

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων»

Προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής επίδοσης μεταναστών και Ελλήνων μαθητών της Ε΄
και Στ΄ Δημοτικού

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Σταϊκοπούλου ΑΜ: 0620Μ008

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ξένια Χρυσοχόου

Σέρρες, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Ξένια Χρυσοχόου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Γεράσιμος Προδρομίτης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Αλεξάνδρα Χαντζή, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Μαρία Σταϊκοπούλου, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας πτυχιακής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της πτυχιακής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση πτυχιακής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνωμών του συγγραφέα.

*Η μάσκα βαριά, με κάνει βραδύ και δεν προφταίνω
την Ιστορία που προβαδίζει, με το παιδί στην πλάτη.*

*Ιωσήφ Σ. Ιωσηφίδης,
Παιδί-μετανάστης και η μάσκα μου*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Εισαγωγή	7
1.Θεωρητικό πλαίσιο	10
1.1. Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	10
1.2.Γονικές προσδοκίες	14
1.3.Αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον	15
1.4.Αυτοεκτίμηση	17
1.5.Στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης	18
1.6.Εθνική Ταυτότητα	21
2.Παρούσα έρευνα	25
3.Μεθοδολογία	28
3.1. Συμμετέχοντες	28
3.2. Διαδικασία	28
3.3.Μετρήσεις	29
3.3.1. Μεταβλητές αποτελέσματος	29
3.3.2. Μεταβλητές πρόβλεψης	32
4.Αποτελέσματα	38
4.1. Ανάλυση Συσχέτισης	38
4.2. Ανάλυση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων	44
4.3. Ανάλυση Ιεραρχικής Παλινδρόμησης	45
4.3.1. Βαθμολογίες από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για τα μαθηματικά και τη γλώσσα	46
4.3.2. Βαθμοί δασκάλου για τα μαθηματικά και τη γλώσσα	52
4.3.3. Στάσεις για τα μαθηματικά	58
4.3.4. Στάσεις για τη γλώσσα	65
5.Συζήτηση	72
6.Βιβλιογραφία	85
7.Παραρτήματα	99
Παράρτημα Α	99
Παράρτημα Β	114

Ευχαριστίες

Η υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, δεν θα είχε πραγματοποιηθεί αν δεν υπήρχε η εποπτεία της καθηγήτριας κας Ξένιας Χρυσόχοου, την οποία ευχαριστώ ιδιαίτερα. Επιπροσθέτως, η πορεία και η ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος «Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων» δεν θα ήταν η ίδια χωρίς τους καθηγητές και διδάσκοντες κ. Προδρομίτη, κα. Χατζή, κα. Χρυσόχου, κα. Πετκανοπούλου, τους οποίους και ευχαριστώ ιδιαίτερα.

Οι ευχαριστίες μου προσφέρονται εγκάρδια στους/ις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα με προθυμία και χαρά, μα και στην οικογένειά μου που ήταν όλο αυτό το χρονικό διάστημα πλάι μου βράχος και φως.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των προβλεπτικών παραγόντων της επίδοσης των μαθητών δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό, η εθνική ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή και οι παράγοντες της μεταβλητής της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον εξετάστηκαν ταυτόχρονα προκειμένου να φανεί η αντίστοιχη συνεισφορά τους στους βαθμούς των μαθητών. Μετανάστες, μα και Έλληνες μαθητές της Ε' και Στ' δημοτικού (N=119) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Ως επίδοση νοήθηκαν οι βαθμοί τους από τον δάσκαλο στη γλώσσα και στα μαθηματικά, οι βαθμοί από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, αλλά και οι στάσεις τους για τα μαθήματα αυτά ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής παλινδρόμησης έδειξαν πως όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση, οργάνωση στη μάθηση και αντίληψη των γονικών προσδοκιών είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο οι βαθμοί της αυτοαξιολόγησης και του δασκάλου ήταν ψηλότεροι. Καμία μεταβλητή δεν προέβλεψε ωστόσο τις συγκεκριμένες μεταβλητές αποτελέσματος για τους μετανάστες μαθητές. Όσο περισσότερη οργάνωση μάθησης είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο θετικότερες ήταν οι στάσεις τους την γλώσσα και τα μαθηματικά. Συνδυαστικά, η αυτοεκτίμηση προέβλεψε θετικά τις στάσεις για τα μαθηματικά και η σημαντικότητα του σχολείου τις στάσεις για τη γλώσσα. Για τους μετανάστες μαθητές όσο περισσότερο παραβατική συμπεριφορά είχαν, τόσο πιο αρνητικές γίνονταν οι στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα. Επιπλέον, οι γονικές προσδοκίες και η σημαντικότητα του σχολείου προέβλεψαν θετικά τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά, ενώ η οργάνωση μάθησης και ο κοινωνικός περίγυρος τις στάσεις τους για τη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: εθνική ταυτότητα, μετανάστευση, σχολική επίδοση, οργάνωση μάθησης, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού με έμφαση στους μαθητές από άλλες πολιτισμικές κοινότητες (μετανάστες/πρόσφυγες). Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες 2,4 εκατομμύρια μετανάστες εισήλθαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τρίτες χώρες το 2018 και 21,8 εκατομμύρια άτομα (4,9%) από τα 446,8 εκατομμύρια που ζούσαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση την 1η Ιανουαρίου 2019 ήταν πολίτες τρίτων χωρών (UNHCR, 2019). Ειδικότερα στην Ελλάδα, το ποσοστό των μεταναστών αυξάνεται συνεχώς από τη δεκαετία του 1990 και εξής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα αποτελέσματα της απογραφής του 1991, σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των μεταναστών στην Ελλάδα ανέρχεται στο 1.6% επί του συνολικού πληθυσμού, του 2001 στο 7% και του 2011 στο 8.4% (ΕΛΣΤΑΤ, Απογραφές 1981 - 2011). Φαίνεται επομένως πως η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού της (Lanzieri, 2011) και πολλές ομάδες που χαρακτηρίζονται επί του παρόντος ως μειονεκτικές με χαμηλό κοινωνικό status θα πάψουν να είναι αριθμητικές μειονότητες στο εγγύς μέλλον (Degner, et al., 2016). Ο μεγάλος αριθμός μεταναστών επιφέρει πολιτισμική ανομοιογένεια στις κοινωνίες υποδοχής, η οποία ανομοιογένεια αντιμετωπίζεται συχνά από τους ανθρώπους ως επιβλαβής (Mugny & Perez, 1991), μετατρέποντας την ενσωμάτωση των μεταναστών σε ακόμη πιο δύσκολο έργο. Αντίστοιχα και η ενσωμάτωση των μαθητών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα φαινόμενο σύνθετο και

