωση των εκδηλώσεων (Γκλιάου – Χριστοδούλου 2005:77). Ένα μικρό ποσοστό γονέων συνήθως συμμετέχει σε δραστηριότητες, όπως π.χ. συμμετοχή σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή σύσταση επιτροπών για προώθηση και υλοποίηση θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου όπως, προβλήματα σχολικής μονάδας, ενημερώσεις, δράσεις, επιμορφώσεις, γιορτές (ΥΠΕΠΘ-Οδηγός Γονέα, 2008). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται το φαινόμενο της υποεκπροσώπησής τους (Walther-Thomas et al., 2000·Pena, 2000· Κοντογιάννη & Οικονομίδα, 2014:120). Η πλειονότητα των γονέων αυτών ακόμα και στο νηπιαγωγείο δείχνει μια τάση αποφυγής στη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Συνήθως η γονεϊκή ανάμειξη και η ενεργητική παρουσία προέρχεται από γονείς που ανήκουν στα ανώτερα και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα που μπορούν να διαθέσουν προσωπικό χρόνο, διάθεση και οικονομικούς πόρους, ενώ γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποφεύγουν να παίρνουν μέρος (Γκόβαρης, Σαραφίδου, & Πολύζος, 2011). Επίσης σύμφωνα με τον Συμεού (2008:138) παρατηρείται, ότι, η συχνότητα και οι μορφές γονεϊκής εμπλοκής σχετίζεται και με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα. Σε αυτό συμφωνούν οι Epstein (1987) και η Lareau (1987, 2000), όπου αναφέρουν αύξηση στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής από μέρους των εκπαιδευτικών σε περιοχές που κατοικούν οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ συναντούν δυσκολίες στη συνεργασία και τη συμμετοχή των γονέων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Σύμφωνα με τη Θεοδώρου (2007), η έλλειψη χρόνου φαίνεται να αποτελεί ένα από τα μεγάλα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή, ιδιαίτερα στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων, οι οποίοι εργάζονται πολλές ώρες και αδυνατούν να αφιερώσουν χρόνο για τις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπρόσθετα εμπόδια στη περίπτωση των τελευταίων, είναι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και εκπαιδευτικούς (Pena, 2000·Hoover- Dempsey & Walker, 2002).

Σύμφωνα με τη Μπόνια (2010), μέσα στις πολιτισμικές διαφορές θα μπορούσε να ενταχθεί και η θεώρηση, πώς βλέπουν οι γονείς το δικό τους ρόλο και αντίστοιχα το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στη ζωή του παιδιού τους με βάση τις προσωπικές, οικογενειακές σχολικές εμπειρίες που μπορεί να ήταν αρνητικές (Adelman, 1994·Μπρουζος, 2003), ή να θεωρούν τον εκπαιδευτικό τον πλέον ειδικό, «την αυθεντία» που είναι αποκλειστικά υπεύθυνος στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Lareau,1996). Επίσης δεν είναι λίγοι αυτοί οι γονείς που πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και το σωστό τρόπο υποστήριξης της μάθησης των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al, 2005). Βάσει της δικής τους κουλτούρας και των εμπειριών αυτοί οι δύο διακριτοί ρόλοι, του γονέα και του εκπαιδευτικού, έχουν αυστηρά πλαίσια αρμοδιοτήτων και δεν τίθεται θέμα ισοτιμίας και αλληλοσυμπλήρωσης (Lareau,1996).

Παράλληλα όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η δυσκολία της γλωσσικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, είναι πολλές φορές ακόμα ένα εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς καθώς, η γλώσσα που απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα, τους βρίσκει αδύναμους ν' ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις όπως ενημέρωση για το γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο των παιδιών τους, πρακτικές ενίσχυσης και συνέχισης της μάθησης στο σπίτι, ανάληψη πρωτοβουλιών σε θέματα της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την έρευνα των Κοντογιάννη & Οικονομίδα, (2014:122). Για το λόγο αυτό, κρατάνε παθητική στάση που πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί την εκλαμβάνουν ως αδιαφορία από μέρους των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων. Με αυτό το τρόπο οι γονείς αυτοί, ετικετοποιούνται ως «ελλειμματικοί», δημιουργείται ένα πλαίσιο συμπεριφορών στάσεων και αντιλήψεων που προδιαγράφει τη σχολική αποτυχία στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης των παιδιών τους (Τσιάκαλος, 2000).

Επίσης, η άγνοια για τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής από μέρους των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι ένας ακόμα λόγος για την αρνητική στάση που δείχνουν στη συνεργασία τους με το σχολείο (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009)

5.4.2. Εμπόδια υπό την οπτική των εκπαιδευτικών

Από την άλλη, σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009) κομμάτι της ευθύνης για τη μη εποικοδομητική συνεργασία και τις μορφές γονεϊκής εμπλοκής φέρουν και οι ίδιοι

εκπαιδευτικοί. Είναι αυτοί που με τη στάση τους θα καθορίσουν αν θα επιλέξουν κατάλληλους τρόπους προσέγγισης για αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς γενικά και δη με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς. Όπως αναφέρει η Νόβα-Καλτσούνη (2004), ο εξαναγκασμός των πολιτισμικά διαφερόντων οικογενειών να ακολουθούσουν ένα και μοναδικό ανελαστικό μοντέλο συνεργασίας με το σχολείο, όμοιο προς όλους τους γονείς, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον δυσχεραίνει την ισότιμη συνεργασία, δημιουργείται μια άνιση σχέση εξουσίας όπου οι γονείς αυτοί, εξ ορισμού, δεν έχουν δικαίωμα λόγου και πρωτοβουλίας.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι υπάρχουν αρκετοί επίσης παράγοντες από μέρους των εκπαιδευτικών που τους οδηγούν να κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντι στους γονείς της τάξης τους. Ο Hornby, (2000:6) τη χαρακτηρίζει ως «επαγγελματική αποστασιοποίηση» των εκπαιδευτικών προς τους γονείς και απορρέει από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς λόγους των ίδιων των εκπαιδευτικών (Μπόνια, 2010). Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι δίνοντας το δικαίωμα στους γονείς να «εισχωρήσουν» στο σχολείο, διακυβεύεται το κύρος τους ως επαγγελματίες παιδαγωγοί, οι οποίοι είναι οι μόνοι γνώστες και αυθεντίες στο αντικείμενο τους και ότι οι γονείς μόνο προβλήματα πρόκειται να φέρουν (Γεωργίου, 2000:35· Epstein, 2001a:155· Συμεού, 2008:37· Παπαγιαννίδου, 2000).

Αυτό απορρέει από την έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, νιώθουν ανασφάλεια για το πόσο είναι ικανοί να προβάλλουν επιτυχημένες στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, εγχείρημα που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην εφαρμογή, απαιτώντας παράλληλα, διάθεση πολύ χρόνου και υλικότεχνικής υποστήριξης, μέσα και έξω από την τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000). Τέλος, φαίνεται έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους τους για έναν επιπλέον λόγο που αφορά τη διαχείριση σχέσεων με τους γονείς καθώς οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν ως άτομα που θα τους ελέγξουν για το έργο τους, θα τους ασκήσουν κριτική και τέλος θα βρεθούν να λογοδοτούν σε αυτούς (McBride & Lin, 1996·Συμεού, 2008). Έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να έχουν και στην επικοινωνία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς καθώς δεν υπάρχει συστηματική επιμόρφωση πάνω σε θεματικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο για την ανάπτυξη τέτοιου είδους

διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας. Ο φόβος για κριτική και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, εντοπίζεται πιο έντονα σε εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια είναι πιο αποτελεσματικοί και χρησιμοποιούν ποικίλες πρακτικές και συμπεριφορές για να εμπλέξουν τους γονείς (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2008).

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών, στα πλαίσια της γονεϊκής εμπλοκής και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το θέμα αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Πανταζή (2006) για τη γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων, που είναι εξίσου σημαντικό κομμάτι των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων, όπου διαπιστώθηκε, ότι ενώ οι νηπιαγωγοί από μεριάς τους ενδιαφέρονται για συνεργασία, κατά βάθος, τη θεωρούν ως πρόσθετη επιβάρυνση, πηγή άγχους με αυξανόμενες απαιτήσεις ενώ κύριος στόχος τους είναι η ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στην ελληνική κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα περνάει σε δεύτερη μοίρα η πολιτισμική αλληλεπίδραση ο αλληλοεμπλουτισμός και η ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων στα πλαίσια συμπερίληψης (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014). Σε αυτό συνηγορούν και οι McBride & Lin, 1996· Συμεού, 2008, που εντοπίζουν υψηλότερα ποσοστά δυσθυμίας στους εκπαιδευτικούς όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ομάδες γονέων από διαφορετικά γλωσσικά, εθνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη περίπτωση, με γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προστίθεται ακόμη ένας παράγοντας που αυξάνει το άγχος των εκπαιδευτικών, ο φόβος της διαφορετικότητας που προέρχεται από πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές και στηρίζεται σε προσωπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα και επηρεάζουν τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής (Μπόνια, 2010). Οι αμφιβολίες επίσης, από μέρους των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική ωριμότητα και γνωστική ικανότητα των ίδιων των γονέων να υποστηρίξουν το παιδί τους (π.χ. *Τι να του πω; Αφού δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα...και να του πω δεν ασχολείται... αφού δεν γνωρίζει από αυτά... δεν δίνει σημασία..*), είναι ένας επιπλέον παράγοντας που δυσχεραίνει τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας και οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς να αποσιωπούν στους γονείς περιστατικά, τα οποία μπορεί να έχουν σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης, γιατί θεωρούν ότι οι γονείς είναι ανήμποροι να τα χειριστούν (Hornby, 2000:5) Κατά αυτό τον τρόπο σύμφωνα με τους Olsen & Fuller (2003) οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην απαξίωση και υποβαθμίζουν τη σημαντικότητα του

γονεϊκού ρόλου. Παράλληλα υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που δεν είναι λίγες, οι οποίοι παρασύρονται σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τους μαθητές και τις οικογένειες τους γιατί βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων αφού μια τυπική, ολιγόλεπτη και όχι συχνή επαφή με τους γονείς δεν αφήνει περιθώρια γνωριμίας και κατανόησης του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή και όλων αυτών των συνθηκών που επηρεάζουν την γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του (Christenson & Sheridan, 2001)

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μορφή και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στη σχολική κοινότητα και ιδιαίτερα στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι η έλλειψη επαρκούς και συνεχούς υποστήριξης και συνεργασίας είτε με τη μορφή βοήθειας από την πολιτεία μέσω κοινωνικών φορέων (σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εθελοντικές οργανώσεις, μεταφραστές, υλικοτεχνική υποδομή κ.α.), είτε με τη μορφή σχετικής προετοιμασίας κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όσων είναι εν ενεργεία (Allexaht-Snider, 1995· Συμεού, 2008).

Συνοψίζοντας, είναι προφανές ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σημερινό πολυπολιτισμικό Νηπιαγωγείο διαφοροποιείται στο βαθμό της συχνότητας που τελείται, στις πρακτικές που εφαρμόζονται σε κάθε σχολική μονάδα και επηρεάζεται από μία σειρά παραγόντων, όπως η κουλτούρα του σχολείου, η διοίκηση του, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γονέων, οι προσδοκίες και των δύο μερών, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών τους, η ετοιμότητα ή η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν επιτυχώς τις σχέσεις τους με τους γονείς με προσδοκώμενο όφελος την ακαδημαϊκή και αναπτυξιακή πορεία του κάθε παιδιού που είναι και ο ουσιαστικός ρόλος της εκπαίδευσης. Σαφώς, ο γονέας είναι αυτός που θα επιλέξει το βαθμό εμπλοκής του περισσότερο ή λιγότερο, όμως ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα επιδιώξει, θα σχεδιάσει πρακτικές και θα αναπτύξει συμπεριφορές εμπλέκοντας τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με το δυναμικό των γονέων που έχει κάθε φορά, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που του δίνονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γεωργίου (2000), οι εκπαιδευτικοί είναι ο παράγοντας κλειδί που φέρει το βάρος και την ευθύνη για διάλογο με τους γονείς για να καταλήξει σε ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας – σχολείου.

ΜΕΡΟΣ Β΄ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των στάσεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά στη συνεργασία τους με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (π.χ. γονείς που είναι Ρομά, αλλόθρησκοι έχοντες την ελληνική ιθαγένεια (π.χ. μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη), παλιννοστούντες , αλλοδαποί, πρόσφυγες, μετανάστες, δίγλωσσες οικογένειες) στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι δυνατόν να διατυπωθούν ως εξής:

- ✓ Οι Νηπιαγωγοί έχουν επικαιροποιημένες γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου σήμερα;
- ✓ Θεωρούν οι Νηπιαγωγοί ότι είναι σημαντική η εμπλοκή των διαφερόντων πολιτισμικά γονέων στην σχολική ζωή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο;
- ✓ Οι Νηπιαγωγοί διαθέτουν διαπολιτισμική δεξιότητα στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς;
- ✓ Ποιες είναι οι πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων;
- ✓ Επηρεάζουν οι δημογραφικοί παράγοντες τον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων;

6.3. Ερευνητική Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, την ύπαρξη ή μη επιμόρφωσής τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους και τέλος ποιες πρακτικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής χρησιμοποιούν καθώς καλούνται καθημερινώς να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη Νηπιαγωγείου, πραγματοποιήθηκε πρωτογενή έρευνα με την συλλογή δεδομένων από Νηπιαγωγούς. Επιλέχτηκε η περιγραφική ποσοτική μέθοδος για να μελετηθεί ένας μεγάλος αριθμός περιπτώσεων και να αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας. Έγινε δειγματοληπτικά με ανώνυμα ερωτηματολόγια μέσω της εφαρμογής Google forms και η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε στο λογισμικό SPSSv.20.

6.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίστηκαν 135 Νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία, σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές στην επικράτεια κατά το σχολικό έτος 2019-2020, είναι μόνιμοι και αναπληρωτές Νηπιαγωγοί. Επειδή για την εξαγωγή δείγματος δεν χρησιμοποιήσαμε τους νόμους των πιθανοτήτων, η διαδικασία που ακολουθήσαμε λέγεται μη πιθανοτική δειγματοληψία. Από τα είδη μη πιθανοτικών δειγματοληψιών, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκαιρίας.

6.5. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από έξι τμήματα, τα οποία συνολικά αποτελούνταν από 46 ερωτήσεις. Το πρώτο αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο της κατάρτισης του δείγματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από πέντε διατυπώσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο του ενδιαφέροντος επιμόρφωσης του δείγματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους, το

τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από επτά διατυπώσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο της σημασίας που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στην γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων, το πέμπτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από δεκατρείς διατυπώσεις που στόχο είχαν να σκιαγραφήσουν την εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και το έκτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από έντεκα διατυπώσεις που στόχο είχαν να σκιαγραφήσουν την εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων.

Εξάλλου, για το σύνολο των ερωτήσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α , ο οποίος πήρε την πολύ ικανοποιητική τιμή $\alpha=0,857$ για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, η ανάλυση αξιοπιστίας με τον δείκτη α του Cronbach για τα επιμέρους τμήματα του ερωτηματολογίου έδωσε ικανοποιητικές τιμές για τα περισσότερα από αυτά. Οι αναλυτικοί πίνακες του SPSS παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Τμήμα του ερωτηματολογίου	Αριθμός ερωτήσεων	Τιμή α
1 ^ο τμήμα	6	0,140
2 ^ο τμήμα	4	0,434
3 ^ο τμήμα	5	0,634
4 ^ο τμήμα	7	0,820
5 ^ο τμήμα	13	0,834
6 ^ο τμήμα	11	0,928
Σύνολο	46	0,857

6.6. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε στο λογισμικό SPSS v.20. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όσο και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες προκειμένου να παρουσιαστούν τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ για την παρουσίαση των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και διασποράς και συγκεκριμένα, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος. Επιπλέον, διενεργήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα και Analysis of Variance (για περισσότερα από 2 ανεξάρτητα δείγματα), για τη διερεύνηση του επηρεασμού των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, ορίσθηκε ως επίπεδο σημαντικότητας το $\alpha=0,05$ το οποίο αντιστοιχεί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της ανάλυσης του διανεμηθέντος ερωτηματολογίου, ενώ στη συνέχεια, έμφαση δίνεται στη στατιστική συμπερασματολογία.

7.1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

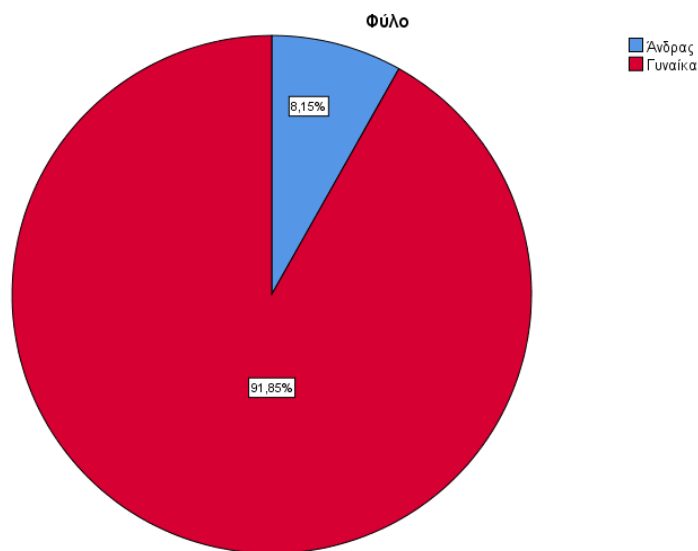
Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η πρώτη από αυτές διερευνούσε το φύλο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του 82% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες και μόνο το 8% από άντρες.

Ερώτηση 1. Φύλο

Πίνακας 1. Φύλο Εκπαιδευτικών

Ερώτηση Α1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Ανδρας	11	8,1
Γυναίκα	124	91,9
Σύνολο	135	100,0



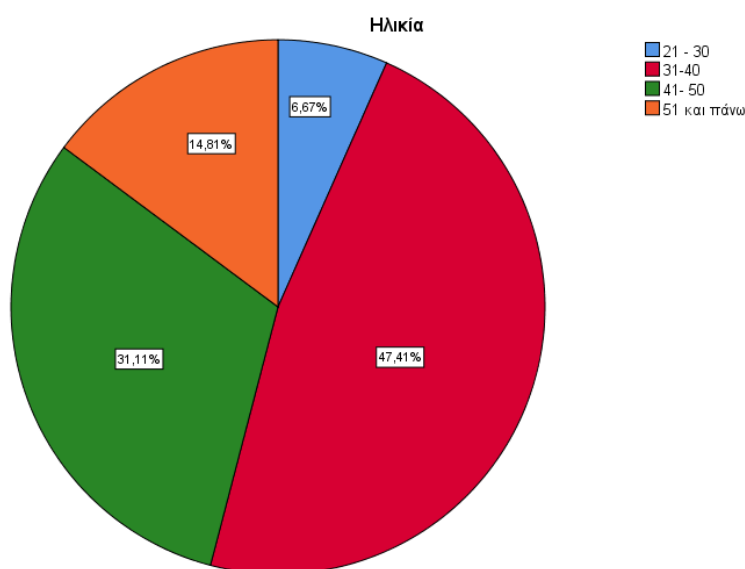
Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών

Η δεύτερη ερώτηση διερευνούσε την ηλικία των ατόμων του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, σχεδόν το μισό δείγμα (47,4%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 31- 40 ετών, ενώ η δεύτερη μεγαλύτερης συχνότητας ομάδα ήταν αυτή των 41-50 ετών (n=42 σε σύνολο 135 ατόμων).