πολυπαραγοντικό (Turner & Brown, 2008). Στην Ελλάδα, από τον Μάρτιο του 2016 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ, ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16) όρισε την σύσταση δομών εκπαίδευσης διακριτών από το σχολείο όπου φοιτά η πλειοψηφία μαθητών, όπως οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) για τους πρόσφυγες μαθητές, προκειμένου να κατακτάται σε ένα βασικό επίπεδο η ελληνική γλώσσα και να είναι εφικτή στη συνέχεια η παρακολούθηση της διδακτέας ύλης στην τάξη που αντιστοιχεί η ηλικιακή ομάδα του εκάστοτε μαθητή. Η ηλικιακή ομάδα που αποτελεί ομάδα-στόχο στην παρούσα έρευνα είναι τα παιδιά 10 έως 12 ετών, δηλαδή οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου, που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη και προέρχονται από χώρες, από τις οποίες έφυγαν ακούσια ή εκούσια, αλλά και την Ελλάδα.

Οι αλλαγές που επιφέρει η μετανάστευση απαιτούν την επαναξιολόγηση του εαυτού και της θέσης του στη νέα κοινωνία, η οποία θέση συνήθως είναι υποβαθμισμένη οδηγώντας στην ανάπτυξη μιας μειονεκτικής ταυτότητας, η οποία συχνά υποτιμάται (Chryssochoou, 2003). Η αποφυγή καταστάσεων που θα αναδείξουν αυτή την υποτιμημένη ταυτότητα, σε συνδυασμό με την απειλή του στερεότυπου, του φόβου της απόρριψης, έχουν ως αποτέλεσμα την απόσυρση από το σχολείο και τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Χρυσόχου, 2011). Όσο λιγότερο είναι δηλαδή το ενδιαφέρον των μαθητών για την σχολική επίδοση και όσο μικρότερη είναι η αξία που αποδίδουν στην σχολική επιτυχία τόσο χαμηλότεροι είναι οι βαθμοί τους (Crocker et al., 1998). Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας σε Αφροαμερικανούς μαθητές, ενισχύονται και επιβεβαιώνονται σε γενικότερο πλαίσιο καθώς όπως επισημαίνει ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης στη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη (2015), οι μειονοτικές ομάδες μεταναστών συχνά

υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους-μέλη πλεονεκτικών ομάδων στο σχολείο, παρουσιάζοντας χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Dimitrova, et al, 2016), με εκτεταμένες συνέπειες για την ψυχολογική τους ανάπτυξη και τις μελλοντικές ευκαιρίες στην ζωή τους (Motti-Stefanidi & Masten, 2013), αφού μια επιτυχημένη πορεία μέσω του σχολείου είναι ένα πλεονέκτημα για τις μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης και τις επιλογές των περισσότερων νέων (Masten & Motti-Stefanidi, 2009), και θεωρείται από πολλούς μετανάστες μαθητές ως ο δρόμος για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα και για μια καλύτερη ζωή από αυτήν που είχαν οι γονείς τους (Wong et al., 2003; Yu et al., 2017).

Οι γονείς και το είδος της σχέσης που έχουν αναπτύξει με τα παιδιά τους συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία της σχολικής επίδοσης των απογόνων τους (Motti-Stefanidi et al., 2012). Τα παιδιά που το περιβάλλον τους τα επαινεί και τα ενθαρρύνει αναπτύσσουν μια αίσθηση επάρκειας, αντιθέτως εκείνα που συνεχώς αποθαρρύνονται μένουν με ένα αίσθημα κατωτερότητας, κάτι που είναι πιθανό να ισχύει για τους μετανάστες μαθητές, διότι, εκτός των άλλων, υπάρχουν και αντικειμενικές δυσκολίες για να επιτύχουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, άρα και να επαινεθούν. Οι δυσκολίες, οι κοινωνικές αλλαγές και οι προκαταλήψεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες μαθητές είναι μείζονος σημασίας και μπορούν να αλλάξουν ριζικά την έννοια της ταυτότητας (Berry et al., 2006).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή

Όταν η σχέση γονέα παιδιού είναι καλή (Motti-Stefanidi et al., 2012) και συγκεντρώνει χαρακτηριστικά όπως η παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των παιδιών, η υποστήριξή τους, η απόδοση αξίας στην γνωστική διαδικασία, οδηγούν στην υψηλότερη απόδοση στο σχολείο, ανεξάρτητα από το εθνικό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Glasgow, et al., 2006). Αναλυτικότερα, η γονική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα είναι απαραίτητη, διότι επηρεάζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Otani, 2020; Galindo & Sheldon, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2005), μέσω της μίμησης συμπεριφορών και στάσεων που σχετίζονται με το σχολείο, της ενίσχυση συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής μάθησης και της διδασκαλίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία της μίμησης, τα παιδιά μιμούνται τις εστιασμένες στο σχολείο στάσεις και τις συμπεριφορές των γονιών, οι οποίες σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις. Η θεωρία ενίσχυσης συμπληρώνει πως η ενίσχυση των γονέων βοηθά τα παιδιά να διατηρούν τη συμπεριφορά που σχετίζεται με εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η ολοκλήρωση της εργασίας στο σπίτι και η διδακτική θεωρία τονίζει ότι οι γονείς προωθούν και βοηθούν τη μάθηση των παιδιών τους μέσω της διδασκαλίας (Otani, 2020; Hoover-Dempsey et al., 2005). Διαφαίνεται πως η εμπλοκή των γονέων επηρεάζει τη στάση και το κίνητρο των παιδιών για το σχολείο και κατ' επέκταση και το ακαδημαϊκό επίτευγμα, καθώς οι γονείς μεταδίδουν τις αξίες τους στα παιδιά με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Με άλλα λόγια, η επικοινωνία γονέα-παιδιού σχετικά με την εκπαίδευση μεταδίδει τη σημασία της εκπαίδευσης στο παιδί (McNeal, 2014). Όταν οι γονείς μιλούν ή ρωτούν τα παιδιά τους για το σχολείο, τα παιδιά είναι πιθανό να αναγνωρίσουν τη σημασία του σχολείου, καθώς οι γονείς τους έχουν δείξει

ενδιαφέρον για αυτό και αυτή η αναγνώριση επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση (Otani, 2020). Έτσι η επιρροή μπορεί να είναι άμεση αλλά και έμμεση (Englund et. al, 2004; McNeal, 2014; Otani, 2020).

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της (Hill & Taylor, 2004). Για παράδειγμα, ο Epstein (2001) πρότεινε έξι κατηγορίες συμμετοχής, την ανατροφή, την επικοινωνία, τον εθελοντισμό, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων και την συνεργασία εντός της σχολικής κοινότητας. Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) περιέγραψαν τρεις κατηγορίες γονικής εμπλοκής, τη συμπεριφορική, τη γνωστική-πνευματική και την προσωπική. Οι διαφορετικοί ορισμοί οδηγούν ερευνητικά σε διαφορετικές μετρήσεις, στην εστίαση σε διαφορετικές συνιστώσες που σχετίζονται με τη σχολική βαθμίδα (π.χ. δημοτικό και γυμνάσιο), το φύλο, τις έμμεσες επιπτώσεις της γονικής συμμετοχής, τα διαφορετικά σχολικά μαθήματα (π.χ. μαθηματικά και γλώσσα), με αποτέλεσμα να μην συμφωνούν όλες οι έρευνες στις θετικές επιπτώσεις της ακαδημαϊκής γονικής εμπλοκής στην σχολική επίδοση του παιδιού (Fantuzzo et al., 2004; McNeal, 2015; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Έτσι, άλλες έρευνες έδειξαν μη σημαντικές ή αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Galindo & Sheldon, 2012; Shumow et al., 2011; Shumow & Miller, 2001) ή έτερες, μικτά αποτελέσματα (Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2014; Zhan, 2006). Επομένως, κρίνεται αναγκαίος ο ακριβής προσδιορισμός της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής για την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων.