Ερώτηση 2. Ηλικία των εκπαιδευτικών

Πίνακας 2. Ηλικία εκπαιδευτικών

Ερώτηση Α2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
21 - 30	9	6,7
31-40	64	47,4
41- 50	42	31,1
51 και πάνω	20	14,8
Σύνολο	135	100,0



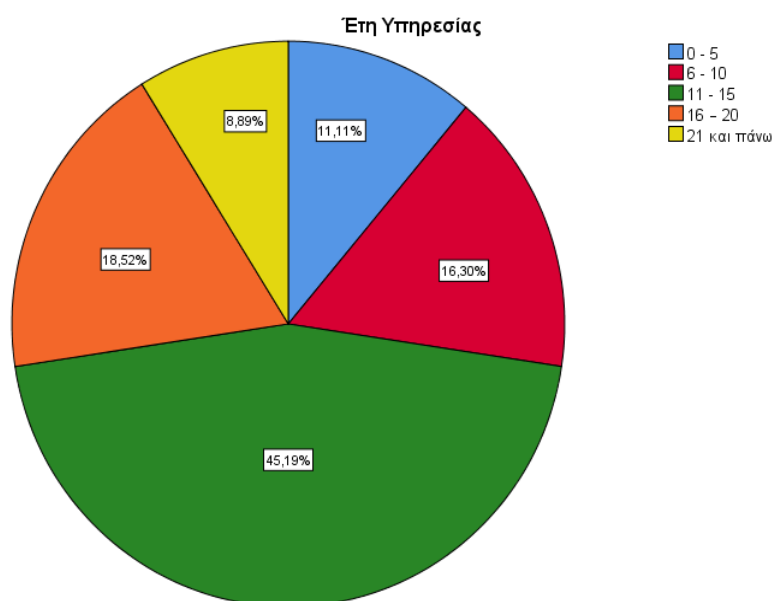
Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών

Η τρίτη ερώτηση διερευνούσε τα έτη προϋπηρεσίας των ατόμων του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, σχεδόν το μισό δείγμα (45,2%) είχε προϋπηρεσία 11-15 ετών, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες είχαν συμμετοχή που κυμαίνονταν από το 9% μέχρι το 18% του δείγματος.

Ερώτηση 3. Έτη Υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3. Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Ερώτηση Α3	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
0 - 5	15	11,1
6 - 10	22	16,3
11 - 15	61	45,2
16 – 20	25	18,5
21 και πάνω	12	8,9
Σύνολο	135	100,0



Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

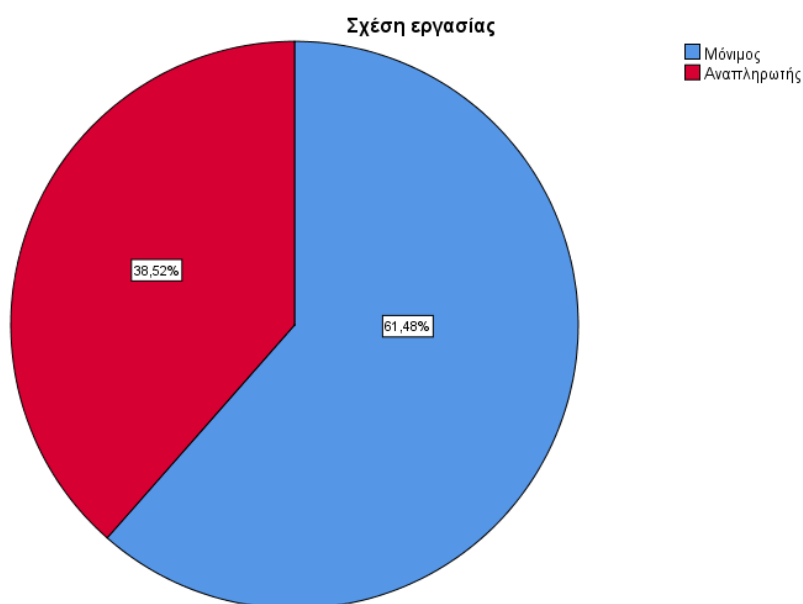
Η τέταρτη από αυτές τις ερωτήσεις διερευνούσε τη σχέση εργασίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, η

πλειοψηφία του 62% του δείγματος αποτελούνταν από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και το υπόλοιπο 38% από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ερώτηση 4. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας 4. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Ερώτηση Α4	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Μόνιμος	83	61,5
Αναπληρωτής	52	38,5
Σύνολο	135	100,0



Γράφημα 4. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

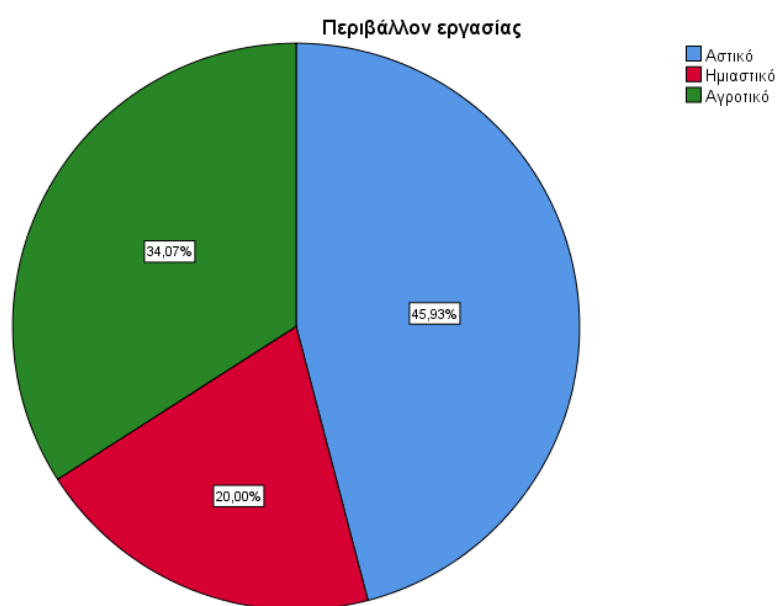
Η πέμπτη από αυτές τις ερωτήσεις διερευνούσε το περιβάλλον εργασίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, το

46% του δείγματος απασχολούνταν σε αστικό περιβάλλον, το 34% σε αγροτικό περιβάλλον και το 20% σε ημιαστικό.

Ερώτηση 5. Περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5. Περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών

Ερώτηση Α5	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Αστικό	62	45,9
Ημιαστικό	27	20,0
Αγροτικό	46	34,1
Σύνολο	135	100,0



Γράφημα 5. Περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών

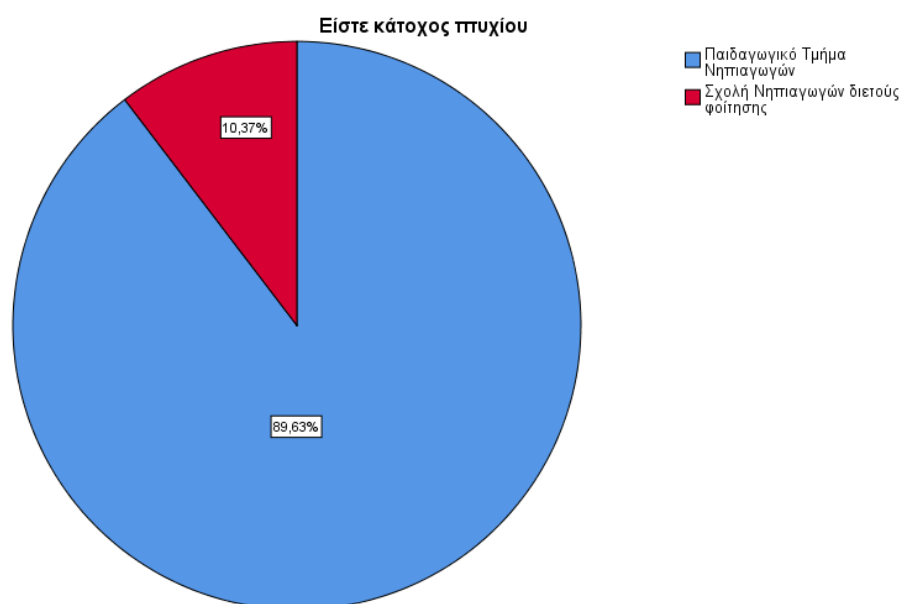
Η έκτη και τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου διερευνούσε το κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν απόφοιτοι του 4ετούς φοίτησης Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών ή της 2ετούς φοίτησης Σχολής Νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά

αποτυπώνονται στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του 90% του δείγματος αποτελούνταν από άτομα που παρακολούθησαν 4ετούς φοίτησης Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών και το υπόλοιπο 10% από απόφοιτους της σχολής Νηπιαγωγών.

Ερώτηση 6. Είστε κάτοχος πτυχίου

Πίνακας 6.Είστε κάτοχος πτυχίου

Ερώτηση Α6	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	121	89,6
Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης	14	10,4
Σύνολο	135	100,0



Γράφημα 6. Είστε κάτοχος πτυχίου

7.2. Εκτίμηση κατάρτισης (γνώσεις- δεξιότητες) των Νηπιαγωγών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο της κατάρτισης του δείγματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

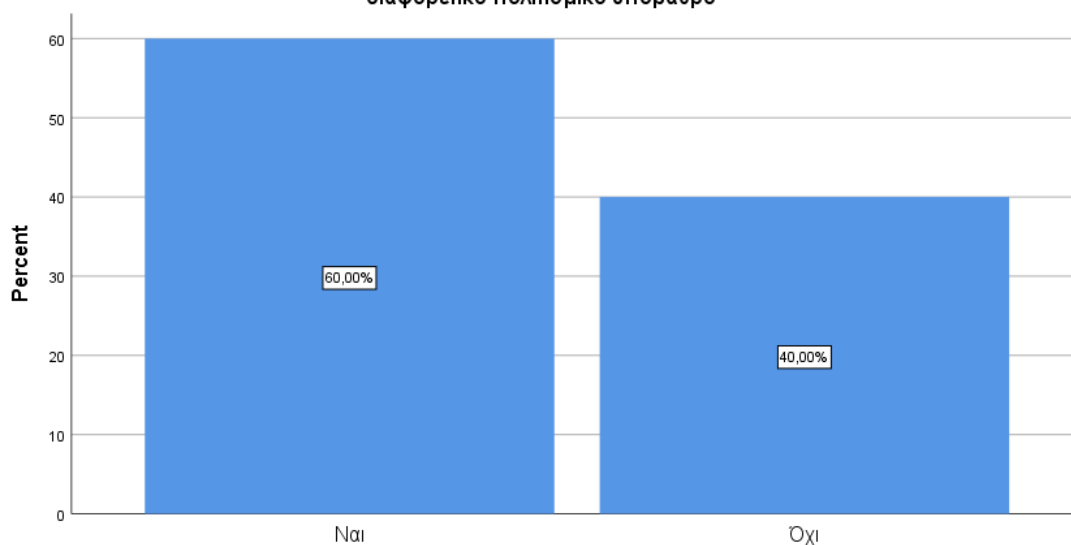
Η πρώτη από αυτές διερευνούσε το αν, στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους, τα άτομα του δείγματος διδαχτήκαν κάποιο μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η πλειοψηφία του 60% του δείγματος απάντησε καταφατικά στην ερώτηση αυτή, ενώ το 40% του δείγματος απάντησε αρνητικά.

Ερώτηση 1. Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχτήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Πίνακας. 7. Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχτήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Ερώτηση Β1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Ναι	81	60,0
Όχι	54	40,0
Σύνολο	135	100,0

Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχθήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο



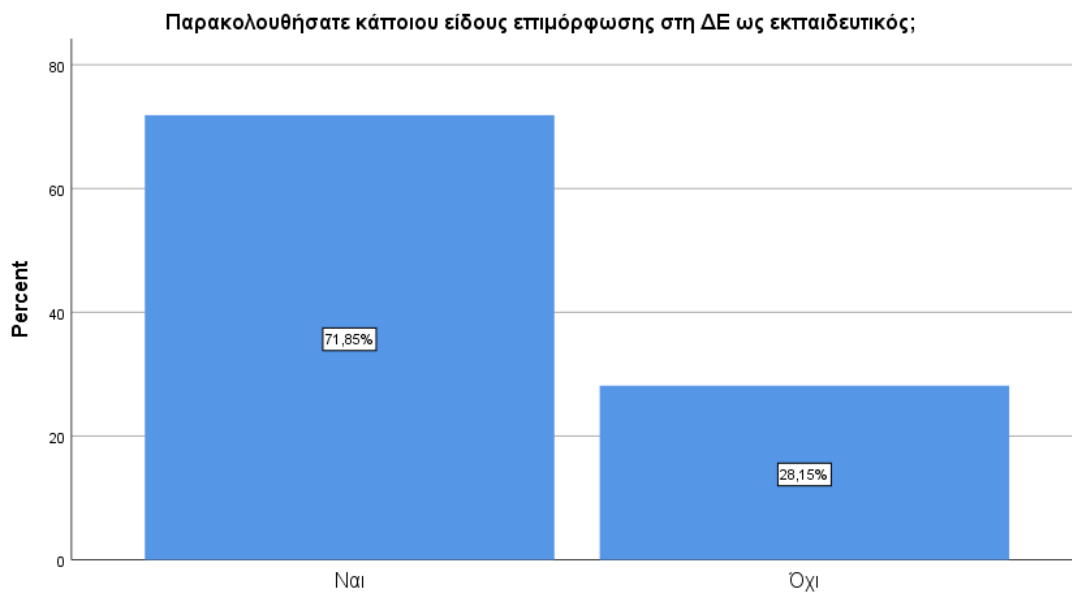
Γράφημα 7. Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχθήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Η δεύτερη από αυτές διερευνούσε το αν τα άτομα του δείγματος παρακολούθησαν κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του 72% του δείγματος απάντησε καταφατικά στην ερώτηση αυτή, ενώ το 28% του δείγματος απάντησε αρνητικά.

Ερώτηση 2. Παρακολουθήσατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός

Πίνακας 8. Παρακολουθήσατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός

Ερώτηση B2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Ναι	97	71,9
Όχι	38	28,1
Σύνολο	135	100,0



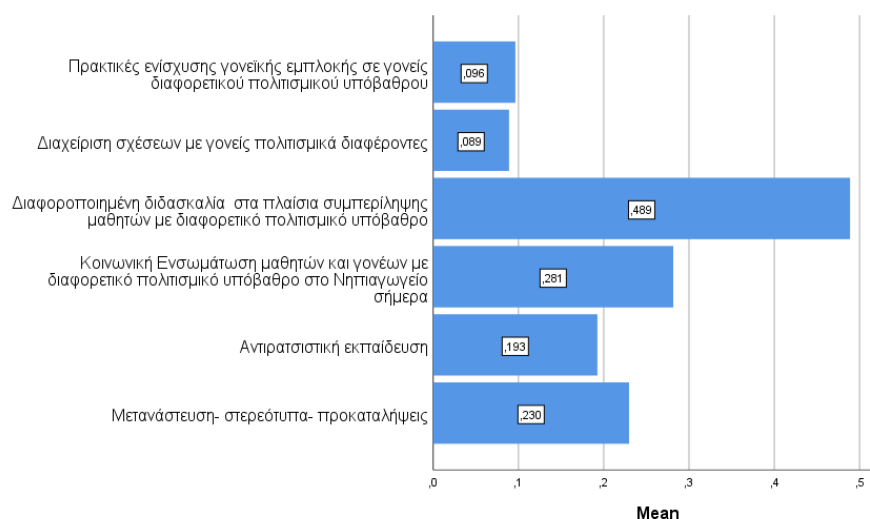
Γράφημα 8. Παρακολούθησατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός

Η τρίτη ερώτηση απευθύνονταν στα άτομα που απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη και διερευνούσε το είδος της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν τα άτομα αυτά. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, γίνεται εμφανές ότι τα μισά άτομα αυτού του υποδείγματος παρακολούθησαν επιμόρφωση με θέμα την Διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια συμπερίληψης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ ακολούθησαν η επιμόρφωση με θέμα την Κοινωνική Ενσωμάτωση μαθητών και γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο Νηπιαγωγείο σήμερα και η επιμόρφωση με θέμα την Μετανάστευση, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Σημειώνεται ότι στην ερώτηση αυτή, τα άτομα του δείγματος είχαν δικαίωμα επιλογών παραπάνω της μίας.

Ερώτηση 3. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση λάβατε;

Πίνακας 9. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση λάβατε;

Ερώτηση Β3	ν	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Μετανάστευση- στερεότυπα- προκαταλήψεις	97	0,23	0,422
Αντιρατσιστική εκπαίδευση	97	0,19	0,396
Κοινωνική Ενσωμάτωση μαθητών και γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο Νηπιαγωγείο σήμερα	97	0,28	0,451
Διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια συμπερίληψης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	97	0,49	0,502
Διαχείριση σχέσεων με γονείς πολιτισμικά διαφέροντες	97	0,09	0,286
Πρακτικές ενίσχυσης γονικής εμπλοκής σε γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου	97	0,10	0,296



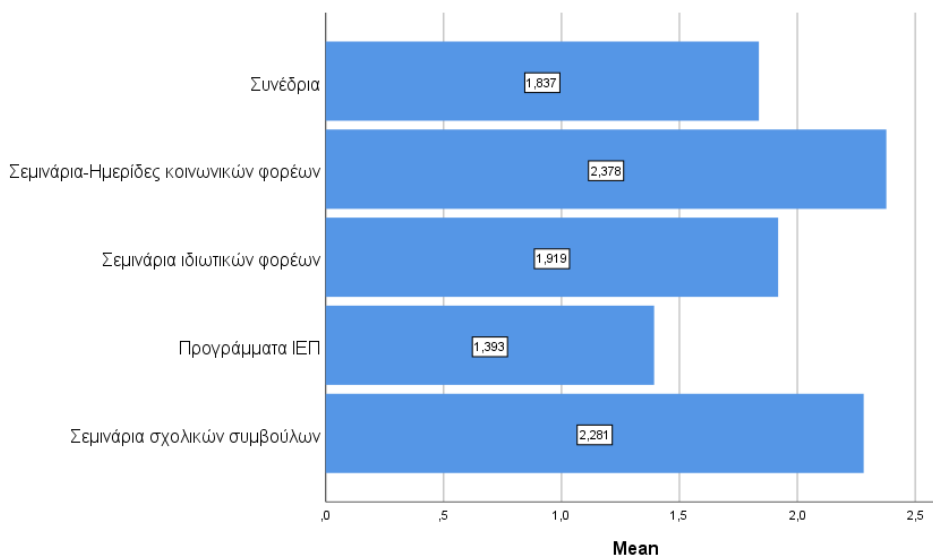
Γράφημα 9. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση λάβατε;

Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου αφορούσε και πάλι στα άτομα που απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση B2 και διερευνούσε το είδος της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν τα άτομα αυτά. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, γίνεται εμφανές ότι τα περισσότερα άτομα παρακολούθησαν σεμινάρια και ημερίδες κοινωνικών φορέων ή σεμινάρια σχολικών συμβούλων - συντονιστών, ενώ ακολούθησαν τα σεμινάρια των ιδιωτικών φορέων και τα συνέδρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερώτηση αυτή μετρήθηκε σε κλίμακα Likert1-5 όπου το 1 αντιστοιχεί στην επιλογή «καθόλου» και το 5 στην επιλογή «Πάρα πολύ».