Η ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων σχετίζεται με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά από συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως ο έλεγχος των εργασιών για το σπίτι, η υποστήριξη των ακαδημαϊκών επιλογών

των παιδιών και συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, λόγω χάρη η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, σε συναντήσεις γονέα-δασκάλου, (Fantuzzo et. al, 2004; Seginer & Vermulst, 2002). Η γονική συμμετοχή στο σπίτι και στο σχολείο σχετίζεται με καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Epstein, 1987; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2001). Ειδικότερα, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι έχει αποδειχθεί ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της υψηλότερης σχολικής απόδοσης από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σχολικό χώρο (Fantuzzo et al., 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια σειρά ερευνών που έδειξαν πως, οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους να παρακολουθούν τις σχολικές τους δραστηριότητες και να είναι υποστηρικτικοί, αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο ανεξάρτητα από το εθνικό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Glasgow, et al., 2006). Τα οφέλη αυτά φαίνεται να είναι περισσότερα για τους μικρότερους μαθητές, όπως οι μαθητές του Δημοτικού, σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου ή του Λυκείου (Otani, 2020).

Πέραν του γεγονότος ότι η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι έχει αποδειχθεί ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της υψηλότερης σχολικής απόδοσης από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σχολείο, όπως σημειώθηκε παραπάνω, η επιλογή της παρούσας μελέτης να εξετάσει την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή συμμετοχή μόνο στον χώρο του σπιτιού στηρίζεται και στο δεδομένο πως η γονική συμμετοχή στο σχολείο μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από εξωτερικούς λόγους, όπως το μη ευέλικτο πρόγραμμα εργασίας των γονέων, εμποδίζοντας την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, ενώ αυτό δεν ισχύει για τον χώρο του σπιτιού (Otani, 2020). Ειδικότερα, η γονική ακαδημαϊκή συμμετοχή στο σπίτι περιλαμβάνει την επικοινωνία με τα παιδιά σχετικά με τις σχολικές εργασίες και την παρακολούθηση της επίλυσης των εργασιών αυτών (McNeal, 2014). Δεν επιλέγεται η συμπερίληψη

πάρα πολλών μέτρων (π.χ. από τον έλεγχο της εργασίας των παιδιών έως τη συζήτηση για το σχολείο) διότι θα μπορούσε να δυσχεράνει την ερμηνεία των επιπτώσεών τους (Otani, 2020; McNeal, 2014).

Η αντίληψη των μαθητών για την ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων βρέθηκε να είναι ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για τις επιδόσεις από την πραγματική ή αναφερόμενη συμμετοχή των γονιών τους (Desimone, 1999). Έτσι, όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή στο σπίτι, τόσο υψηλότερο είναι το ακαδημαϊκό τους κίνητρο (Plunkett & Bamaca-Gomez, 2003) άρα και οι βαθμοί τους (Brown et al., 1993; Jacobson & Crockett, 2000). Ωστόσο, καθώς οι μαθητές φτάνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πολλοί γονείς μπορεί να πιστεύουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν με πιο περίπλοκες σχολικές εργασίες (Hill & Taylor, 2004; Seginer & Vermulst, 2002). Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα αληθές και για τους μετανάστες γονείς ακόμη από την βαθμίδα του δημοτικού σχολείου λόγω έλλειψης επάρκειας στην γλώσσα της χώρας υποδοχής ή γενικά λόγω της αίσθησης αδυναμίας στο να βοηθήσουν (Kao & Tienda, 2005). Μολαταύτα αυτή η δυσκολία, δεν τους εμποδίζει στο να ελέγξουν απλώς εάν έχουν γίνει τα μαθήματα για το σπίτι ή και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να τα κάνουν προσεκτικά και σωστά (Seginer & Vermulst, 2002), γεγονός που θα έδινε το μήνυμα της αξίας της μάθησης και της εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Σε μια μεταανάλυση, ο Jeynes (2003) διαπίστωσε ότι ο θετικός αντίκτυπος της αντιλαμβανόμενης γονικής συμμετοχής, που έχει ήδη αποδειχθεί μεταξύ των μαθητών του κυρίαρχου πολιτισμού, ισχύει επίσης για τους μαθητές εθνοτικών μειονοτήτων, ακόμη και σε περιπτώσεις που η γονική βοήθεια που έλαβαν ήταν ανεπαρκής. Επομένως, το αντιλαμβανόμενο γονικό ενδιαφέρον αρκεί για τους μαθητές ώστε να συμπεράνουν ότι οι γονείς τους προσδίδουν υψηλή αξία στην εκπαίδευση (Epstein, 1987)

παρακινώντας τους έτσι να πετύχουν ακαδημαϊκά υψηλότερα επιτεύγματα (Hoover-Dempsey et al., 2001).

1.2.Γονικές προσδοκίες

Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν παραπάνω στα θέματα του σχολείου, της εκπαίδευσης των παιδιών τους και έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για την σχολική τους επίδοση (Shumow & Miller, 2001). Εντοπίζεται, επομένως, συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής αλλά και των προσδοκιών (Englund et al., 2004; Shumow & Miller, 2001). Πιο ειδικά, εκτός του ότι η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή επηρεάζει άμεσα την επίτευξη των παιδιών, οι γονικές προσδοκίες επηρεάζουν άμεσα την ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων και τα επιτεύγματα των παιδιών τους, αλλά και η επίδοση των παιδιών επηρεάζει άμεσα τόσο τις προσδοκίες των γονέων όσο και την ακαδημαϊκή τους συμμετοχή. Έτσι, οι γονείς που έχουν υψηλότερες προσδοκίες για το εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών τους, συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι) από τους γονείς που έχουν χαμηλότερες προσδοκίες (Englund et al., 2004). Μάλιστα, μερικές έρευνες έδειξαν πως η εμπλοκή των γονέων και οι προσδοκίες τους έχουν ισχυρότερη επιρροή στο σχολικό επίτευγμα των μικρότερων παιδιών σε σύγκριση με εκείνη των παιδιών του γυμνασίου (Otani, 2020). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων για το εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών τους έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα σε σύγκριση με άλλους τύπους γονικής συμμετοχής, όπως η επικοινωνία γονέα-παιδιού και η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Fan & Chen, 2001).

1.3.Αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον

Πέραν της γονικής σχέσης και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, σχετίζεται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Motti-Stefanidi et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, όσοι μαθητές έχουν αναπτύξει υγιείς φιλικές σχέσεις έχουν θετικότερη εικόνα για το σχολείο και αποδίδουν καλύτερα στην τάξη, σε σχέση με αυτούς τους μαθητές που στις επιδιώξεις τους για την σύναψη σχέσεων συναντούν απόρριψη, με επακόλουθο τις πολλές αδικαιολόγητες απουσίες και την κακή ακαδημαϊκή επίδοση (Motti-Stefanidi et al., 2012).

Η σχέση με τους συνομηλικούς συναρτάται άμεσα με την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον (Lohbeck, 2020; Phan & Ngu, 2018), δηλαδή κατά πόσο αισθάνονται οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, πραγματικά μέλη του σχολείου όπου φοιτούν και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει την απόδοσή τους στην σχολική τάξη (Lohbeck, 2020). Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979) τα σχολεία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα επιδιώκουν να συμπεριλάβουν τις μειονότητες, επιβεβαιώνοντας τις ξεχωριστές πολιτιστικές τους ταυτότητες, στοχεύουν δηλαδή τόσο στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών όσο και στην υιοθέτηση της πολιτισμικής ταυτότητας της κοινωνίας υποδοχής (Berry 1992; Derks, et al, 2007; Dovidio, et al, 2007). Όταν οι ταυτότητες των μειονοτήτων θεωρείται πως έχουν αξία (Tajfel & Turner, 1979), οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες θα αισθάνονται περισσότερο συμπεριλαμβανόμενοι και σε συνδυασμό με τη μη διακριτική μεταχείριση από τους δασκάλους, θα έχουν καλύτερη απόδοση (Derks et al., 2007). Αντίθετα, όταν το πλαίσιο είναι απειλητικό για την ταυτότητά τους, οι εμπειρίες αποκλεισμού, διακρίσεων ή αρνητικών στερεοτύπων σηματοδοτούν στους μαθητές της μειονότητας ότι οι ταυτότητές τους υποτιμούνται. Σε τέτοια περιβάλλοντα, όπως επίσης σε αυτά που προωθείται η

αφομοίωση, η οποία συνεπάγεται πίεση συμμόρφωσης για την υιοθέτηση πλειοψηφικών πολιτιστικών εθίμων, κανόνων και αξιών και ταυτόχρονη παραίτηση από την πολιτισμική τους κληρονομιά (Berry, 1992; Van Acker & Vanbeselaere, 2012), εντοπίζεται περισσότερη απόρριψη από τους μαθητές της πλεονεκτικής ομάδας προς τους μαθητές μειονεκτικών ομάδων (Celeste et al., 2016), η οποία σχετίζεται και με τις προκαταλήψεις της πλειοψηφίας (Van Acker & Vanbeselaere, 2012), μειώνεται επίσης η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον για τους μετανάστες μαθητές (Walton & Cohen, 2007) και έτσι νιώθουν αποξενωμένοι (Pulinx et al., 2017) με αποτέλεσμα και πάλι την χαμηλή επίδοση (Baysu et al., 2011, 2016). Παρά τη μείζονα σημασία της ποικιλομορφίας στο σχολείο, διότι μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μειονοτήτων στο μάθημα, επομένως και την απόδοσή τους, δεν μειώνει ωστόσο την πραγματική εθνική ανισότητα στα σχολικά τους επιτεύγματα (Celeste et al., 2019). Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, ένας πολυπολιτισμικός προσανατολισμός (Berry et al., 2006; Phinney et al., 2001), και σύμφωνα με άλλες, ένας εθνικός προσανατολισμός, όχι ένας εθνοτικός ή ένας πολυπολιτισμικός (Motti-Stefanidi et al., 2008) προσανατολισμός, έχει συνδεθεί με την καλύτερη προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Επομένως και οι σχολικές πολιτικές επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν και την επίδοση στο σχολείο και όχι το αντίστροφο (Celeste et al., 2019).