Ερώτηση 4. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση παρακολούθησατε;

Πίνακας 10. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση παρακολούθησατε

Ερώτηση B4	v	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Σεμινάρια σχολικών συμβούλων	97	2,28	1,232
Προγράμματα ΙΕΠ	97	1,39	,820
Σεμινάρια ιδιωτικών φορέων	97	1,92	1,185
Σεμινάρια-Ημερίδες κοινωνικών φορέων	97	2,38	1,286
Συνέδρια	97	1,84	1,235



Γράφημα 10. Αν απαντήσατε Ναι στην 2η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση παρακολουθήσατε;

7.3. Εκτίμηση ενδιαφέροντος επιμόρφωσης των Νηπιαγωγών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

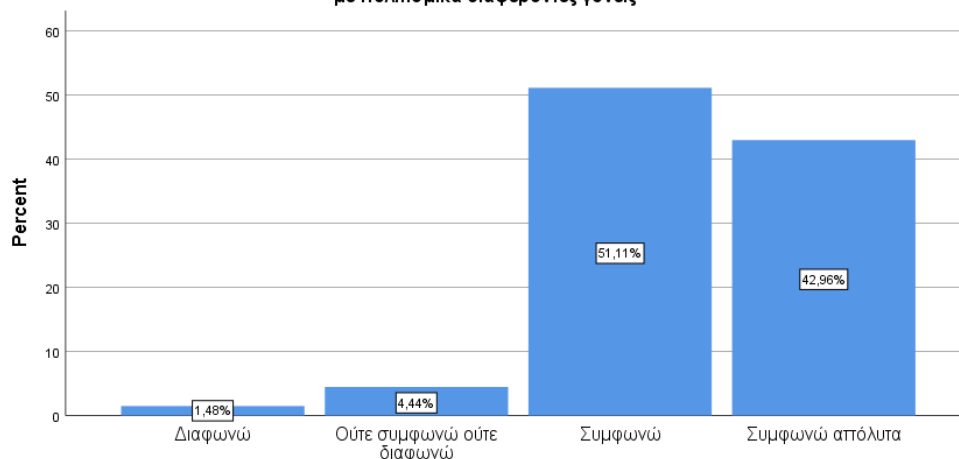
Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από πέντε διατυπώσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο του ενδιαφέροντος επιμόρφωσης του δείγματος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (διαχείριση σχέσεων-πρακτικές με γονείς πολιτισμικά διαφέροντες-θεματολογία) και στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους. Σύμφωνα με την πρώτη από αυτές η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί (51% του δείγματος) ή συμφωνεί απόλυτα (43% του δείγματος) με την πρόταση αυτή.

Ερώτηση 1. Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφορετικές γονείς

Πίνακας 11 . Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφορετικές γονείς

Ερώτηση Γ1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	2	1,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	4,4
Συμφωνώ	69	51,1
Συμφωνώ απόλυτα	58	43,0
Σύνολο	135	100,0

Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφορετικές γονείς



Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφορετικές γονείς

Γράφημα 11. Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφορετικές γονείς

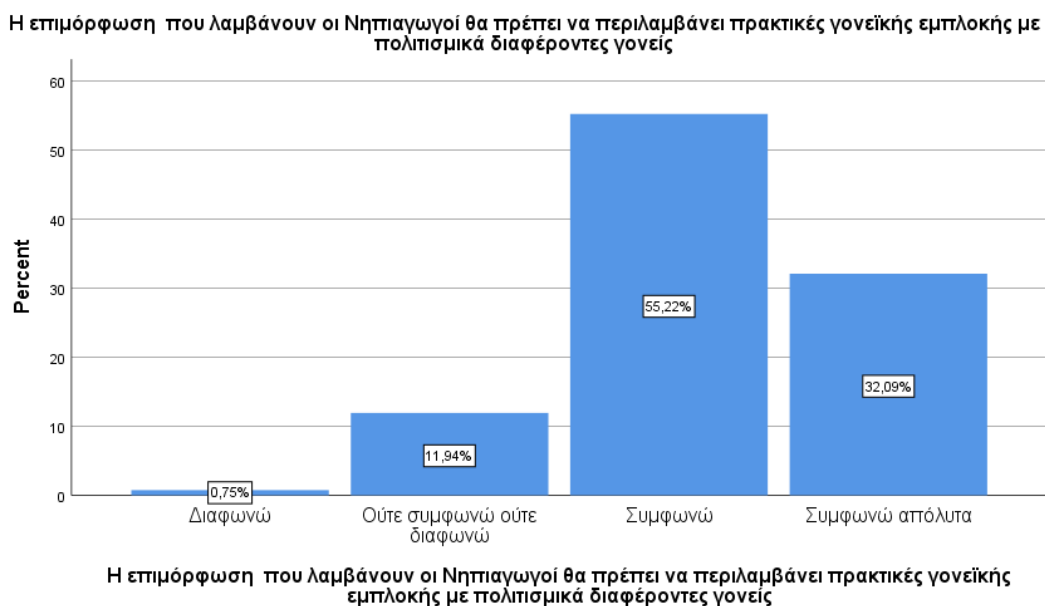
Σύμφωνα με την δεύτερη πρόταση, η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά

διαφέροντες γονείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί (55% του δείγματος) ή συμφωνεί απόλυτα (32% του δείγματος) με την πρόταση αυτή.

Ερώτηση 2. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφορετες γονείς

Πίνακας. 12 .Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφορετες γονείς

Ερώτηση Γ2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	1	0,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	11,9
Συμφωνώ	74	55,2
Συμφωνώ απόλυτα	43	32,1
Σύνολο	135	100,0



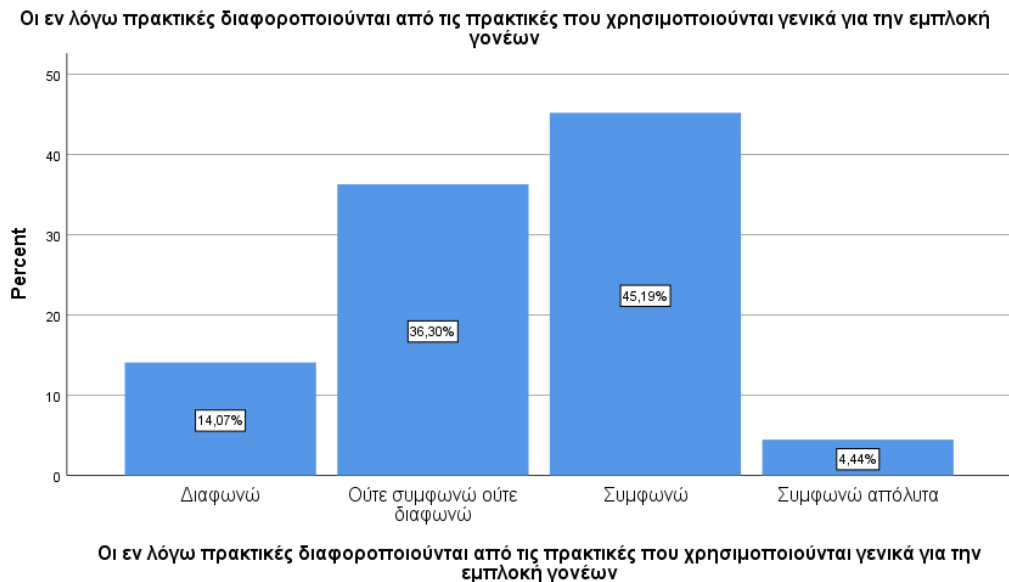
Γράφημα 12 .Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφορετές γονείς

Σύμφωνα με την *τρίτη* πρόταση, οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί (45% του δείγματος) με την πρόταση αυτή ή είναι ουδέτερη (36% του δείγματος

Ερώτηση 3. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων

Πίνακας 13. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων

Ερώτηση Γ3	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	19	14,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	49	36,3
Συμφωνώ	61	45,2
Συμφωνώ απόλυτα	6	4,4
Σύνολο	135	100,0



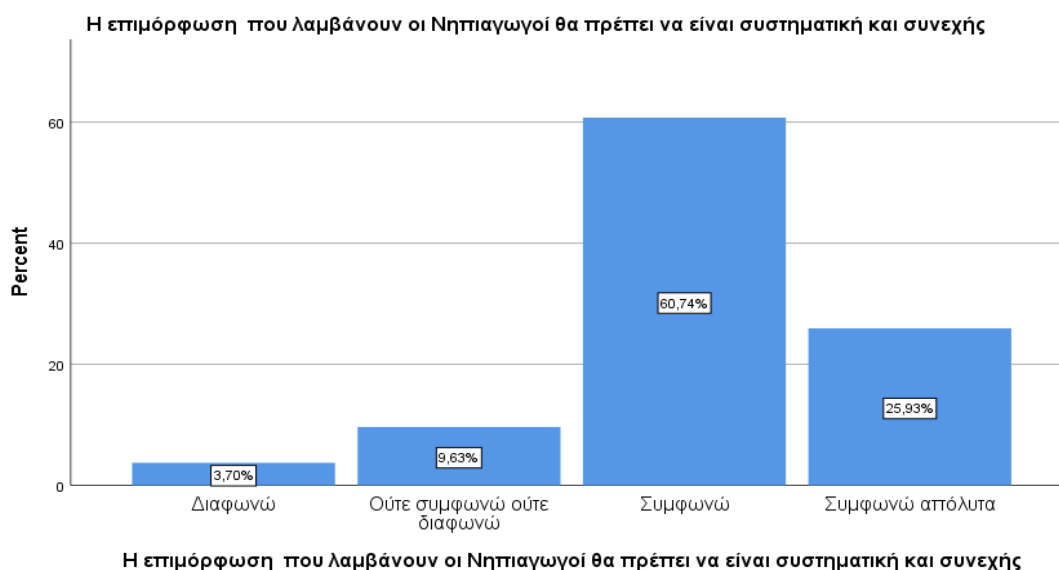
Γράφημα 13. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων

Σύμφωνα με την *τέταρτη* πρόταση, η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί (61% του δείγματος) ή συμφωνεί απόλυτα (26% του δείγματος) με την πρόταση αυτή.

Ερώτηση 4. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής

Πίνακας 14. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής

Ερώτηση Γ4	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	5	3,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	9,6
Συμφωνώ	82	60,7
Συμφωνώ απόλυτα	35	25,9
Σύνολο	135	100,0



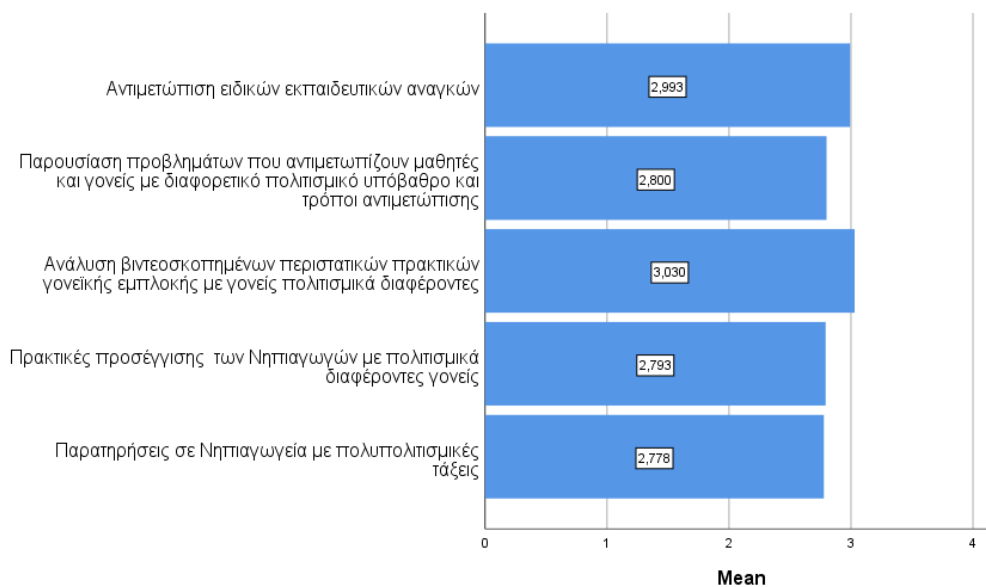
Γράφημα 14. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής

Η *πέμπτη* ερώτηση του τρίτου τμήματος του ερωτηματολογίου ζητούσε από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα να ιεραρχήσουν τα θέματα που θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, γίνεται εμφανές ότι και τα πέντε θέματα κρίνονται σημαντικά, με πρώτο οριακά να θεωρείται το θέμα που αναφέρεται σε Παρατηρήσεις σε Νηπιαγωγεία με πολυπολιτισμικές τάξεις και να ακολουθούν οι Πρακτικές προσέγγισης των Νηπιαγωγών με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και η Παρουσίαση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μαθητές και γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τρόποι αντιμετώπισης. Σημειώνεται ότι οι μέσοι όροι προήλθαν ως το άθροισμα των επιλογών των ατόμων, τα οποία σημείωσαν με 1 την 1^η προτίμηση τους ανάλογα με τον βαθμό ενδιαφέροντός τους.

Ερώτηση 5. Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε

Πίνακας 15. Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε

Ερώτηση Γ5	ν	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Παρατηρήσεις σε Νηπιαγωγεία με πολυπολιτισμικές τάξεις	135	2,78	1,544
Πρακτικές προσέγγισης των Νηπιαγωγών με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	135	2,79	1,409
Ανάλυση βιντεοσκοπημένων περιστατικών πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής με γονείς πολιτισμικά διαφέροντες	135	3,03	1,456
Παρουσίαση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μαθητές και γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τρόποι αντιμετώπισης	135	2,80	1,515
Αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	135	2,99	1,668



Γράφημα 15. Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε

7.4. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων

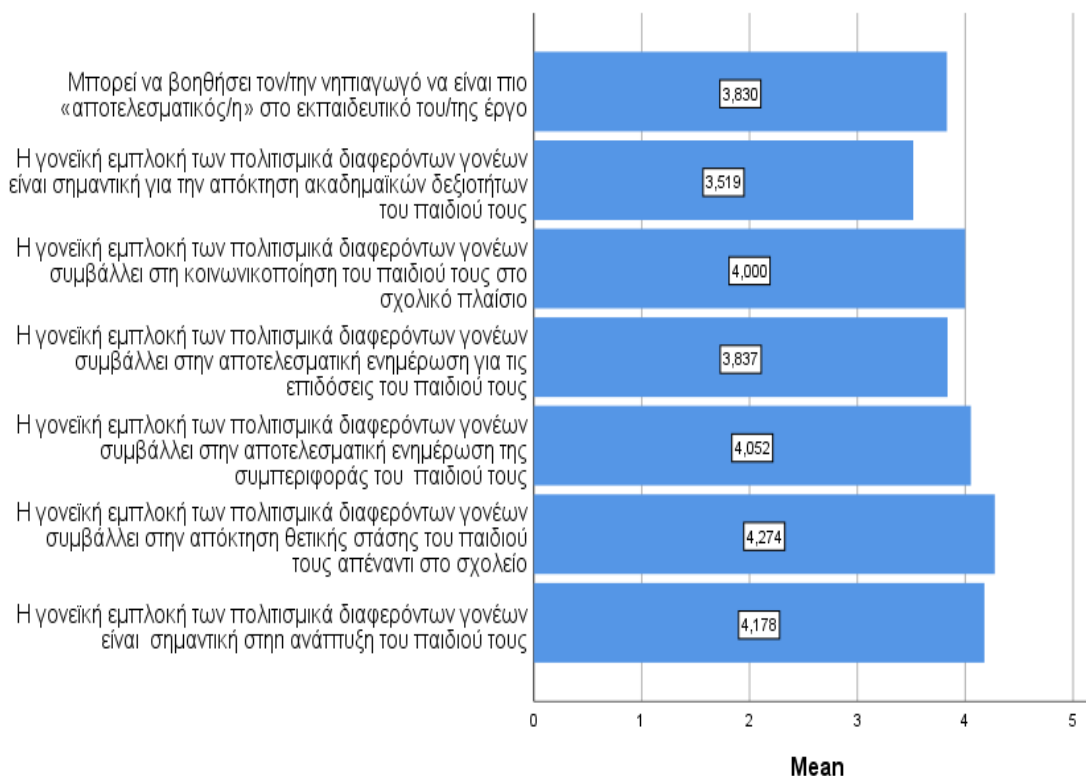
Το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από επτά διατυπώσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν το επίπεδο της σημασίας που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων και στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, γίνεται εμφανές ότι τα άτομα του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες, η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην απόκτηση θετικής στάσης του παιδιού τους απέναντι στο σχολείο (μ. ο. 4,27, τ. α. 0,58), είναι σημαντική στην ανάπτυξη του παιδιού τους (μ. ο. 4,18, τ. α. 0,63) και συμβάλλει στην αποτελεσματική ενημέρωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους (μ. ο. 4,05, τ. α. 0,67). Σχετικά λιγότερο, αλλά και πάλι σε σχετικά υψηλό βαθμό επίσης συμφωνούν και με τις προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση του παιδιού τους στο σχολικό πλαίσιο (μ. ο. 4,00, τ. α. 0,62), στην αποτελεσματική ενημέρωση για τις επιδόσεις του παιδιού τους, (μ. ο. 3,84, τ. α. 0,79) και μπορεί να βοηθήσει τον/την νηπιαγωγό να είναι πιο «αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο (μ. ο. 3,83, τ. α. 0,82).

Ερώτηση 1. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων

Πίνακας 16. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων

Ερωτήσεις Δ1-7	v	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική στην ανάπτυξη του παιδιού τους	135	4,18	0,633

Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην απόκτηση θετικής στάσης του παιδιού τους απέναντι στο σχολείο	135	4,27	0,579
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική ενημέρωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους	135	4,05	0,673
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική ενημέρωση για τις επιδόσεις του παιδιού τους	135	3,84	0,794
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση του παιδιού τους στο σχολικό πλαίσιο	135	4,00	0,623
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους	135	3,52	0,871
Μπορεί να βοηθήσει τον/την νηπιαγωγό να είναι πιο «αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο	135	3,83	,824



Γράφημα 16. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων

7.5. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής τους ικανότητας στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορεόντες γονείς

Το πέμπτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από δεκατρείς διατυπώσεις που στόχο είχαν να σκιαγραφήσουν την εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορεόντες γονείς και στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους μέσω μιας κλίμακας Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στην επιλογή «καθόλου» και το 5 στην επιλογή «πάρα πολύ». Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και στα δυο διαγράμματα που ακολουθούν, γίνεται εμφανές ότι τα άτομα του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση σύμφωνα με την οποία, η άποψη των πολιτισμικά

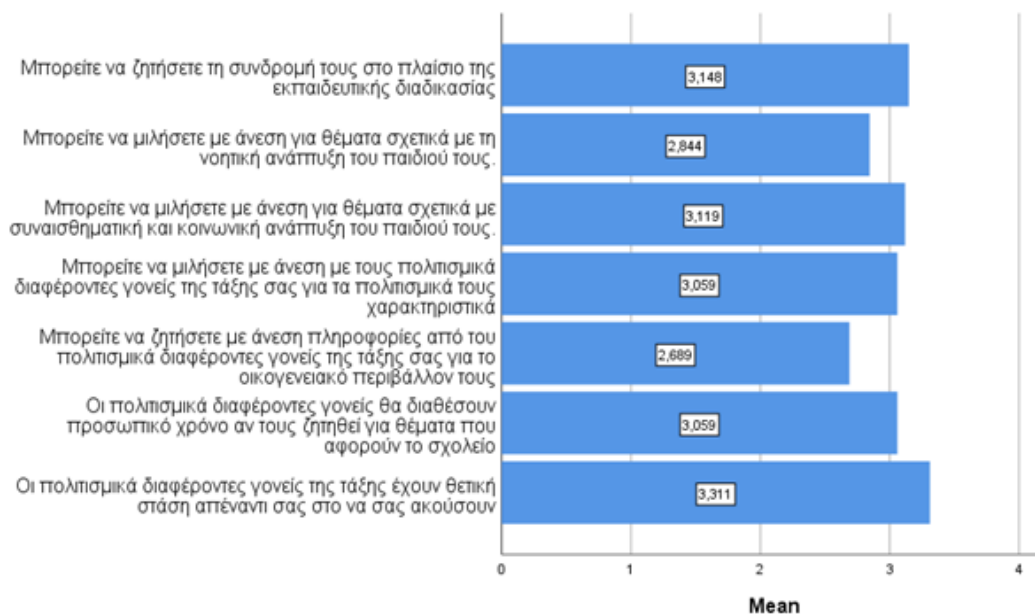
διαφερόντων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα για τους Νηπιαγωγούς με κείνη των μη πολιτισμικά διαφερόντων (μ.ο. 4,07, τ.α. 0,83), ενώ συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με τις απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς, έχει σαν αποτέλεσμα "να τα καταφέρνουν" οι εκπαιδευτικοί καλύτερα με τα παιδιά στην τάξη (μ.ο. 3,39, τ.α. 0,96), οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης έχουν θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς στο να τους ακούσουν (μ.ο. 3,31, τ.α. 0,81), μπορούν να μιλήσουν με άνεση με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης τους για τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (μ.ο. 3,06, τ.α. 0,93), και με την πρόταση σύμφωνα με την οποία, οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς θα διαθέσουν προσωπικό χρόνο αν τους ζητηθεί για θέματα που αφορούν το σχολείο (μ.ο. 3,06, τ.α. 0,86). Αντίθετα, το δείγμα φαίνεται να διαφωνεί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με τις προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες, η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην λήψη αποφάσεων (μ.ο. 1,68, τ.α. 0,84) και στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. 1,79, τ.α. 0,92) περισσότερο δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, παρά το διευκολύνει και με τις προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν με άνεση πληροφορίες από του πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης τους για το οικογενειακό περιβάλλον τους (μ.ο. 2,69, τ.α. 0,91) και μπορούν να μιλήσουν με άνεση για θέματα σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς (μ.ο. 2,84, τ.α. 0,91). Πρόσθετα, το δείγμα φαίνεται να συμφωνεί αρκετά με την πρόταση σύμφωνα με την οποία μπορούν να ζητήσουν τη συνδρομή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μ.ο. 3,15, τ.α. 1,00) και επίσης συμφωνεί σε λίγο μικρότερο βαθμό στην πρόταση ότι μπορούν να μιλήσουν με άνεση για θέματα σχετικά με συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους (μ.ο. 3,12, τ.α. 0,90). Τέλος, συμφωνούν οι Νηπιαγωγοί ότι αισθάνονται επαρκείς στους χειρισμούς τους όσον αφορά στους τρόπους συνεργασίας τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς (μ.ο. 3,01, τ.α.0,8), ενώ συμφωνούν σε λίγο μικρότερο βαθμό στην πρόταση με την οποία αισθάνονται επαρκείς στους χειρισμούς τους όσον αφορά στους τρόπους επικοινωνίας τους με τους γονείς αυτούς (μ.ο. 2,9, τ.α. 0,8).

Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς

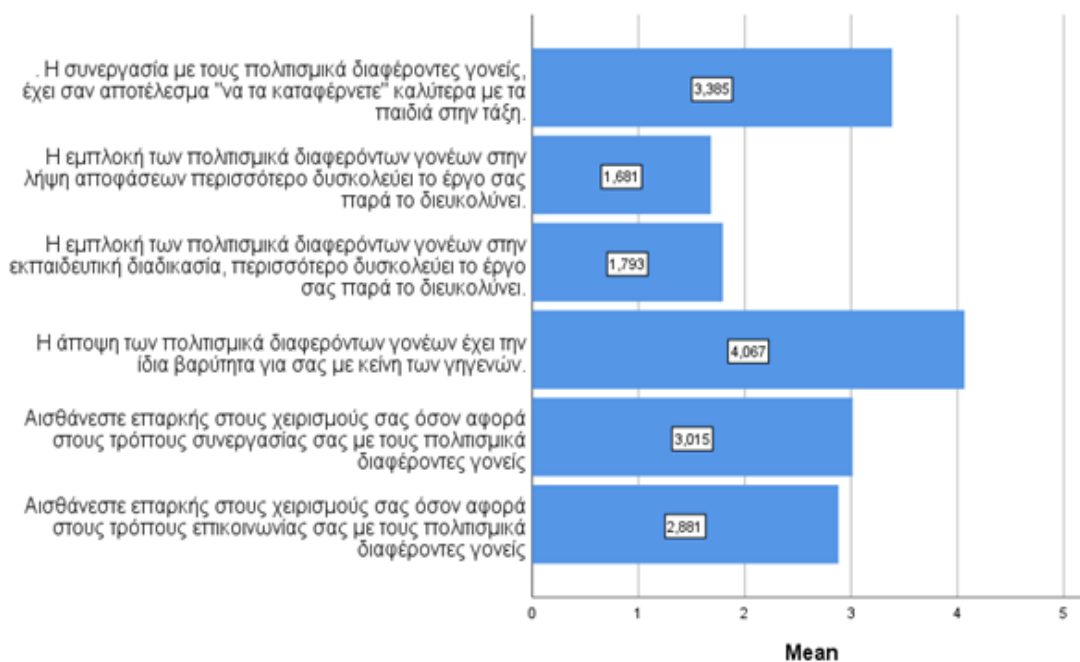
Πίνακας 17. Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς

Ερωτήσεις E1-13	v	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης έχουν θετική στάση απέναντι σας στο να σας ακούσουν	135	3,31	0,805
Οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς θα διαθέσουν προσωπικό χρόνο αν τους ζητηθεί για θέματα που αφορούν το σχολείο	135	3,06	0,862
Μπορείτε να ζητήσετε με άνεση πληροφορίες από του πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης σας για το οικογενειακό περιβάλλον τους	135	2,69	0,902
Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς της τάξης σας για τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά	135	3,06	0,929
Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση για θέματα σχετικά με συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους.	135	3,12	0,898
Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση για θέματα σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού τους.	135	2,84	0,913
Μπορείτε να ζητήσετε τη συνδρομή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	135	3,15	1,004
Αισθάνεστε επαρκής στους χειρισμούς σας όσον	135	2,88	0,811

αφορά στους τρόπους επικοινωνίας σας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς			
Αισθάνεστε επαρκής στους χειρισμούς σας όσον αφορά στους τρόπους συνεργασίας σας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς	135	3,01	0,782
Η άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα για σας με κείνη των γηγενών.	135	4,07	0,830
Η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, περισσότερο δυσκολεύει το έργο σας παρά το διευκολύνει.	135	1,79	0,915
Η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην λήψη αποφάσεων περισσότερο δυσκολεύει το έργο σας παρά το διευκολύνει.	135	1,68	0,843
Η συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς, έχει σαν αποτέλεσμα "να τα καταφέρνετε" καλύτερα με τα παιδιά στην τάξη.	135	3,39	0,962



Γράφημα 17^α . Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορετές γονείς



Γράφημα 17^β . Ερωτήσεις 1-13. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορετές γονείς

7.6. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων

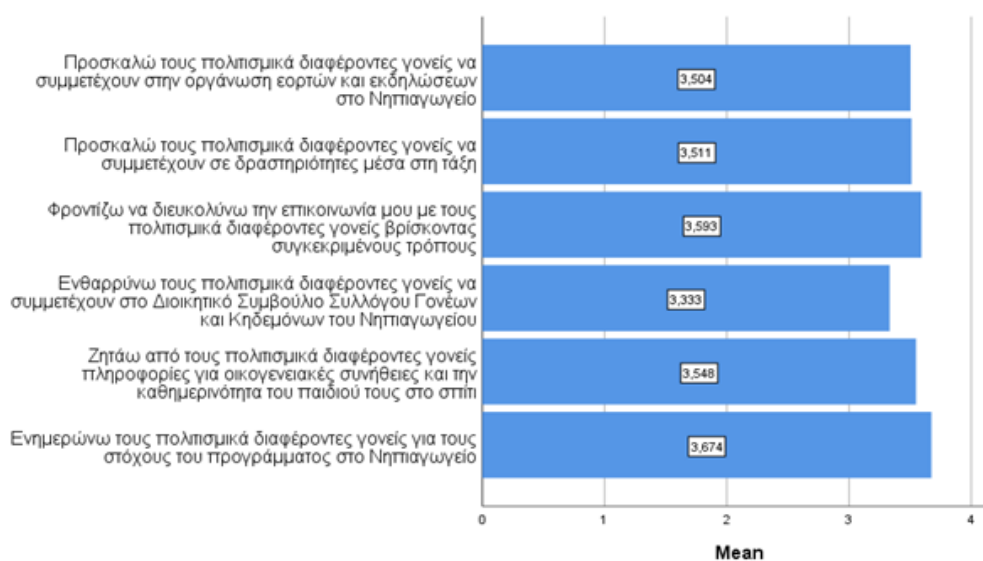
Το έκτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από έντεκα διατυπώσεις που στόχο είχαν να σκιαγραφήσουν την εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων και στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους μέσω μιας κλίμακας Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στην επιλογή «καθόλου» και το 5 στην επιλογή «πάρα πολύ». Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα και στα δυο διαγράμματα που ακολουθούν, γίνεται εμφανές ότι τα άτομα του δείγματος συμφωνούν με μέτρια, σχετικά ένταση με όλες τις προτάσεις που τους δόθηκαν. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη συμφωνία του δείγματος είναι με τις προτάσεις που αναφέρονται στην ενημέρωση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για τους στόχους του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο (μ.ο. 3,67, τ.α. 0,92), στο ότι οι νηπιαγωγοί ζητούν από τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς πληροφορίες για οικογενειακές συνήθειες και την καθημερινότητα του παιδιού τους στο σπίτι (μ.ο. 3,55, τ.α. 0,94), με το ότι φροντίζουν να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς βρίσκοντας συγκεκριμένους τρόπους (μ.ο. 3,59, τ.α. 0,89), με το ότι ενθαρρύνουν την εθελοντική συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σε ζητήματα που αφορούν την σχολική μονάδα (μ.ο. 3,58, τ.α. 1,03) και με το ότι τους προσκαλούν να συνοδέψουν την τάξη σε μία επίσκεψη, εκδρομή εκτός Νηπιαγωγείου (μ.ο. 3,61, τ.α. 1,06), να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στη τάξη (μ.ο. 3,51, τ.α. 1,07) και να συμμετέχουν στην οργάνωση εορτών και εκδηλώσεων στο Νηπιαγωγείο (μ.ο. 3,50, τ.α. 1,09).

**Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης
εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων**

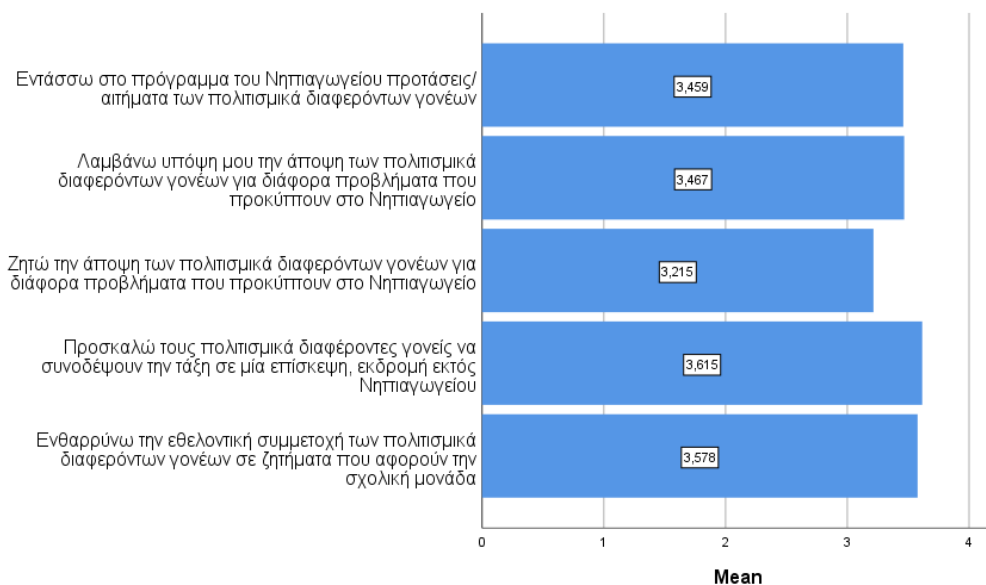
Πίνακας 18. Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης
εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων

Ερωτήσεις E1-13	n	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Ενημερώνω τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για τους στόχους του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο	135	3,67	,921
Ζητάω από τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς πληροφορίες για οικογενειακές συνήθειες και την καθημερινότητα του παιδιού τους στο σπίτι	135	3,55	,936
Ενθαρρύνω τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν στο Διοικητικό Συμβούλιο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Νηπιαγωγείου	135	3,33	1,051
Φροντίζω να διευκολύνω την επικοινωνία μου με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς βρίσκοντας συγκεκριμένους τρόπους	135	3,59	,892
Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στη τάξη	135	3,51	1,071
Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν στην οργάνωση εορτών και εκδηλώσεων στο Νηπιαγωγείο	135	3,50	1,092
Ενθαρρύνω την εθελοντική συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σε ζητήματα που αφορούν την σχολική μονάδα	135	3,58	1,026

Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφορετες γονείς να συνοδέψουν την τάξη σε μία επίσκεψη, εκδρομή εκτός Νηπιαγωγείου	135	3,61	1,058
Ζητώ την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο	135	3,21	1,089
Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο	135	3,47	,976
Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων	135	3,46	1,013



Γράφημα 18^α . Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων



Γράφημα 18^β. Ερωτήσεις 1-11. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφορετών γονέων

7.7. Στατιστική συμπερασματολογία

Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της ανάλυσης που στόχο είχε να προσδιορίσει τους δημογραφικούς εκείνους παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο απάντησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Για το λόγο αυτό έλαβαν χώρα το τ-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης, των οποίων τα αποτελέσματα ανά δημογραφικό παράγοντα, παρουσιάζονται στην συνέχεια.

7.7.1. Η επίδραση του φύλου.

Η μελέτη της επίδρασης του φύλου έγινε με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, οι άντρες του δείγματος θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφορετών γονέων μπορεί να βοηθήσει τον/την νηπιαγωγό να είναι πιο

«αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο, σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος.

Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Πίνακας 19. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

	Αντρες: 11		Γυναίκες: 124		p	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μπορεί να βοηθήσει τον/την νηπιαγωγό να είναι πιο «αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο	4,09	,302	3,81	,852	0,011	2,39

7.7.2. Η επίδραση της ηλικίας.

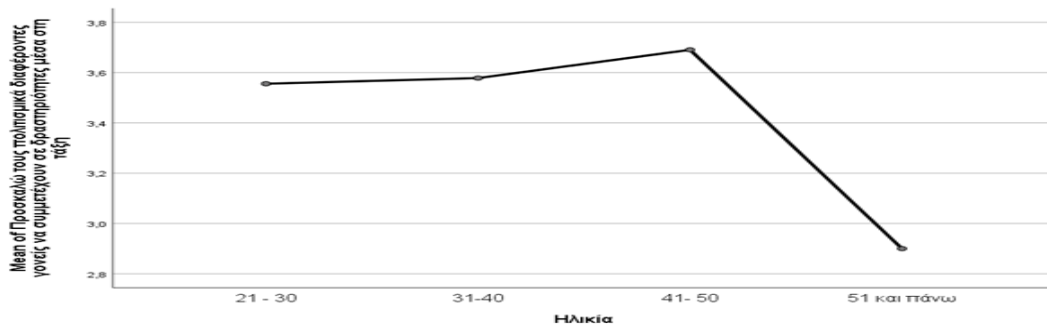
Η μελέτη της επίδρασης της ηλικίας έγινε με τη χρήση της Analysis of variance (ANOVA). Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, στο έκτο μέρος του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί και με βάση τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου LSD, τα οποία παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας, τα άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών διαφωνούν περισσότερο με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία οι νηπιαγωγοί προσκαλούν τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στη τάξη

Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Πίνακας 20. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Ηλικιακά Επίπεδα	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
21 - 30	9	3,56	0,882
31-40	64	3,58	0,940
41- 50	42	3,69	1,070
51 και πάνω	20	2,90	1,373

$$F(3, 131)= 2,756, p=0.045$$



Γράφημα Πίνακα 20. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

7.7.3. Η επίδραση της σχέσης εργασίας.

Η μελέτη της επίδρασης των διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας έγινε με τη χρήση της Analysis of variance (ANOVA) και η ανάλυση δεν έδωσε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά. Η μελέτη της επίδρασης της σχέσης εργασίας έγινε με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκ των οποίων η μια στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, η

δεύτερη στο πέμπτο και η τρίτη στο έκτο μέρος του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ότι η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής και ότι η άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα για εκείνους με κείνη των γηγενών. Επιπλέον, δηλώνουν ότι εντάσσουν περισσότερο σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου τις προτάσεις και τα αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων.

Η στατιστικά σημαντική επίδραση της σχέσης εργασίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Πίνακας 21. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της σχέσης εργασίας στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

	<i>Μόνιμος: 83</i>		<i>Αναπληρωτής: 52</i>		<i>p</i>	<i>t</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>		
Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής	3,99	,773	4,25	,556	0,024	-2,12
Η άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα για σας με κείνη των γηγενών.	3,93	,808	4,29	,825	0,014	-2,51
Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων	3,29	1,006	3,73	,972	0,013	-2,53

7.7.4. Η επίδραση του πτυχίου.

Η μελέτη της επίδρασης του είδους του πτυχίου έγινε με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκαν δυο στατιστικά σημαντικές διαφορές, στο έκτο μέρος του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, οι απόφοιτοι/ες του 4ετούς φοίτησης Παιδαγωγικού τμήματος του δείγματος συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τες απόφοιτους/ες της 2ετούς φοίτησης σχολής Νηπιαγωγών με τις προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες ενημερώνουν οι εκπαιδευτικοί τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για τους στόχους του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο και τους προσκαλούν να συνοδέψουν την τάξη σε μία επίσκεψη, εκδρομή εκτός Νηπιαγωγείου.

Η στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους του πτυχίου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Πίνακας 22. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους του πτυχίου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων.

	4ετής: 121		2ετής: 14		<i>p</i>	<i>t</i>
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Ενημερώνω τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για τους στόχους του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο	3,74	,911	3,14	,864	0,022	2,32
Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συνοδέψουν την τάξη σε μία επίσκεψη, εκδρομή εκτός Νηπιαγωγείου	3,69	1,025	3,00	1,177	0,021	2,33

7.7.5. Η επίδραση του περιβάλλοντος εργασίας.

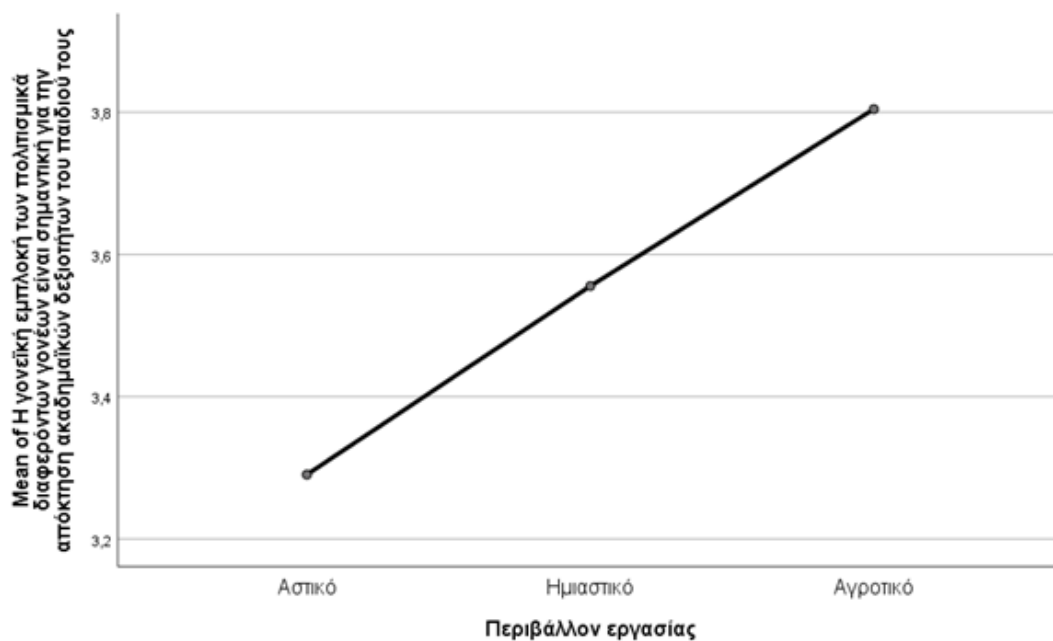
Η μελέτη της επίδρασης του περιβάλλοντος εργασίας έγινε με τη χρήση της Analysis of variance (ANOVA). Βρέθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές, μια στο τέταρτο και δυο στο έκτο μέρος του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν και με βάση τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου LSD, τα οποία παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας, τα άτομα που εργάζονται σε αστικό περιβάλλον διαφωνούν περισσότερο με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους. Επιπλέον, τα άτομα που απασχολούνται σε ημιαστικό περιβάλλον λαμβάνουν υπόψη τους την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα και εντάσσουν στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου τις προτάσεις και τα αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα που απασχολούνται σε αστικό περιβάλλον.

Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους

Πίνακας 23. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους

Περιβάλλον Εργασίας	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Αστικό	62	3,29	0,818
Ημιαστικό	27	3,56	1,050
Αγροτικό	46	3,80	0,749

$$F(2, 132)= 4,896, p=0.009$$



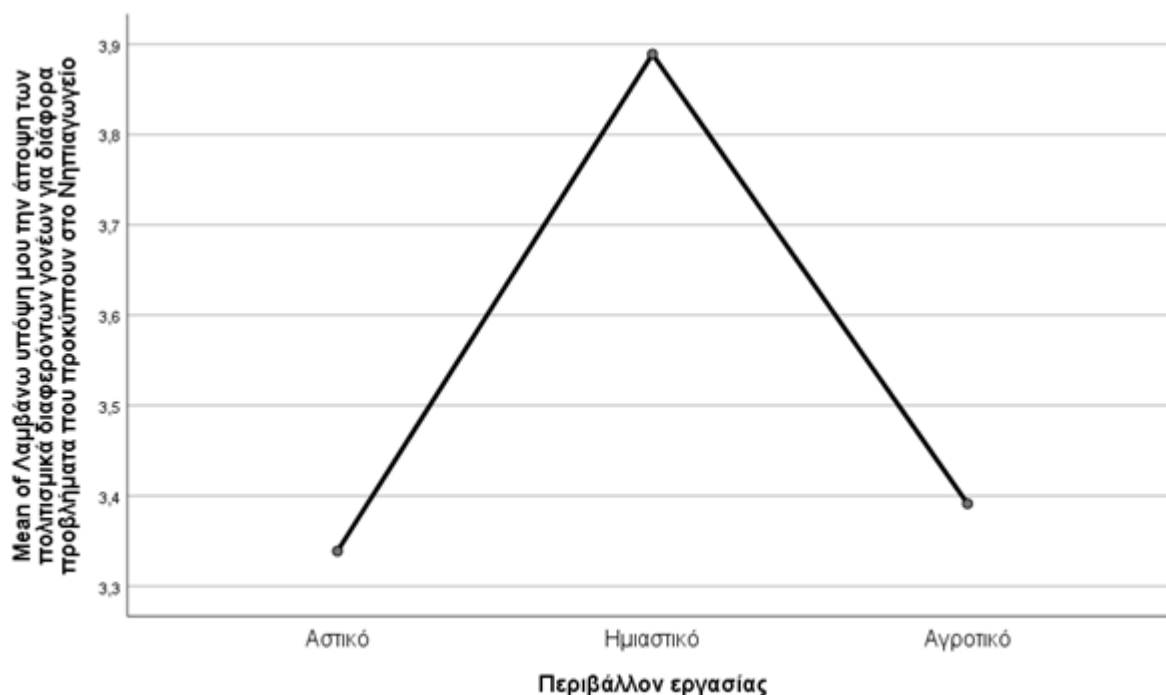
Γράφημα Πίνακα 23. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφορετόνων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους

Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφορετόνων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας 24. Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφορετόνων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο

Περιβάλλον Εργασίας	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Αστικό	62	3,34	,957
Ημιαστικό	27	3,89	,974
Αγροτικό	46	3,39	,954

$$F(2, 132) = 3,308, p = 0.040$$



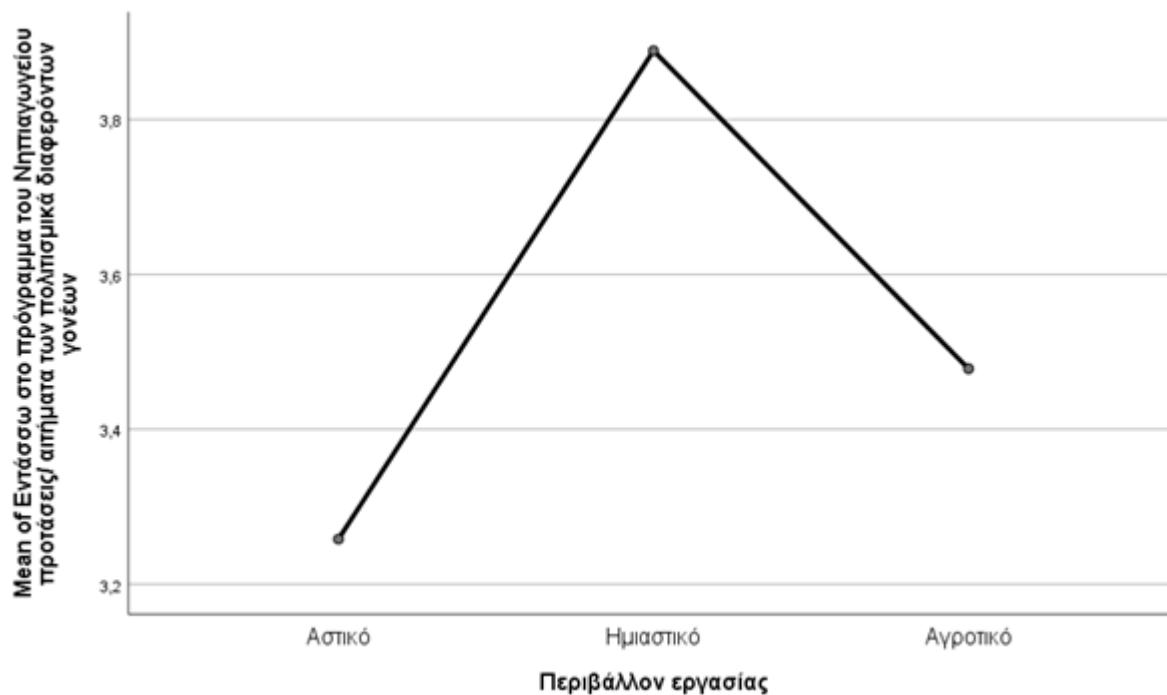
Γράφημα Πίνακα 24. Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο

Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων

Πίνακας 25. Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων

Περιβάλλον Εργασίας	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Αστικό	62	3,26	1,023
Ημιαστικό	27	3,89	1,013
Αγροτικό	46	3,48	,937

$$F(2, 132) = 3,812, p = 0,025$$



Γράφημα Πίνακα 25. Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αφού παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας ακολουθούν τα συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανίχνευση των στάσεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά στη συνεργασία τους με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (π.χ. γονείς που είναι Ρομά, αλλόθρησκοι οι έχοντες την ελληνική ιθαγένεια (π.χ. μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη), παλιννοστούντες, αλλοδαποί, πρόσφυγες, μετανάστες, δίγλωσσες οικογένειες) στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν:

- ✓ Οι Νηπιαγωγοί έχουν επικαιροποιημένες γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου σήμερα;
- ✓ Θεωρούν οι Νηπιαγωγοί ότι είναι σημαντική η εμπλοκή των διαφερόντων πολιτισμικά γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο;
- ✓ Οι Νηπιαγωγοί διαθέτουν διαπολιτισμική δεξιότητα στον τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς;
- ✓ Ποιες είναι οι πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων;
- ✓ Επηρεάζουν οι δημογραφικοί παράγοντες τον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων;

Αναλυτικότερα σε ότι αφορά την κατάρτισή τους σε θεματικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΕ), η πλειονότητα του δείγματος αν και τελείωσε 4ετούς Πανεπιστημιακά Τμήματα Νηπιαγωγών μόνο 81 από τα 121 άτομα διδάχθηκαν προπτυχιακά ΔΕ (ΥΠΠΕΘ, 2017) και αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι τα πρώτα χρόνια ίδρυσης των τμημάτων αυτών (το πρώτο ιδρύθηκε το 1984) η αναγκαιότητα εκπαίδευσης πάνω στη ΔΕ δεν ήταν ακόμα εμφανής λόγω της εικόνας που είχε η Ελλάδα ως μίας συμπαγούς, ομοιόμορφης και ομοιογενούς κοινωνίας με μικρές εξαιρέσεις σε γλωσσικό και θρησκευτικό επίπεδο εντός επικράτειας (π.χ. μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, Ρομά). Βέβαια στο συνολικό δείγμα της παρούσας έρευνας η πλειοψηφία του 60% απάντησε καταφατικά καθώς πολλοί Νηπιαγωγοί μάλλον είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων

πρόσφατα (εντός τελευταίας δεκαπενταετίας), οπότε πιθανόν να είχαν θεματικές ενότητες στη ΔΕ. Για τις αποφοίτους Ακαδημιών Νηπιαγωγών 2ετους (έκλεισαν περί το 1985) δεν υπήρχε ΔΕ στον κύκλο σπουδών τους (Μπάκας, 2013). Αναφορικά με το αν λάβανε κάποιο είδος επιμόρφωση στη ΔΕ κατά την ενδοϋπηρεσιακή τους θητεία η συντριπτική πλειοψηφία του 72% (97 από τα 135 άτομα) του δείγματος, απάντησε καταφατικά. Το ενδιαφέρον των Νηπιαγωγών ήταν κυρίως για Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο συμπερίληψης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για την πράξη δηλαδή, πώς θα κάνουν το «μάθημα», πώς θα διαφοροποιήσουν τη διαδικασία μάθησης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη Νηπιαγωγείου. Η θεματολογία πάνω στην οποία επιμορφώθηκαν οι Νηπιαγωγοί μάλλον δείχνει ότι έχουν αντιληφτεί ότι η ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού στο Νηπιαγωγείο έχει αλλάξει σε βαθμό που ισορροπίες, αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος χρήζουν αναθεώρησης και αλλαγής (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) και θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική για να διαχειριστούν δυσκολίες και προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη τους εξαιτίας αυτής της ποικιλομορφίας σε γλωσσικό, πολιτισμικό θρησκευτικό, οικονομικό επίπεδο (UNESCO, 2004a).

Ακολουθως η επιμόρφωση που δέχτηκαν οι Νηπιαγωγοί, φάνηκε σε μικρότερο ποσοστό με μικρές αυξομειώσεις, ότι ήταν, για την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών και γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο Νηπιαγωγείο και για την μετανάστευση, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Επίσης, σε θεματικές σχετικά με τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και πρακτικές ενίσχυσης αυτής της γονεϊκής εμπλοκής το ποσοστό ήταν πολύ μικρό. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο ότι δε διοργανώνονται σεμινάρια εξειδικευμένα για τη γονεϊκή εμπλοκή και για το πόσο σημαντικοί συνεργάτες των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνουν στην εκπαίδευση των παιδιών (Docking, 1990). Ειδικά η συνεργασία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς, μπορεί να οδηγήσει στο να επιτύχει σε μεγάλο βαθμό η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη σε πλαίσιο συμπερίληψης, πέρα από την παροχή απλά της γνώσης, στην άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μέσω του αντισταθμιστικού ρόλου που έχει το Νηπιαγωγείο στη σημερινή του μορφή (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006· Παπαγιαννίδου, 2000:75-83).

Σε ότι αφορά τους φορείς από τους οποίους έλαβαν επιμόρφωση ήταν κυρίως σεμινάρια και ημερίδες κοινωνικών φορέων καθώς και σεμινάρια σχολικών συμβούλων νυν συντονιστών. Ο μέσος όρος της συμμετοχής τους έδειξε, ότι οι Νηπιαγωγοί έλαβαν πολύ λίγη έως λίγη επιμόρφωση με μικρές αυξομειώσεις. Αυτό μάλλον οφείλεται ότι παρόλο τις συστάσεις της ΕΕ (Pestalozzi 1, 2011· Pestalozzi 2, 2012) και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, για συνεχή και συστηματική επιμόρφωση ως απαραίτητο εργαλείο στην παιδαγωγική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη η πλειονότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων ήταν περιστασιακού τύπου, με απουσία υποχρεωτικής παρακολούθησης, πλην αυτών που διοργανώνονται από τους συντονιστές που ήταν λίγα σε αριθμό ετησίως και ώρες παρακολούθησης και ίσως με άλλη θεματολογία (π.χ. επιμόρφωση σε ΤΠΕ)(Eurydice, 2014:62-65).

Ως προς το ενδιαφέρον μιας συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης που θα περιλαμβάνει διαχείριση σχέσεων και πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής πολιτισμικά διαφερόντων γονέων οι Νηπιαγωγοί δείχνουν ότι ενδιαφέρονται πολύ καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ή συμφωνεί πολύ (51% & 43% του δείγματος για τη διαχείριση σχέσεων, 52% & 32% του δείγματος για τις πρακτικές συνεργασίας) . Οι Νηπιαγωγοί φαίνεται να κατανοούν τη σημασία της συνεχούς επιμορφωτικής υποστήριξης στο παιδαγωγικό τους έργο και στον τομέα της συνεργασίας με τους γονείς και δη με τους πολιτισμικά διαφέροντες, καθώς έχει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά σε πολλά επίπεδα της ανάπτυξης τους όπως θα δούμε παρακάτω σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα αλλά και στην ομαλή προσαρμογή τους στο Νηπιαγωγείο και στην είσοδό τους στην ελληνική εκπαίδευση. Ενώ σχετικά με τη θέση, αν οι εν λόγω πρακτικές πρέπει να διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων, σχεδόν η πλειοψηφία συμφωνεί (45% του δείγματος) και συμφωνεί πολύ (4,4% του δείγματος)· αλλά υπάρχει και ένα 36% που μένει ουδέτερο. Για τις Νηπιαγωγούς που συμφωνούν ότι πρέπει να διαφοροποιούνται στις πρακτικές τους απέναντι σε αυτούς τους γονείς, αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί αντιλαμβάνονται τους παράγοντες εκείνους που μπορεί να εμποδίζουν τη συνεργασία και την επικοινωνία είτε λόγω εμποδίων στη γλώσσα, είτε γιατί δεν ξέρουν οι γονείς αυτοί τους τρόπους που θα συνεργαστούν με το σχολείο, είτε γιατί έχουν προβλήματα προσωπικά, οικογενειακά, προβλήματα προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον και πολλές φορές νιώθουν μειονεκτικά έναντι των άλλων γονιών και χρήζουν ιδιαίτερης διαχείρισης στους

τρόπους με τους οποίους θα συνεργαστούν (Κοντογιάννη & Οικονομίδη, 2014:122). Για το 36% του δείγματος που κρατάει ουδέτερη στάση μπορούμε να εικάσουμε ότι οι Νηπιαγωγοί απάντησαν θεωρώντας ότι η κάθε περίπτωση πολιτισμικά διαφέροντα γονέα είναι διαφορετική και εξαρτάται κάθε φορά από την περίπτωση.

Τέλος, αναφορικά με την εκδήλωση ενδιαφέροντος σχετικά με τη θεματολογία που μπορεί να έχει η επιμόρφωσή τους πάνω στη συνεργασία και τις πρακτικές με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και στα πέντε θέματα που τους δόθηκαν, τα έκριναν σημαντικά, σε μέτρια ένταση βέβαια να αναφέρουμε, με πρώτο οριακά τις Παρατηρήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις Νηπιαγωγείου και ακολουθούν οι Πρακτικές προσέγγισης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και γονείς και οι τρόποι αντιμετώπισης τους, αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και στην τελευταία θέση η ανάλυση βιντεοσκοπημένων περιστατικών γονεϊκής εμπλοκής με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς.

Από τις επιλογές τους οι Νηπιαγωγοί, κρίνοντάς τα και τα πέντε σημαντικά, πιθανόν να δείχνει ότι εκδηλώνουν την ανάγκη επιμόρφωσης σε πολλές διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής με αυτούς τους γονείς, με το συνδυασμό θεωρίας και πράξης (Eurydice, 2004:62), γεγονός που συμπίπτει με τις συστάσεις ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών φορέων (Pestalozzi 1, 2011 & Pestalozzi 2, 2012) για την επιμόρφωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής εκπαίδευσης να έχουν μια συνεχή και συστηματική επιμορφωτική υποστήριξη για την αντιμετώπιση δυσκολιών διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης τους τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και γονέων.

Σχετικά με την εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων γίνεται εμφανές ότι τα άτομα του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι η παρουσία και η συνεργασία με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, συμβάλλει στην απόκτηση θετικής στάσης του παιδιού τους απέναντι στο σχολείο, είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξή τους καθώς και στο ότι οι γονείς ενημερώνονται πλήρως για τις συμπεριφορές που αναπτύσσει το παιδί τους μέσα στο Νηπιαγωγείο. Σχετικά σε λιγότερο θετική συσχέτιση, αλλά και πάλι σε σχετικά υψηλό βαθμό, οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν επίσης, ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην αποτελεσματική ενημέρωση για τις επιδόσεις του

και ότι η βοήθεια των γονέων αυτών μπορεί να βοηθήσει τον/την Νηπιαγωγό να είναι πιο «αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι Νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τις ωφέλειες της γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Greenhough & Hughes, 1998· Klicka, Parsons & Phillips, 1997· Epstein & Sheldon, 2006· Συμεού, 2003).

Αναφορικά με την εκτίμηση ύπαρξης διαπολιτισμικής ικανότητας, το δείγμα των Νηπιαγωγών στην έρευνα αυτή, ρωτήθηκε αρχικώς πάνω σε μία θέση που είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για την δημιουργία διαπολιτισμικής ικανότητας. Εάν οι άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα γι' αυτούς έναντι της άποψης των μη διαφερόντων πολιτισμικά. Η πλειονότητα του δείγματος συμφώνησε ότι έχει και αυτό φανερώνει ότι αναγνωρίζουν την ισότιμη συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στο σχολικό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και βάσει αυτής αντίληψης, δεν απορρίπτονται ως ελλειμματικοί γονείς (Τσιάκαλος, 2000). Αυτό μάλλον δείχνει ότι οι Νηπιαγωγοί έχουν αντιληφθεί ότι πρέπει να επέλθει αλλαγή οπτικής, θεώρησης και αντίληψης του πολιτισμικά διαφορετικού, σημαντικό βήμα στην απόκτηση διαπολιτισμικής συμπεριφοράς από μέρους τους (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2011). Η αλλαγή των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεων τους ως άτομα, του αξιακού τους συστήματος, των αρχών, των προτεραιοτήτων και στερεοτύπων τους είναι ένα έργο πολύ δύσκολο (Nieto, 1992). Το ότι τοποθετούνται υπέρ της θέσεως για ισότιμη διαχείριση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων έναντι των μη διαφερόντων, σε συνδυασμό με την επιλογή επιτυχημένων στρατηγικών και πρακτικών επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς αυτούς, φανερώνει μάλλον ότι έχουν γίνει θετικά βήματα για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στους Νηπιαγωγούς του δείγματος (Δημητριάδου, 2008).