Τροχοπέδη στην ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον από τους μετανάστες μαθητές αποτελεί η προκατάληψη των μαθητών της χώρας υποδοχής επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητα των πρώτων, προκαλώντας τους συνήθως ένα αίσθημα κατωτερότητας, το οποίο οδηγεί σε εν τέλει σε χαμηλή επίδοση (Motti-Stefanidi et al., 2012). Επιπροσθέτως, η αίσθηση της απειλής που έχουν οι γηγενείς από την παρουσία των ανθρώπων που δεν μοιράζονται

κοινή συγγένεια και κοινή ιστορία, τους οδηγεί να θεωρούν πως οι ταυτότητες των μεταναστών είναι ασύμβατες με τις δικές τους (Chryssochoou, 2004). Η προκατάληψη που προέρχεται από τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων προς τους αυτόχθονες μαθητές, επηρεάζει επίσης, την διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, διότι, εφόσον κάποιος έχει αρνητική στερεοτυπική άποψη για την κυρίαρχη ομάδα, θα αρνείται να ενσωματώσει στοιχεία αυτής και θα προτίμα να κρατήσει την παλιά κοινωνική του ταυτότητα (Gaerther et al., 1996). Παρόλο που η στερεοτυπική απειλή εξηγεί αρχικά την πτώση της ακαδημαϊκής επίδοσης των επιτυχημένων και με υψηλά κίνητρα μαθητών μειονοτικών ομάδων, η επανειλημμένη έκθεση στη στερεοτυπική απειλή κατά τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας μπορεί επίσης να εξηγήσει την αποδέσμευση από το σχολείο ως έναν στερεοτυπικό τομέα (Oyserman et al., 2003). Κάποιοι από τους μαθητές μειονεκτικής ομάδας θα συνεχίσουν να επενδύουν στην προσπάθεια, ακόμη και με την παρουσία της απειλής της ταυτότητας, ενώ άλλοι θα απεμπλακούν από αυτήν. Αυτό εξαρτάται από το επίπεδο δέσμευσής τους με την απειλούμενη ομάδα, καθώς η ισχυρή προσκόλληση σε μια στερεοτυπική ομάδα μπορεί να μετριάσει τις στερεοτυπικές απειλές στην ατομική επίδοση (Branscombe et al., 1999, Ellemers et al., 2002).

1.4.Αυτοεκτίμηση

Η επικέντρωση των διευθυντών και των δασκάλων στην καλλιέργεια μιας θετικής αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αισθάνεται πιο ικανοποιημένος και με τον εαυτό του (Ma, 2003). Αυτή η θετική εμπειρία «καλής αίσθησης» για τον εαυτό, λειτουργεί εποικοδομητικά για τη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης (Martinot et al., 2020). Η αυτοεκτίμηση με τη σειρά της επηρεάζει τόσο τα εκπαιδευτικά (βαθμοί, ενδιαφέρον για μάθηση, αυτοαξιολόγηση), όσο και τα

μη εκπαιδευτικά θέματα (σχέσεις με συνομηλίκους, δασκάλους) (Trautwein et al., 2006; Vasalampi et al., 2010). Έτσι, ο αντίκτυπος της αυτοεκτίμησης μπορεί να αφορά τόσο έναν συγκεκριμένο τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης, λόγω χάρη τα μαθηματικά ή την ανάγνωση (Booth & Gerard, 2011; Vialle et al., 2005), όσο και τη συνολική άποψη του ατόμου για τον εαυτό του (Kumar et al., 2014; Shehu et al., 2015). Η θετική αυτοαξιολόγηση ενός μαθητή για την ικανότητά του στον ακαδημαϊκό τομέα, οδηγεί σε ένα αντίστοιχο υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, το οποίο έχει ως επακόλουθο βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις (Pullman & Allik, 2008). Αντιθέτως, ένα χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης για συγκεκριμένο τομέα, αποδυναμώνει την αυτοπεποίθηση του μαθητή όχι μόνο για τον συγκεκριμένο τομέα αλλά γενικότερα για την συνολική του εικόνα του εαυτού του, με αποτέλεσμα χαμηλότερα κίνητρα και προσωπικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, άρα και χαμηλότερες επιδόσεις (Phan & Ngu, 2018). Μάλιστα, η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση θεωρείται ένας βασικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής «άνθησης» και των υψηλότερων επιδόσεων (Joshi & Srivastava, 2009). Τα προσωπικά επιτεύγματα μπροστά στις αντιξοότητες μπορεί να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση. Οι αποτυχίες, αντίθετα, μπορεί να αποδυναμώσουν και να μειώσουν την αυτοεκτίμηση, ειδικά εάν αυτές οι αποτυχίες συμβαίνουν σε πρώιμο ξεκίνημα και/ή εκλαμβάνονται ως πηγή αποθάρρυνσης (Martinot et al., 2020; Phan & Ngu, 2018).