Ακολούθως, οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν σε λίγο μικρότερο βαθμό, μέτριας έντασης, εκτιμώντας ότι υπάρχει μία θετική στάση από μέρους αυτών των γονέων στο να τους ακούσουν (μ.ο.3,3) και να διαθέσουν προσωπικό χρόνο (μ.ο. 3,06) αν τους ζητηθεί για θέματα του Νηπιαγωγείου, να συνδράμουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Επίσης οι Νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι μπορούν με σχετική άνεση να μιλήσουν στους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για θέματα που αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική (μ.ο.3,12) και νοητική ανάπτυξη (μ.ο. 2,8) του παιδιού τους, να ζητήσουν πληροφορίες για το οικογενειακό τους περιβάλλον (μ.ο. 2,6) και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

(κουλτούρα/ ήθη/ έθιμα) (μ.ο. 3,06). Αυτό μάλλον δείχνει πως οι Νηπιαγωγοί οδηγούνται στην υιοθέτηση ενός πλαισίου συμπεριφορών και πρακτικών (στάδιο της συνδρομής σύμφωνα με τους Martin, Ranson & Tall (1997) που προσιδιάζουν στη φιλοσοφία και στις στρατηγικές επικοινωνίας με τους γονείς που αναφέρονται στα ΑΠΣ, στα ΔΕΠΠΣ και στα εγχειρίδια για την βαθμίδα της Προσχολικής της Εκπαίδευσης (ΥΠΠΘ) ενημερώνοντας τους γονείς, υποστηρίζοντας τους και ενδυναμώνοντας τις ικανότητες τους σε θέματα χειρισμού ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους (Epstein, 1995·Συμεού, 2002·Συμεού, 2003· Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003). Ιδιαίτερα στην περίπτωση αυτή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών μπορεί λειτουργήσει εξισοροπητικά, να αποτελέσει ένα σημαντικό αντισταθμιστικό παράγοντα γεφυρώνοντας κενά, που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες καλύπτοντας επιπρόσθετα, πιθανές συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών που δημιουργούνται μέσα στο νέο και όχι οικείο σχολικό περιβάλλον (Desforges & Abouchaar 2003). Τα οφέλη αυτής της σύμπραξης στην εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι πολλά και ο τελικός αποδέκτης, που είναι το παιδί θα ωφεληθεί τα μέγιστα.

Επίσης, οι Νηπιαγωγοί, εκδηλώνουν θετική στάση, μέτριας έντασης πάλι απέναντι στους γονείς αυτούς, (στη 5βαθμη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε από Λίγο έως Πάρα Πολύ, είναι περίπου στο επίπεδο *Αρκετά* με μικρές αυξομειώσεις), ενδιαφέρονται για θέματα που αφορούν την οικογένεια, το παιδί, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ζητάνε με άνεση τη συνδρομή τους μέσα στη τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι οι Νηπιαγωγοί του δείγματος, έχουν τη διάθεση να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους διαφέροντες πολιτισμικά γονείς αλλά αυτή η συνεργασία δεν είναι σε υψηλά επίπεδα και δεν έχουν αναπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες και αυτό μπορεί να οφείλεται σε αδυναμίες από μέρους τους λόγω ελλιπούς επιμόρφωσής τους πάνω σε πρακτικές και ανάπτυξης συμπεριφορών για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής αυτών των γονέων.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα αυτή εμφανίζει τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να είναι περισσότερο συνεργάσιμοι με τους Νηπιαγωγούς σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες κυρίως στη βαθμίδα του Δημοτικού που τους σκιαγραφούν ως αδιάφορους στη σχολική ζωή του παιδιού τους

(Κασίμη, 2005· Χατζηδάκη 2006). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι στο σχολικό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου είναι πιο ευνοϊκές οι συνθήκες να αναπτυχθεί η συνεργασία και να συμμετέχουν οι γονείς γενικότερα, γιατί απουσιάζουν οι παράμετροι που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών και την υποχρεωτική επίτευξη στόχων στο γνωστικό τομέα. Το γεγονός επίσης της καθημερινής συνεύρεσης εκπαιδευτικών και των γονέων κατά την άφιξη και αποχώρηση των μικρών μαθητών δίνει πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες να συνεργαστούν οι γονείς γενικότερα αλλά και ειδικά οι πολιτισμικά διαφέροντες (Πανταζής, 2006)

Το σημαντικό που πρέπει να αναφερθεί είναι, ότι οι Νηπιαγωγοί διαφωνούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στο ότι, η εμπλοκή των γονέων αυτών θα δυσκολέψει το έργο τους στη λήψη αποφάσεων και στη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δείχνει την διάθεση των Νηπιαγωγών να εμπλέξουν τους γονείς αυτούς να έχουν πιο ενεργό ανάμειξη σε διαδικασίες και διεργασίες του Νηπιαγωγείου, απορρέει δε πιθανόν, από το ότι έχουν αντιληφθεί τη βαρύτητα του ρόλου των γονέων ως συνεκπαιδευτές για την επιτυχή σχολική μάθηση των παιδιών τους (στάδιο αλληλεπίδρασης σύμφωνα με τους Martin, Ranson & Tall, 1997). Πρόκειται για μία ουσιαστικότερη αμφίδρομη σχέση όπου και τα δύο μέρη μοιράζονται ευθύνες, ρόλους, γνώση και εξουσία (Συμεού, 2002).

Τέλος οι Νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι αισθάνονται σχετικά επαρκείς (της τάξεως του *Αρκετά* ως απάντηση στην 5βαθμη κλίμακα) στους χειρισμούς τους όσον αφορά στους τρόπους συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς ενώ για τους τρόπους επικοινωνίας μαζί τους διακρίνουν ότι η επάρκεια τους δεν είναι σε τόσο ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε εμπόδια όπως γλωσσικό έλλειμμα σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα, απουσία μεταφραστή ή οικείου προσώπου σε ρόλο μεταφραστή, αδυναμία ανάγνωσης μηνυμάτων ή οδηγιών από μέρους των γονέων κ.α. (Κοντογιάννη & Οικονομίδα, 2014).

Αναφορικά με την εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων που χρησιμοποιούν περισσότερο φαίνεται ότι οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν σε όλες τις προτάσεις που τους δόθηκαν αλλά σε μέτρια σχετικά ένταση και εδώ (στην 5βαθμη κλίμακα οι απαντήσεις κινήθηκαν από το *Αρκετά* έως το *Πολύ*). Αυτό μάλλον δείχνει ότι οι Νηπιαγωγοί δεν «αγνοούν» την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην σχολική κοινότητα του

Νηπιαγωγείου αλλά ενδιαφέρονται αρκετά έως πολύ να υποστηρίξουν την οποιαδήποτε συμμετοχή και συνεργασία μαζί τους

Πιο συγκεκριμένα οι Νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς αυτούς στις συζητήσεις τους για τους στόχους του Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, ζητάνε πληροφορίες για την καθημερινότητα του παιδιού στο σπίτι, προσπαθούν να διευκολύνουν την επικοινωνία με τους γονείς βρίσκοντας τρόπους, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, και είναι «ανοιχτοί» ενθαρρύνοντας αλλά και προσκαλώντας, όποια εθελοντική συμμετοχή αυτών των γονέων στην οργάνωση δραστηριοτήτων και δράσεων εντός και εκτός σχολικής κοινότητας (γιορτές, εκδηλώσεις, επισκέψεις, δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Επίσης σε σχετικά μικρή ένταση οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν και στη θέση, ότι λαμβάνουν υπόψη τους την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα αλλά και εντάσσουν προτάσεις/αιτήματα τους στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Γενικά διαπιστώνεται ότι, με βάση τα επίπεδα για την γονεϊκή εμπλοκή της Epstein (1995), οι πρακτικές που ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί του δείγματος στην έρευνα αυτή, αφορούν όχι μόνο τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς στην ενημέρωση επιδόσεων, ανάπτυξης και συμπεριφοράς των παιδιών τους, αλλά γίνονται προσπάθειες ενθάρρυνσης και πρόσκλησης των γονέων να εμπλακούν σε δραστηριότητες και δράσεις όχι μόνο μέσα στο σχολείο (μεσοσύστημα) αλλά και εντός τάξης (μικροσύστημα) ((Bronfenbrenner, 1989).

Τέλος, σε ότι αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών που έχουν οι Νηπιαγωγοί και των αντιλήψεων τους, παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, το είδος του πτυχίου καθώς και το περιβάλλον εργασίας των Νηπιαγωγών. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και κυρίως με τη θέση ότι η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μπορεί να βοηθήσει τον/την Νηπιαγωγό να είναι πιο αποτελεσματικός/η στο εκπαιδευτικό του ρόλο.

Πιο συγκεκριμένα το δείγμα των ανδρών συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος. Αυτό πιθανόν να οφείλεται ότι οι άνδρες Νηπιαγωγοί, τα τελευταία χρόνια έχουν εισέλθει στον χώρο της Προσχολικής

Εκπαίδευσης που ήταν μέχρι πριν 20 χρόνια ένας χώρος που ήταν καθαρά γυναικοκρατούμενος και πιθανόν έχουν καταρτιστεί πάνω στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σε πρακτικές και στρατηγικές που διευκολύνουν την πρόσβαση και την συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς και νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση λόγω κατάρτισης ή λόγω προηγούμενων εμπειριών τους ως εκπαιδευτικοί.

Διαφοροποίηση επίσης υπάρχει ως προς την ηλικία και με μία από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί. Πιο συγκεκριμένα οι Νηπιαγωγοί ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών, δείχνουν να διαφωνούν περισσότερο στο να προσκαλούν τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Αυτό μπορούμε να εικάσουμε ότι οφείλεται σε αυτό που αποκαλεί ο Hornby (2000:6) «επαγγελματική αποστασιοποίηση» και απορρέει από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς λόγους των ίδιων των εκπαιδευτικών (Μπόνια, 2010). Οι Νηπιαγωγοί ηλικίας πάνω από 51 ετών αν και έχουν χρόνια διδακτικής εμπειρίας πιθανόν να δυσκολεύονται στην παρουσία αυτών των γονέων μέσα στην τάξη τους γιατί είτε φοβούνται ότι διακυβεύεται το κύρος τους ως επαγγελματίες παιδαγωγοί, οι οποίοι είναι οι μόνοι γνώστες και αυθεντίες στο αντικείμενο τους και είναι της άποψης, ότι οι γονείς μόνο προβλήματα πρόκειται να φέρουν (Γεωργίου, 2000:35· Epstein, 2001a:155· Συμεού, 2008:37· Παπαγιαννίδου, 2000), είτε γιατί διακατέχονται από το φόβο της διαφορετικότητας που προέρχεται από πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές και στηρίζεται σε προσωπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα, θεωρώντας ότι η παρουσία τους είναι πρόσθετη επιβάρυνση για αυτούς, πηγή άγχους με αυξανόμενες απαιτήσεις και υποχρεώσεις, για τις οποίες ούτε το χρόνο, ούτε τη διάθεση, λόγω των πολλών χρόνων υπηρεσίας που έχουν, θέλουν να τις αναλάβουν. Κάτι τέτοιο σαφώς επηρεάζει τις μορφές γονεϊκής εμπλοκής με τους εκπαιδευτικούς και αφήνει τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς έξω από τη σχολική ζωή του παιδιού τους εντός τάξης (Μπόνια, 2010). Κατά ένα τρόπο απαξιώνεται και υποβαθμίζεται η σημαντικότητα του γονεϊκού ρόλου αυτών των γονέων Olsen & Fuller (2003).

Επίσης διαφοροποίηση υπάρχει ως προς τη σχέση εργασίας (μόνιμοι – αναπληρωτές) σχετικά με την επιμόρφωση, με τη βαρύτητα της άποψης των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων και με την ένταξη αιτημάτων και προτάσεων τους στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Πιο συγκεκριμένα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική. Η θέση αυτή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται στην ανάγκη τους να υποστηριχθούν με συνδυασμό θεωρίας και πράξης λόγω των λίγων χρόνων διδακτικής εμπειρίας και στο ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση μιας τάξης Νηπιαγωγείου σήμερα, καθημερινώς χρήζει ένα πολύπλοκο είδος δεξιοτήτων διαχείρισης σε σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και με τις οικογένειές τους. Δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν και να εξισορροπήσουν τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες και θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης σε πλαίσιο δημοκρατίας και ισονομίας για μαθητές και γονείς (Γεωργογιάννης, 2008).

Τέλος, οι αναπληρωτές Νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι πιο θετικοί από τους μόνιμους και πιστεύουν στηρίζοντας την ισότιμη συμμετοχή, παρουσία και συνεργασία των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και αυτό φαίνεται από το ότι η άποψη τους έχει την ίδια βαρύτητα με κείνη των μη διαφερόντων και είναι πρόθυμοι να εντάξουν τις προτάσεις και τα αιτήματά τους στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, γεγονός που ίσως συνδέεται με το ότι οι αναπληρωτές έχουν καταρτιστεί σχετικά πρόσφατα σε θεωρίες και έρευνες που αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της γονεϊκή εμπλοκής, κατά πόσο αυτή μπορεί να αναβαθμίσει την παροχή εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας με οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, όσο και στη μετατροπή της θέσης των γονέων από απλούς παθητικούς θεατές, σε συνεργάτες, συνεκπαιδευτές και συμμετόχους στη σχολική κοινότητα του Νηπιαγωγείου με όρους σύμφωνης αμοιβαιότητας (Martin, Ranson & Tall 1997· Συμεού, 2003).

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με το είδος πτυχίου έδειξε ότι οι απόφοιτοι 4ετους φοίτησης Παιδαγωγικού Τμήματος σε σχέση με τους/τις αποφοίτους/ες της 2ετούς φοίτησης Σχολής Νηπιαγωγών ενημερώνουν περισσότερο τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για τους στόχους του προγράμματος καθώς και τους προσκαλούν περισσότερο να συνοδέψουν την τάξη σε πολιτιστικές εξορμήσεις και δράσεις εκτός Νηπιαγωγείου. Αυτό μπορεί πιθανόν να οφείλεται, όπως και παραπάνω στη κατάρτιση την οποία έλαβαν οι 4ετούς φοίτησης Νηπιαγωγοί πάνω στις νέες παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν τονίζοντας ιδιαίτερα, ότι ο ρόλος του Νηπιαγωγείου ως θεσμός είναι πολύ σημαντικός για την

επιτυχία της γνωστικής, κοινωνικοσυναισθηματικής, σωματικής ανάπτυξης των παιδιών νηπιακής ηλικίας μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της εκπαίδευσης, φροντίζοντας παράλληλα να εξασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις, να υποστηρίξει τα νήπια μέσω στρατηγικών επικοινωνίας και διαδικασίες μάθησης, ώστε να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και ολόπλευρα (ΥΠΕΠΘ-ΔΕΠΠΣ, 2003). Θέση την οποία θεωρούν ότι είναι σημαντικό να την υποστηρίξουν ενημερώνοντας και τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς στις συναντήσεις τους.

Όσο για την θετικότερη στάση που δείχνουν για στενότερη συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς με το να τους προσκαλούν να συνοδέψουν σε εξωσχολικές επισκέψεις και δράσεις της τάξης, πιθανά και αυτό να οφείλεται στην κατάρτισή τους πάνω στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών, όπου η θέση της οικογένειας είναι εξίσου σημαντική ως συνεκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού μέσα από ποικιλία πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας του Νηπιαγωγείου. Σε αντίθεση με τους Νηπιαγωγούς 2ετούς φοίτησης που έλαβαν κατάρτιση, θεωρητική και πρακτική, και δούλεψαν αρκετά χρόνια πάνω σε προγράμματα που στηρίζονταν σε θεωρίες που δεν περιελάμβαναν καθόλου τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη και γενικότερα στη σχολική ζωή του παιδιού τους (Μπάκας, 2013)

Τέλος, σχετικά με τον έλεγχο συσχέτισης με το περιβάλλον εργασίας, βρέθηκε ότι οι Νηπιαγωγοί που εργάζονται σε αστικά κέντρα δεν συμφωνούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Από την άλλη, οι Νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε ημιαστικά περιβάλλοντα δείχνουν θετικότερη στάση και λαμβάνουν υπόψη τους, την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο καθώς επίσης είναι πιο δεκτικοί στο να εντάξουν στο πρόγραμμα προτάσεις και αιτήματα αυτών των γονέων. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι στα ημιαστικά περιβάλλοντα οι σχέσεις δεν είναι τόσο απρόσωπες όπως συμβαίνει στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι Νηπιαγωγοί όντως αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού τους σε όλα επίπεδα, στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, αλλά

επιδεικνύουν σε μέτριο βαθμό διαπολιτισμική ικανότητα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ένα μέρος του δείγματος δεν έχει επιμορφωθεί σε θεματικές ΔΕ, συμπεριλαμβανομένων και θεματικών που έχουν να κάνουν με διαχείριση σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς γενικότερα αλλά και ειδικά με πολιτισμικά διαφέροντες, αλλά και το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις που δέχτηκε το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των Νηπιαγωγών ήταν λίγες και αυτό μάλλον οφείλεται στις δικές τους προσπάθειες αυτοκατάρτισης και αυτομόρφωσης.

Αυτή η θέση ενισχύεται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία ζητάει συνεχή και συστηματική επιμόρφωση στη ΔΕ ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στις δυσκολίες τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διαφοροποιημένη διδασκαλία) όσο και στη διαχείριση σχέσεων, πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Όσον αφορά τις πρακτικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων οι Νηπιαγωγοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό πρακτικές που ακολουθούνται στο Νηπιαγωγείο γενικότερα, σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες των ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ και των εγχειριδίων για την Προσχολική Εκπαίδευση (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006 & Οδηγός Γονέα, 2008). Τέλος, διαφαίνεται ότι οι Νηπιαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει σχετικά πρόσφατα, έχουν διάθεση να «ανοίξουν» το χώρο του Νηπιαγωγείου και να συνεργαστούν με τους γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τρόπους πέρα από τους παραδοσιακούς και δεν τους απορρίπτουν ως ελλειμματικούς ή σαν πρόβλημα στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικότερα σήμερα, πέραν των γνώσεων που παρέχει, έχει την δυνατότητα, αν έχει τη διάθεση και τις γνώσεις, να δημιουργήσει μία δημοκρατική κουλτούρα στο μικροεπίπεδο της τάξης του, όπου η ετερότητα αναγνωρίζεται όχι μέσω παραλληλότητας αλλά μέσω σύμπραξης, ανταλλαγής και διάδρασης μεταξύ όχι μόνο των μαθητών του αλλά και των οικογενειών τους. Και την ευθύνη για την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθούν μεταξύ όλων των εμπλεκομένων την έχει σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για να ευδοκιμήσουν οι σχέσεις αυτές (Μυλωνάκου – Κεκέ 2006: 53-55).

Τα παραπάνω συμπεράσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία υπόκεινται σε περιορισμούς που αφορούν:

α) Οι συμμετέχοντες Νηπιαγωγοί στην έρευνα υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία ως μόνιμοι ή αναπληρωτές ανά την επικράτεια, εν τούτοις το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό, γι αυτό το λόγο τα αποτελέσματα μιας μεγαλύτερης έρευνας μπορεί να διαφοροποιούνται και β) η χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου δεν δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν παράμετροι που σχετίζονται με περαιτέρω απόψεις, αντιλήψεις, λόγω πολυσημίας των όρων, επί του θέματος από τους Νηπιαγωγούς.

Για να προκύψουν έγκυρα συμπεράσματα, που να επιδέχονται γενίκευση για το πόσο οι Νηπιαγωγοί είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι και διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού Νηπιαγωγείου και δη στις σχέσεις τους και στη συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς θα πρέπει η παρούσα έρευνα:

- Να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα Νηπιαγωγών.
- Να αναζητήσει σχέσεις μεταξύ του τι πιστεύουν τελικά, λόγω της δυσκολίας που επιφέρει η πολυσημία των όρων διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, γονεϊκή εμπλοκή και ο/η κάθε Νηπιαγωγός ίσως τις νοηματοδοτεί διαφορετικά, τι πράττουν στην πραγματικότητα και με ποια συχνότητα εμπλέκουν τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς οι Νηπιαγωγοί.
- Κατά πόσο πρέπει η επιμόρφωση τους σε θεματικές ΔΕ να είναι υποχρεωτικό κομμάτι του εκπαιδευτικού τους έργου και όχι προαιρετική και να επαφίεται στα εσωτερικά κίνητρα των Νηπιαγωγών,
- Κατά πόσο πρέπει να είναι η επιμόρφωση στη ΔΕ μέσα στις ώρες εργασίας τους ή σε άλλο χρονικό διάστημα μέσα στο σχολικό έτος.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και προκειμένου να έχουμε τα βέλτιστα αποτελέσματα θα προτείνουμε:

- Συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη ΔΕ που θα λειτουργεί υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό τους έργο
- Την δημιουργία δικτύων υποστήριξης και συνεργασίας με εμπλεκόμενους την σχολική κοινότητα, κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας, εθελοντικές οργανώσεις, ειδικούς συμβουλευτικής υποστήριξης, σχολικούς ψυχολόγους σε τακτική επαφή με τα Νηπιαγωγεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adams, K., & Christenson, S. (2000). *Trust and the Family – School Relationship Examination of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades*. Journal of School Psychology, 38(5), 477-497 Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/222698906_Trust_and_the_Family-School_Relationship_Examination_of_Parent-Teacher_Differences_in_Elementary_and_Secondary_Grades
- Adelman, H.S. (1994). *Intervening to Enhance Home Involvement in Schooling* Intervention in School and Clinici, 29 (5), 275-287.
- Allexaht-Snider, M. (1995). *Teachers' perspectives on their work with Families in a bilingual community*. Journal of Research in Childhood Education, 9 (2), 85-95.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulture Erziehung*. Darmstadt, αναφερόμενο στον Ζωγράφου,(2003), *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω σελ. 48
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay. Στο JOSEPH S. RENZULLI (1973) *Talent Potential in Minority Group Students*. Ανακτήθηκε στις 18/12/2019 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440297303900601>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications
- Bronfenbrenner U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development*, 6, 187- 251. Greenwich, CT: JAI.
- Buchanan, K. S. & Buchanan, T. D. (2019). *Preparing Teacher Candidates to Collaborate with Families and Communities: Standards, Research, and Practice*, Northwest Journal of Teacher Education: Vol. 14 : Iss. 1 , Article 6. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019 από: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/nwjte/vol14/iss1/6/>
- Chavkin, N. & Williams, D. (1988). *Critical issues in teacher training for parent involvement*. Educational Horizons, 66, pp.87-89.
- Christenson, S.L., & S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

- Clark, R. (1993). *Homework parenting practices that positively affect student achievement*. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany: State University of New York Press.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000a). *Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed and Student Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83. όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Chrispeels, J.H. & Rivero, E. (2001). *Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children*. *Peabody Journal of Education* 76 (2), pp.119-169.
- Davis – Kean, P.E. (2005) *The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment*. *Journal of family Psychology*, (19), 294-304. όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε στις 12/11/2019 από:
https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Dietrich, I. (2006), *Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία*. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.) (2006), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου (Ρόδος 21 – 23 Οκτωβρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 45 – 60 Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17960>
- Docking, J., (1990). *Primary, Schools and Parents, rights, responsibilities and relationships*. London: Hodder & Stoughton
- Epstein, J. (1987). *Parent involvement. What research says to administrators*. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136

- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. In M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York: MacMillan, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1995). *Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades*. *Journal of Early Adolescence*, 15(1), pp.114-144
- Epstein, J. L., (1995). *School / Family / Community Partnerships. Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan* 76,no 9.p.701-712
<https://jreadingclass.files.wordpress.com/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf>
- Epstein, J. L. (1996). *Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships*. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Epstein, J. L. (2001a). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2006) *Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships*. In Conrad, C. F., Serlin, R. (eds) *Sage, Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp.117-138.
file:///C:/Users/User/Downloads/Moving_Forward_Ideas_for_Research_on_School_Family.pdf
- Essinger, H. (1990), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. *Die Bruecke*, 52, pp. 22 – 31.
- Eurydice (2004), *L'integration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles: Eurydice. Ανακτήθηκε στις 19/12/2019 από:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_FR.pdf
- Fan, X.,& Chen, M. (2001). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta Analysis*. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22. όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην*

γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

- Georgiou, N.S. (1997) *Parental involvement Definition and outcomes*. Social Psychology of Education, 1, 189-209 όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Getzels, J.W. and Guba, E.G. (1957). *Social behavior and the administrative process*. The School review, 4, 423-441. Ανακτήθηκε 7/11/2019 από <https://www.academia.edu/23484631/%CE%A4%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BF%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%9C%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8E%CE%BD>
- Greenhough, P. & Hughes, M. (1998). *Parents' and Teachers' Interventions in Childrens' Reading*. British Educational Research Journal. 24 (4), 383-398. όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Greenwood, G., & Hickman, C.W. (1991) *Research and practice in parent involvement: Implication for teacher education*. The Elementary School Journal, 91 (3), 279-288. Όπως αναφέρεται στις Maša Đurišić in Mila Bunijevac (2017) *Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education* C E P S Journal | Vol.7 | No 3 | Year 2017 ανακτήθηκε στις 17/11/2019 από: https://www.academia.edu/34679075/Parental_Involvement_as_a_Important_Factor_for_Successful_Education
- Grolnick, W & Slowiaczek, M (1994). *Parents Involvement in Children's Schooling : A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model*. Child Development, 65, 237-252

- Hohmann, M, «*Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestands-aufnahme*», in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4/1983
- Hoover – Dempsey, K.V.,& Walker, J.M.T. (2002). *Family – School Communication*. Department of Psychology & Human Development, Vanderbilt University.
Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>
- Hoover – Dempsey, K.V.,& Walker, J.M.T., Sadler, H.M., Whetsel, P., Green, L. C., Wilkins, S.A. Closson, K. (2005). *Why Do Parents Become Involved Research Findings and Implications?* The Elementary School Journal, 106 (2), όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Continuum, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Huber, J. (2012). *Στο Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2. (Μτφρ. Χιονά, Π. & Καραβασίλης, Β.) Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>
- Johnson, L. (2003). *Multicultural policy as social activism: redefining who ‘counts’ in multicultural education*. Race, Ethnicity and Education, 6(2) 107-121· στους Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ.(2014), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδ. Σαΐτα, σελ. 43-75.
Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από:
https://www.researchgate.net/publication/281619114_Diapolitismike_Ekpaideuse_Pr-okleseis_paidagogikes_theoreseis_kai_eisegeseis
- Klicka, C., Parsons, J. & Phillips, P. (1997). *Why Parental Rights Laws Are Necessary*. Educational Leadership, 55(3), 80-83.
- Lareau, A. (1987). *Social class differences in family- school relationships: The importance of cultural capital*. Sociology of Education, 60, 73-85, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

- Lareau, A. (1996). *AssParent Involvement in Schooling: A critical Analysis*. In Booth, A. & Dunn, J.F. (Eds), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*, 57-64. Mahwah., NJ: Lawrence Erlbaum Associates, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Lareau, A. (2000). *Home advantage, social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann, όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- McBride, B. A., & Lin, H.F. (1996). *Parental involvement in prekindergarten at risk programs: Multiple perspectives*. *Journal Of Education For Students Placed at Risk*, 1, 349-382.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). *Parents as partners in assuring the quality of schools*. *Scottish Education Review*. 29 (1), 49-51.
- Neuner, G. (2012). *Στο Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2. (Μτφρ. Χιονά, Π. & Καραβασίλης, Β.) Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman
- Oaks, J. & Lipton, M.(1990). *Making the best of schools, A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press. Ανακτήθηκε στις 17/11/2019 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263659207654430>
- Olsen, G., & Fuller, M. L. (2003). *Home – School Relations Working Successfully with Parents and Families*. Pearson Education, Inc.
- Otero, J.S. (2003): *Integration: Assimilation oder Multikulturalismus? – Gibt es eine Alternative zur Wahl zwischen Ausgrenzung und Assimilierung? Welche Politik soll man wählen?* Vortrag gehalten beim Internationalen Colloquium des Goethe-Instituts Lissabon, des Instituts Franco Portugais, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Internationalen Organization for Migration am 28–30. Oktober 2003 in Lissabon
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P. Redding S. & Walberg H.J. (2005). *School – Family Partnerships For Children’s Success*. New York: Teachers College Press, Columbia University όπως αναφέρεται στη Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των*

εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

- Pena, D.C. (2000). *Parent involvement: influencing factors and implications*. The Journal of Educational Research, 94 (1). 42-54
- Porcher, L. (1989). «*Glanz und Elend des Interkulturellen*», In: Hohmann, M., Reich, H., *Ein Europa Fuer Minderheiten und Mehrheiten*, Waxmann NY,σελ 40
- Porcher, L. (1979). *The Education of Migrant Children: intercultural pedology in the field*. Second Council of Europe Teachers' Seminar. Strasburg, 1979, αναφερόμενο στο Δαμανάκης, (1997) *Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 39.
- Rathje, S. (2006). *Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.11: 3
- Reeve, P. (1993). *Issues in parent participation*. The Australian Administrator. 14 (4-5), 1-11.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995). *The family- school relationships model*. In: B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family school connection* (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sanders, M.G. (1998). *School-family-community partnerships: An action team approach*. The High School Magazine, 5 (3), 38-49.
- Secada, W. G.(1989). *Parent involvement in a time of changing demographics*. Arithmetic teacher, 37 (4),33
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Symeou, L. (2005). *Teacher-Family collaboration: Can it generate social capital?* In Martinez-Gonzalez, R., Perez-Herrero, Ma del H. & Rodriguez-Ruiz, B. (Eds.), *Family – School – Community partnerships: Merging into social development* (p.p.279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.
- Theodorou, E. (2007). *Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement*. International Journal about Parents in Education, 1, No 0. 90-96. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από: <https://pdfs.semanticscholar.org/62ab/757a282445cd8ca49c975750079a579c5216.pdf>
- Treibel, Annette (1999), *Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. München (2. Auflage).
- Vincent,C.(2001). *Social class and parental agency*. Journal of educational Policy, 16 (4), 347-364, στην Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην*

γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

- Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V., Toler-Williams, B. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρής, Ε. (2016) Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 10ο, (σελ. 146-154), 2016 Ανακτήθηκε στις 11/11/2019 από: [https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-10-\(10_2016\).pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-10-(10_2016).pdf)
- Ανδρούσου, Α. (1996). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Bernard Van Leer Foundation (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 11-23). Αθήνα: Σχεδία, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα: βηματισμός για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα· ‘όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*· (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν.(2005) *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τ.10. Ανακτήθηκε 11/10/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., Σαραφίδου, Γ. & Πολύζος, Γ. (2011). *Μετανάστες γονείς και σχολείο: Εμπειρίες και αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή*. Επιστήμες Αγωγής, 2, 99-110, ‘όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*· (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του

Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Γκοτοβός, Α. (1997) *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Η λέσχη των Εκπαιδευτικών. Τ.19. σελ. 23-27. Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ & Λιάμπας, Τ. (2011). *Ένα εγχείρημα γραμματισμού και συνειδητοποίησης με βάση την απελευθερωτική αγωγή*. Στα πρακτικά του διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαίδευση και προοπτικές ένταξης των Μεταναστών* στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αθήνα 30 Σεπ.- 10 Οκτ. 2011. Ανακτήθηκε στις 9/11/2019 από:
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>
- Δαβαζόγλου, Α., Κόκκινος, Κ. (2003) *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35, 97-114 Ανακτήθηκε 12/11/2019 από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/6860/6889>
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα, Gutenberg
- Δημητριάδου, Κ. (2004). *Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Τα εκπαιδευτικά, 73 – 74, σ. 186.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). «*Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*». Στο Πρακτικά Ημερίδας με θέμα «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό*», Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, σελ 37-53.
- Θεοδώρου, Ε. (2014). *Η εισβολή του Δούρειου Ίππου: σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου - ζητήματα, προκλήσεις και δυνατότητες*. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος Κ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ.134-152). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από:
<http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασάκαλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Εκδ. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα στο www.kallipos.gr

- Καζαμιάς, Α. (1996), *Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές*. Στο Α. Κοσμόπουλος, Υ. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πρακτικά Ε Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδας* (σσ. 32-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2009). *Διαπολιτισμική Αγωγή*(6^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραμάνου, Α. (2011). *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη μετά την επικύρωση της συνθήκης της Λισαβόνας*. Αντιπροσωπεία της εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ. Αθήνα: Ίνδικτος, σελ. 209-238 Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: www.Karamanou.gr>library>downloads>Docs>documents>Articles
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). *Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151. Ανακτήθηκε στις 19/12/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8858/9079>*
- Κασίμη Χρ. (2005). *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων*. Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005, 13-24. Στο Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). *Η Γονική Εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144. Ανακτήθηκε στις 19/8/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8838/9061>
- Κεσίδου, Α. (2008). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), σελ 21-36 Θεσσαλονίκη Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας και ο ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας*

Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

- Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). *Η Γονική Εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144. Ανακτήθηκε στις 19/8/2019 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8838/9061>
- Κωστή, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2004). *Στάσεις και συμπεριφορές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε γυμνάσια του νομού Αττικής*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Μάγος, Κ. (2004) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, 2004. Ανακτήθηκε στις 20-12-2019 από:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997β). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Παν/μιο Αθηνών·
‘όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*· (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ματσαγγούρας, Η. & Βερδής, Α. (2003). *Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό την σύγχρονη Προβληματική*. Επιστημονικό Βήμα, Τ.2,- Μάιος 2003· ‘όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*· (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων*. Ανακτήθηκε στις 17/11/2019 από:
http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf

- Μπάκας, Θ. (2013). *Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας*. Στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ'. Ανακτήθηκε στις 22/12/2019 από:
<http://olympias.lib.uoi.gr/jsui/bitstream/123456789/5788/1/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%AF%CF%89%CE%BD%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%AC%CE%BB%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CE%B9%CF%82%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%91%CE%BA%CE%B1%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82..pdf>
- Μπαλατατζής, Δ.- Νταβέλος, Π. (2009), *12^ο Διεθνές Συνέδριο*. Πάτρα: Ιούνιος 2009 σελ.19-21. Ανακτήθηκε στις 12/11/2019 από:
http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2009_12o_vol1.pdf
- Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλιώτης, Α.& Ευκλείδη, Α. (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, (69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε στις 9/10/2019 από:
<https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Μπόνια, Α. (2011). *Η Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα). Ανακτήθηκε στις 8/11/2019 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/simple-search?query=%CE%BC%CF%80%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%B1+2011>
- Μπρούζος, Α. (2003). *Συνεργασία σχολείου – γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 64-65, 68-86· Όπως αναφέρεται στους Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών*

θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1, 4-28. Ανακτήθηκε στις 13/11/2019 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8790/9011>

- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής – Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός· όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης* (διδαστορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Νικολάου, Γιώργος (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, (σελ.314-343) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. 2004. *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες Αγωγής, 4, 21-33· Όπως αναφέρεται στους Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). *Η Γονική Εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144. Ανακτήθηκε στις 19/8/2019 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8838/9061>

- Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2002). *Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση. Μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 2, 11-29. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από:

https://www.academia.edu/20830363/%CE%9D%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CF%82_%CE%9A_%CE%92%CE%B1%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85_%CE%99_%CE%9A%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_%CE%91.2002.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE

[E%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7._%CE%9C%CE%B9%CE%B1_%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1._%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7._%CE%A4%CE%B1_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CF%89%CF%82_%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7_%CE%AE_%CE%BE%CE%AD%CE%BD%CE%B7_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1_2_%CF%83%CF%83. 11-29](#)

- Ντολιοπούλου Έ., & Κοντογιάννη Ά. (2003). *Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών γονέων στον ελληνικό χώρο*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5, 88-108.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18095/16082>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο
- Πανταζής, Β. (2003), «*Η ευρωπαϊκή διάσταση*» ως πρόκληση για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 73-81). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πανταζής, Σπ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). *Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην Προσχολική εκπαίδευση*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 110, 75-83. Όπως αναφέρεται στην Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν, Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας. Ανακτήθηκε στις 11/10/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf>
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999) *Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα*. Επιστήμη και Κοινωνία, τ. 2-3. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/607/607>
- Παπάς, Α. (1998), «*Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*», Αθήνα, σ.301· όπως αναφέρεται στον Πολύζο, Γ, Ι., *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των*

μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Παπάς, Ε. Α. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική* (τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πασιαρλή, Γ. (2000) *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά Κυπρίων εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα : Τυπωθήτω· όπως αναφέρεται στο Γουρναρόπουλο, Γ., (2007) στο *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος. (διδακτορική Διατριβή)* Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων.* Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1, 4-28. Ανακτήθηκε στις 13/11/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8790/9011>
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων: Απόψεις εκπαιδευτικών.* Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείο και Οικογένεια, Ιωάννινα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα). Ανακτήθηκε στις 4 /11/2019 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5430/1/%CE%94.%CE%94.%CE%A1%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%96%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91.pdf>
- Σακελλαρίου, Μ. (2015). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.* Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 3, 133-148. Ανακτήθηκε 3/12/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/971/990>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και*

εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη για λογαριασμό του Ι.ΜΕ.ΠΟ. Εκδ. Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό – Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, για το Νηπιαγωγείο*. ΥΠΠΕΘ –ΕΣΠΑ, 2015.

Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/91-ekpaideftiko-yliko-gia-ti-diaforopoiimeni-paidagogiki-sto-nipiagogeio-to-dimotiko-kai-to-gymnasio>

- Σταμάτης, Π.& Κρασοπούλου, Α.(2012). *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα: Οκτώβριος 2012. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/49_stamatis_krasopoulou.pdf
- Σταμέλος, Γ. (2002). *Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής* εις Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τ.2, σελ.54-60. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS12.pdf>
- Συμεού, Λ. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113. Ανακτήθηκε 11/10/2019 από: https://www.academia.edu/2091884/%CE%A3%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82_%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82_%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AD%CF%82
- Συμεού, Λ. (2008). *Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Γονέων: Μοντέλα Εκπαιδευτικών της Κύπρου*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλιώτης, Α.& Ευκλείδη, Α. (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, (135-171). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα . Ανακτήθηκε 11/11/2019 από: https://www.researchgate.net/profile/Loizos_Symeou/publication/259763411_Schese_is_ekpaideutikon-goneon_Montela_ekpaideutikon_tes_Kyprou/links/00b7d52dc449f81498000000.pdf

- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: [Ελληνικά Γράμματα](#)
- Φώτου, Γ. (2002). Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αθήνα: Έλλην.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου (Επιμ. Ντίνας, Κ & Χατζηπαναγιωτίδη, Α.). *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Ανακτήθηκε 5/12/2019 από: http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis /AspasiaXatzida_ki_HsYmmetoxhMetanastwnGonewnSthnEkpaideyshtwnPaidiwntous.pdf
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), «Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο». Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 28-39).
- Χριστοδούλου, Ν. (2013). *Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας* ΣΥΝΕΔΡΙΟ 20 & 21 Απριλίου 2013. Ανακτήθηκε στις 11/12/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/270282123_Polypolitismikes_koinonies_kai_ekpaideuse_O_rolos_tou_scholeiou_ste_diacheirise_tes_eterotetas_SYNEDRIO_2_0_21_Apriliou_2013

Ιστοσελίδες με Διεθνείς Οργανισμούς – Ευρωπαϊκά Προγράμματα

- UNESCO (2007), *Guidelines on Intercultural Education*, Paris. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO, (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για την Πολιτιστική Πολυμορφία* εις την 31η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης, Νο.Φ09222/5772. Παρίσι 2001. Ανακτήθηκε 25/12/2019 από: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf
- UNESCO, (2004α). *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation*. Changing Teaching Practices. Paris. UNESCO. Στο *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικό υλικό από το ΙΕΠ*. Ανάκτηση στις 29/12/2019 από: <http://www.fresh-education.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7->

[%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE/](#)

- Pestaloggi 1, (2011). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή· Η θεωρία πίσω από το Πρόγραμμα Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 1.(Επιμ.) Χιονά, Π. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-no-1-teacher-education-for-change-greek-version-/1680750ce9>
- Pestaloggi 2, (2012). *Στο Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2. (Επιμ.) Χιονά, Π. & Καραβασίλης, Β.) Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, 3.8.2007 COM(2007) 392 τελικό σελ.16 Ανακτήθηκε στις 17/11/2019 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 για την Ελλάδα. Ανακτήθηκε 18/12/2019 από: <https://el.studyingreece.edu.gr/Portals/0/keimena-gia-tin-paideia/5-keimena-gia-tin-paideia.pdf>
- Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2017 για την Ελλάδα. Ανακτήθηκε 18/12/2019 από: http://www.tsifetakis.gr/wp-content/uploads/2017/11/monitor2017-el_el.pdf

Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα KA 1. Ανακτήθηκε στις 30/12/2019 από: <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1/sxolikiekpedeusion-ka1>
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα KA 2. Ανακτήθηκε στις 30/12/2019 από: <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka2>
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus + για e-twinning. Ανακτήθηκε στις 30/12/2019 από: <https://www.etwinning.net/el/pub/support.htm>

Ιστοσελίδες για Νόμους υπουργικές αποφάσεις Εγκυκλίους και Προεδρικά Διατάγματα – Αναλυτικά Προγράμματα ΥΠΠΘ - ΙΕΠ

- Ίδρυση πρώτων τάξεων Υποδοχής ΦΕΚ 1105 (τ.Β΄/4/11/1980). Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/Ypourgi-kesApofaseisDiapEkp.htm
- Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17/6/96). Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- Ανάπτυξη Δια Βίου Μάθηση (Νόμος 3879 ΦΕΚ 163/21/09/2010). Ανακτήθηκε στις 25/12/2019 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>
- Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ Εγκύκλιος Φ1/79524/δ1/15.5.2017
- Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από: <http://www.karagilanis.gr/epikairota/odigia-f1-79524-d1-yp-paideias-erevna-kai-thriskevmaton.html>
- Έκθεση Πεπραγμένων του ΥΠΠΕΘ για την Εθνική Επιτροπή Για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2015). Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από: <http://www.nchr.gr/index.php/2013-04-03-11-07-36/115-etisies>
- Συγκρότηση και ορισμός μελών Επιτροπής για τη στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων-Συγκρότηση και ορισμός μελών Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνική ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ. Υπουργική Απόφαση ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ. Ανακτήθηκε στις 19/12/2019 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/21-03-16APOFASI.pdf>
- ΥΠΠΕΘ ,(2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α) Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 – Απρίλιος 2017), Β) Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα: Επιστημονική Επιτροπή της Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων – ΥΠΠΕΘ. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ), 2015(έκθεση υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων) & 2017 (έκθεση υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής) <http://www.nchr.gr/index.php/2013-04-03-11-07-36/115-etisies>

- ΥΠΠΕΘ & ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), (2014). *Θέλεις να παίζουμε;*, Οδηγός της/του Νηπιαγωγού, Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: ΥΠΠΕΘ & ΕΣΠΑ 2007-2013. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από: <https://www.openbook.gr/theleis-na-paixoume/>
- ΥΠΠΕΘ , (2003) *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) & ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 ανακτήθηκε στις 26/11/2019 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΠΕΘ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού- Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, Ανακτήθηκε 26/11/2019 από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων· ΚΠΣ ΥΠΠΕΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΠΕΘ), (2008α) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου* ανακτήθηκε 26/11/2019 από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1474&bitstream=1474_01#page/1/mode/2up
- Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων· ΚΠΣ ΥΠΠΕΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΠΕΘ), (2008β) *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς* ανακτήθηκε 26/11/2019 από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1473&bitstream=1473_01#page/1/mode/2up
- Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων· ΚΠΣ ΥΠΠΕΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΠΕΘ), (2008γ) *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια* ανακτήθηκε 26/11/2019 από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/egx_nipiagog.pdf
- Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων· ΚΠΣ ΥΠΠΕΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΠΕΘ), (2008δ) *Οδηγός Γονέα* ανακτήθηκε 26/11/2019 από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1475&bitstream=1475_01#page/1/mode/2up
- ΥΠΠΕΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε 3/12/2019 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%>

[CE%BA%CE%AF%CE%B1/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9D%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf)

- ΥΠΠΕΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 1ο μέρος: Παιδαγωγικό πλαίσιο & Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>
- ΥΠΠΕΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2ο μέρος: Μαθησιακές Περιοχές*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>
- ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ, (2014). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ* Αναθεωρημένη έκδοση από το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π. Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης». Αθήνα: Αναθεωρημένη έκδοση ΥΠΠΕΘ-ΕΣΠΑ. Ανακτήθηκε στις 19/12/2019 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003). Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Νόμος 4521/2018, Υ.Α. 66981/Δ1/27-4-2018. Ανακτήθηκε στις 22/12/2019 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-27_el

- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. Ανακτήθηκε στις 11/12/2019 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf
- Νόμος 2621/1998, 136^Α /23-6-1998. Ανακτήθηκε στις 11/12/2019 από:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Εκρ_Themata/N.%202621%20-1998-%20ΦΕΚ.%20136%20-Α-%2023-6-1998.pdf
- Νόμος 4521/2018, ΦΕΚ 38/Α/ 2-4-2018 Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-27_el

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Η Γονεϊκή εμπλοκή στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.

Εισαγωγικό σημείωμα ερωτηματολογίου

Αγαπητές συναδέλφισσες και συνάδελφοι, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του ΜΠΣ " Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, υπό την εποπτεία της καθηγήτριας κ. Ασπασίας Οικονόμου.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη διάθεσή σας και τον χρόνο σας να συμμετέχετε στην έρευνα αυτή.

Σκοπός της έρευνας μου είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά την συνεργασία τους με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (αλλοδαποί, Ρομά, αλλόθρησκοι, μετανάστες, πρόσφυγες, δίγλωσσοι γονείς, δίγλωσσες οικογένειες) στον χώρο του Νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν αν οι Νηπιαγωγοί έχουν επικαιροποιημένες γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και διαπολιτισμική δεξιότητα προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου σήμερα. Ακολούθως μέρος της έρευνας αφορά τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για την σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής των διαφερόντων πολιτισμικά γονέων στην σχολική ζωή του παιδιού τους στο Νηπιαγωγείο και μέσα από ποιες πρακτικές ενισχύεται αυτή η γονεϊκή εμπλοκή.

Διαδικασία:

Θα σας ζητηθεί να κάνετε τα εξής:

1. Να συμπληρώσετε τα δημογραφικά σας στοιχεία.
2. Να απαντήσετε σε ερωτηματολόγιο.

Ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της μελέτης θα είναι περίπου 15 λεπτά.

Εθελοντική φύση της έρευνας / απορρήτου:

Η συμμετοχή σας σε αυτή τη έρευνα είναι εξ ολοκλήρου εθελοντική και μπορείτε να αρνηθείτε να ολοκληρώσετε τη μελέτη σε οποιοδήποτε σημείο της διάρκειά της. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο και μέσα από την επεξεργασία τους θα εξαχθούν συμπεράσματα. Πληροφορίες

που θα καθιστούν δυνατή την αναγνώριση σας δεν θα συμπεριληφθούν σε οποιοδήποτε είδος έκθεσης.

Επαφές και ερωτήσεις:

Μπορείτε να θέσετε οποιοσδήποτε απορίες ενδέχεται να προκύψουν σχετικά με αυτή τη μελέτη, επικοινωνώντας με την κα. Αζά Ουρανία στην διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: ranaza3@gmail.com

Με εκτίμηση

Αζά Ουρανία

Δήλωση συγκατάθεσης:

Έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες. Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου να συμμετάσχω στην εν λόγω έρευνα.

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των στάσεων των Νηπιαγωγών όσον αφορά την συνεργασία τους με γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (π.χ. γονείς που είναι Ρομά, αλλόθρησκοι, αλλοδαποί, πρόσφυγες, μετανάστες, δίγλωσσοι γονείς, δίγλωσσες οικογένειες) στον χώρο του Νηπιαγωγείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Οι Νηπιαγωγοί έχουν επικαιροποιημένες γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου σήμερα;
2. Θεωρούν οι Νηπιαγωγοί ότι είναι σημαντική η εμπλοκή των διαφερόντων πολιτισμικά γονέων στην σχολική ζωή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο;
3. Οι Νηπιαγωγοί διαθέτουν διαπολιτισμική δεξιότητα στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς;
4. Ποιες είναι οι πρακτικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων;

A. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων των νηπιαγωγών

1.Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

2.Ηλικία:

21 - 30

31-40

41- 50

51 και πάνω

3.Έτη Υπηρεσίας:

0 - 5

6 - 10

11 - 15

16 – 20

21 και πάνω

4. Σχέση εργασίας Μόνιμος Αναπληρωτής

5.Περιβάλλον εργασίας:

Αστικό Ημιαστικό Αγροτικό

6. Είστε κάτοχος πτυχίου:

Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης-Εξομοίωση

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών τετραετούς φοίτησης

B. Εκτίμηση κατάρτισης (γνώσεις- δεξιότητες) των

Νηπιαγωγών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Στο πλαίσιο των βασικών σας σπουδών διδαχτήκατε μάθημα συναφές με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή μάθημα σχετικό με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΔΕ) και διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

ΝΑΙ ΌΧΙ

2. Παρακολουθήσατε κάποιου είδους επιμόρφωσης στη ΔΕ ως εκπαιδευτικός;

ΝΑΙ ΌΧΙ

3. Αν απαντήσατε **Ναι** στην 2^η ερώτηση τι είδους επιμόρφωση λάβατε; (Έχετε επιλογή και παραπάνω από μία απαντήσεις).

- Μετανάστευση- στερεότυπα- προκαταλήψεις
- Αντιρατσιστική εκπαίδευση
- Κοινωνική Ενσωμάτωση μαθητών και γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο Νηπιαγωγείο σήμερα
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια συμπερίληψης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- Διαχείριση σχέσεων με γονείς πολιτισμικά διαφέροντες
- Πρακτικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής σε γονείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου

4. Αν απαντήσατε **Ναι** στην 2^η ερώτηση τότε τι είδους επιμόρφωση παρακολουθήσατε; (Έχετε επιλογή και παραπάνω από μία απαντήσεις)

	καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σεμινάρια σχολικών συμβούλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προγράμματα ΙΕΠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σεμινάρια ιδιωτικών φορέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σεμινάρια-Ημερίδες κοινωνικών φορέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνέδρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο (αναφέρετε συγκεκριμένα).....					

**Γ. Εκτίμηση ενδιαφέροντος επιμόρφωσης των Νηπιαγωγών στη
διαπολιτισμική εκπαίδευση (διαχείριση σχέσεων-πρακτικές με γονείς
πολιτισμικά διαφέροντες-θεματολογία).**

1. Η επιμόρφωση στη ΔΕ που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση σχέσεων με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

2. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

3. Οι εν λόγω πρακτικές διαφοροποιούνται από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται γενικά για την εμπλοκή γονέων.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

4. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι Νηπιαγωγοί πάνω σε θέματα συμπερίληψης ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να είναι συστηματική και συνεχής.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

5. Τι θα σας ενδιέφερε να περιλαμβάνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δ.Ε.
(Επιλέξτε με ιεράρχηση στην προτίμησή σας από 1^η έως 5^η ανάλογα με το βαθμό ενδιαφέροντος).

	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Παρατηρήσεις σε Νηπιαγωγεία με πολυπολιτισμικές τάξεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πρακτικές προσέγγισης των Νηπιαγωγών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

με πολιτισμικά διαφέροντες γονείς
(Στο πλαίσιο επιμόρφωσης η ύπαρξη
βιοματικών εργαστηρίων)

Ανάλυση βιντεοσκοπημένων περιστατικών πρακτικών
γονεϊκής εμπλοκής με γονείς πολιτισμικά διαφέροντες

Παρουσίαση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν
μαθητές και γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό
υπόβαθρο και τρόποι αντιμετώπισης
(σε παιδαγωγικό- ψυχολογικό- κοινωνικό επίπεδο)

Αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
(Διαχείριση συγκρούσεων- ρατσιστικές συμπεριφορές
-μελέτες περιπτώσεων διαχείρισης τάξεων)

**Δ. Εκτίμηση των νηπιαγωγών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής των
πολιτισμικά διαφερόντων γονέων.** (Παρακαλούμε δηλώστε το βαθμό συμφωνίας
σας με τις παρακάτω απόψεις).

1. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική στη
πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ
απόλυτα

2. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην
απόκτηση θετικής στάσης του παιδιού τους απέναντι στο σχολείο.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ
απόλυτα

2. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική ενημέρωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

4. Η γονεϊκή του εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική ενημέρωση για τις επιδόσεις παιδιού τους .

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

5. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση του παιδιού τους στο σχολικό πλαίσιο (σχέσεις με συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς).

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

6. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

7. Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων μπορεί να βοηθήσει τον/την νηπιαγωγό να είναι πιο «αποτελεσματικός/η» στο εκπαιδευτικό του/της έργο.

Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα

Ε. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για την ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας στο τρόπο συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς. (παρακαλούμε δηλώστε βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω απόψεις)

1. Οι πολιτισμικά διαφορετους γονείς της τάξης έχουν θετική στάση απέναντι σας στο να σας ακούσουν.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Οι πολιτισμικά διαφορετους γονείς θα διαθέσουν προσωπικό χρόνο αν τους ζητηθεί για θέματα που αφορούν το σχολείο

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Μπορείτε να ζητήσετε με άνεση πληροφορίες από τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς της τάξης σας για το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς της τάξης σας για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (κουλτούρα/ήθη/έθιμα).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5. Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς της τάξης σας για θέματα σχετικά με τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6. Μπορείτε να μιλήσετε με άνεση με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς της τάξης σας για θέματα σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού τους.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

7. Μπορείτε να ζητήσετε τη συνδρομή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις, πραγματοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης, επίσκεψη γονέα στη τάξη για να μιλήσει για την χώρα του/το επάγγελμα του/τις γιορτές, τα ήθη και τα έθιμά του κ.α.).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. Αισθάνεστε επαρκείς στους χειρισμούς σας όσον αφορά στους τρόπους επικοινωνίας σας με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς (π.χ. μεταφραστής, προφορική, γραπτή επικοινωνία, τηλεφωνική, κ.α.).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Αισθάνεστε επαρκείς στους χειρισμούς σας όσον αφορά στους τρόπους συνεργασίας με τους πολιτισμικά διαφορετους γονείς (π.χ. εκδηλώσεις, γιορτές, λειτουργικά προβλήματα σχολικής μονάδας, εξωσχολικές δραστηριότητες).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. Η άποψη των πολιτισμικά διαφορετων γονέων έχει την ίδια βαρύτητα για σας με εκείνη των γηγενών.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

11. Η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, περισσότερο δυσκολεύει το έργο σας παρά το διευκολύνει.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Η εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στη λήψη αποφάσεων (π.χ. σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, διοργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών κ.α.) περισσότερο δυσκολεύει το έργο σας παρά το διευκολύνει.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

13. Η συνεργασία με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς, έχει σαν αποτέλεσμα «να τα καταφέρνετε» καλύτερα με τα παιδιά στην τάξη.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ΣΤ. Εκτίμηση των Νηπιαγωγών για τις πρακτικές ενίσχυσης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων.

1. Ενημερώνω τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς για τους στόχους του προγράμματος στο νηπιαγωγείο.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Ζητάω από τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς πληροφορίες για οικογενειακές συνήθειες και την καθημερινότητα του παιδιού τους στο σπίτι.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Ενθαρρύνω τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν στο Διοικητικό Συμβούλιο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του νηπιαγωγείου.
- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
-
4. Φροντίζω να διευκολύνω την επικοινωνία μου με τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς βρίσκοντας συγκεκριμένους τρόπους (π.χ. παρουσία μεταφραστή, ή παρουσία οικείου προσώπου του γονέα σε θέση μεταφραστή, γραπτά σημειώματα κ.α.).
- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
-
5. Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη (π.χ. να μαγειρέψουν με τα παιδιά, να μιλήσουν για την χώρα προέλευσής τους, για το επάγγελμά τους τις γιορτές τους, τα ήθη και έθιμά τους, για την μουσική του τόπου τους, να παίζουν ένα μουσικό όργανο, να βοηθήσουν σε κάποιο project).
- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
-
6. Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συμμετέχουν στην οργάνωση γιορτών και εκδηλώσεων στο νηπιαγωγείο.
- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
-
7. Ενθαρρύνω την εθελοντική συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων σε ζητήματα που αφορούν την σχολική μονάδα (π.χ. μαστορέματα, προβλήματα λειτουργίας του κτηρίου κ.α.)
- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς να συνοδέψουν την τάξη σε μια επίσκεψη, εκδρομή εκτός νηπιαγωγείου.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Ζητώ την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο νηπιαγωγείο (π.χ. οργάνωση εκδηλώσεων, συναντήσεις γονέων, λειτουργικά θέματα, προβλήματα με τα παιδιά).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο νηπιαγωγείο (π.χ. οργάνωση εκδηλώσεων, συναντήσεις γονέων, λειτουργικά θέματα, προβλήματα με τα παιδιά).

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

11. Εντάσσω στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προτάσεις /αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	134	99,3
	Excluded ^a	1	,7
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,857	59

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	135	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,140	6

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	135	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,434	13

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	134	99,3
	Excluded ^a	1	,7
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,634	9

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	135	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,820	7

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	135	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,834	13

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	135	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	135	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,928	11

MultipleComparisons

DependentVariable: Η γονεϊκή εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων είναι σημαντική για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού τους

LSD

(I) Περιβάλλον εργασίας	(J) Περιβάλλον εργασίας	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.		
Αστικό	Ημιαστικό	-,265	,195	,177		
	Αγροτικό	-,514 [*]	,165	,002		
Ημιαστικό	Αστικό	,265	,195	,177		

	Αγροτικό	-,249	,205	,228		
Αγροτικό	Αστικό	,514*	,165	,002		
	Ημιαστικό	,249	,205	,228		

MultipleComparisons

LSD

DependentVariable	(I) Περιβάλλον εργασίας	(J) Περιβάλλον εργασίας	MeanDifference (I-J)			
Λαμβάνω υπόψη μου την άποψη των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων για διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο Νηπιαγωγείο	Αστικό	Ημιαστικό	-,550*			
		Αγροτικό	-,053			
	Ημιαστικό	Αστικό	,550*			
		Αγροτικό	,498*			
Εντάσσω στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προτάσεις/ αιτήματα των πολιτισμικά διαφορεόντων γονέων	Αστικό	Ημιαστικό	-,631*			
		Αγροτικό	-,220			
	Ημιαστικό	Αστικό	,631*			
		Αγροτικό	,411			
	Αγροτικό	Αστικό	,220			
		Ημιαστικό	-,411			

MultipleComparisons

DependentVariable: Προσκαλώ τους πολιτισμικά διαφορεόντες γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στη τάξη

LSD

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	MeanDifference			95% ConfidenceInterval	
		(I-J)	Std. Error	Sig.	LowerBound	UpperBound
21 - 30	31-40	-,023	,374	,952	-,76	,72
	41- 50	-,135	,386	,727	-,90	,63
	51 και πάνω	,656	,422	,122	-,18	1,49
31-40	21 - 30	,023	,374	,952	-,72	,76
	41- 50	-,112	,209	,591	-,53	,30

	51 και πάνω	,678*	,269	,013	,15	1,21
41- 50	21 - 30	,135	,386	,727	-,63	,90
	31-40	,112	,209	,591	-,30	,53
	51 και πάνω	,790*	,285	,006	,23	1,36
51 και πάνω	21 - 30	-,656	,422	,122	-1,49	,18
	31-40	-,678*	,269	,013	-1,21	-,15
	41- 50	-,790*	,285	,006	-1,36	-,23