1.5.Στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης

Σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το εθνικό τους υπόβαθρο, οι προσανατολισμοί της επιπολιτισμοποίησης αναφέρονται μόνο σε μαθητές που ανήκουν σε κάποια εθνοτική μειονότητα. Οι στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης έχουν συσχετιστεί με το

εκπαιδευτικό επίτευγμα των μεταναστών μαθητών (Kao & Tienda, 2005), καθώς τα παιδιά αυτά έχουν να αντιπαλέψουν με την κοινωνική προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά μαθησιακά προβλήματα, τουλάχιστον στην αρχή της έλευσής τους στη νέα χώρα υποδοχής (Ogbu, 1987). Οι προσανατολισμοί επιπολιτισμοποίησης αναφέρονται στις στάσεις που έχουν τα άτομα τόσο για τον πολιτισμό προέλευσής τους όσο και για τον κυρίαρχο πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής τους (Berry, 1982; Bourhis et al, 1997; Ryder et al, 2000). Τα εθνοτικής μειονότητας άτομα μπορούν να έχουν είτε θετική, είτε αρνητική στάση απέναντι τόσο στον πολιτισμό καταγωγής τους, όσο και στον κυρίαρχο πολιτισμό, με τις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης να αριθμούνται σε τέσσερις. Αναλυτικότερα, η πρώτη στρατηγική επιπολιτισμοποίησης που δομείται επί των θετικών στάσεων των ανθρώπων τόσο για τον πολιτισμό καταγωγής, όσο και για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής καλείται η ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση ενθαρρύνει τις διομαδικές σχέσεις, καθώς ελαχιστοποιεί τη σύγκρουση μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, ξεκινώντας από τις σχέσεις μεταξύ πολιτισμών, οι οποίες με τη σειρά τους ενθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό την αποδοχή σε μια ευρύτερη κοινωνία (Berry, et al, 2006). Ακόμη και αν υπάρχει επιθυμία ενσωμάτωσης, ο βαθμός επιτυχίας της εξαρτάται από το νέο πλαίσιο που βρίσκονται, τον βαθμό υποστήριξης και διαφάνειας που αντιμετωπίζουν (Ali et al, 2018). Ο Barker (2015) ισχυρίστηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι εθνοτικές μειονότητες δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωσή τους στη χώρα υποδοχής τους, η «κουλτούρα καταγωγής» τους εξακολουθεί να παίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση των βασικών κανόνων και αξιών τους. Έπεται η αφομοίωση, σύμφωνα με την οποία εντοπίζονται θετικές στάσεις απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό αλλά οι στάσεις απέναντι στον πολιτισμό προέλευσης είναι αρνητικές. Η απόσχιση περιλαμβάνει θετικές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό προέλευσης και αρνητικές στάσεις απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό και

η περιθωριοποίηση χαρακτηρίζεται από αρνητικές στάσεις απέναντι και στους δύο πολιτισμούς. Ορισμένοι μετανάστες που πρόσφατα εισήλθαν σε κάποια άλλη χώρα, μπορεί να έχουν την τάση να υποστούν πολιτισμικές αλλαγές όχι λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος, αλλά λόγω πολιτικών, κοινωνικών ή και οικονομικών συνθηκών που μπορεί να κάνουν ορισμένους τύπους πολιτισμικής προσαρμογής προτιμητέες ή ευεργετικές (Yu, et al, 2017). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα στη διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης προκύπτουν από τις ερμηνείες τους για τα κοινωνικά πλαίσια (Yu, et al, 2017), τις περισσότερες φορές ωστόσο, οι νεοεισερχόμενοι μετανάστες ή και πρόσφυγες, ανεξάρτητα από την κληρονομιά και τον πολιτισμό τους, πρέπει με τη μία ή την άλλη μορφή να προσαρμοστούν στο νέο πολιτιστικό τους περιβάλλον (Padilla & Perez, 2003) και όπως επισημαίνει ο Ogbu (1987), ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών μειονοτικών ομάδων έχουν να αντιπαλέψουν με την κοινωνική προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά μαθησιακά προβλήματα, τουλάχιστον στην αρχή της έλευσής τους στη νέα χώρα υποδοχής.

Οι ατομικές και ομαδικές διαφορές στην επιπολιτισμοποίηση έχουν συσχετιστεί με το εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών μεταναστών (Kao & Tienda, 2005). Συσχετίζοντας λοιπόν, την προαναφερθείσα αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον με τις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης θα υποστηρίξαμε πως η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αναμένεται να συμβάλουν στην καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο σε σύγκριση με την απόσχιση ή την περιθωριοποίηση (Farver et al., 2002). Δεδομένου ότι η ενσωμάτωση (Berry et al, 1982; Farver et al., 2002) και η αφομοίωση (Birman et al, 2002) συνεπάγονται με την υιοθέτηση κάποιων στοιχείων της κυρίαρχης κουλτούρας, αναμένεται να οδηγήσουν σε καλύτερους βαθμούς, σε αντίθεση με την περιθωριοποίηση, η οποία βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την απόδοση γνωστικής ικανότητας (Berry et al, 1982).

Αξίζει να σημειώσουμε πως πέραν της σχολικής επίδοσης, οι μαθητές που νιώθουν περισσότερο μέλη του σχολείου που φοιτούν τείνουν να νιώθουν λιγότερο άγχος ενσωμάτωσης, αλλά και λιγότερο άγχος γενικά, παρουσιάζοντας λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με εκείνους που αισθάνονται περιθωριοποιημένοι ή διαχωρισμένοι (Berry et al, 1987; Farver et al, 2002). Τα ενδιάμεσα επίπεδα στρες συνδέονται με την αφομοίωση, ενώ η περιθωριοποίηση θεωρείται ως η μεγαλύτερη πηγή ψυχικής δυσφορίας (Berry et al, 1989).

1.6.Εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα, σύμφωνα με τον ορισμό της εστιάζει στην υποκειμενική αίσθηση του ανήκειν στην εθνοτική ομάδα κάποιου και σχετίζεται με τα συναισθήματα της υπερηφάνειας και της μάθησης των παραδόσεων, των αξιών του πολιτισμού προέλευσης (Phinney, 1990, 1992; Phinney, et al., 2001). Ως μέρος της διαδικασίας της επιπολιτισμοποίησης, η εθνική ταυτότητα αλλάζει με την πάροδο του χρόνου ανάλογα με τη στάση απέναντι στην κυρίαρχη ομάδα (Phinney, 1990). Σύμφωνα με την Phinney (1993), η υψηλή εθνοτική ταύτιση υποδηλώνει μια ασφαλή αίσθηση του εαυτού ως μέλους της εθνοτικής ομάδας, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας υγιούς αυτοαντίληψης στα νεαρά άτομα. Η ασφαλή αίσθηση του εαυτού ως μέλος μιας εθνοτικής ομάδας καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στην επίτευξή της για τους εφήβους εθνοτικής μειονότητας διότι πρέπει να αναπτύξουν μια ταυτότητα ως μέλος μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ ασχολούνται με τον κυρίαρχο πολιτισμό (Phinney et al., 2001). Προκειμένου να επιτύχουν υψηλή εθνοτική ταύτιση, προϋπόθεση αποτελεί η αίσθηση υποστήριξης και κατανόησης τόσο από την ενδοομάδα, όσο και από την εξωομάδα για να ενθαρρύνουν την ένταξη (Townley et al., 2011). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εθνική ταυτότητα καθώς

αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα κατά την εφηβεία, καθώς μια ισχυρή εθνική ταυτότητα συσχετίζεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Phinney, 1992; Roberts et al., 1999; Sam, 2000), καλύτερη ψυχική υγεία (Crocker et al, 1998) και υψηλότερη ευημερία οδηγώντας τους νέους αυτούς σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Wong et al, 2003). Τα μέλη των ομάδων εθνοτικών μειονοτήτων πρέπει να νιώθουν ότι υπάρχει μια αίσθηση υποστήριξης και κατανόησης τόσο από την ενδοομάδα τους όσο και από την εξωομάδα για να ενθαρρύνουν την ένταξη (Townley et al., 2011).

Αυτήν τη θετική σχέση μεταξύ της εθνικής ταυτότητας και των βαθμών υποστηρίζουν αρκετές έρευνες (Wong et al., 2003), υπάρχουν ωστόσο και άλλες που αποκαλύπτουν μια αρνητική σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων (Yu et al., 2017). Αυτή η αντίθεση στα αποτελέσματα των ερευνών ερμηνεύεται ως η αντανάκλαση των διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης των διακρίσεων από τους εφήβους έναντι της εθνοτικής τους ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, μερικοί από τους μαθητές της μειονότητας μπορεί να αγωνιστούν για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία επειδή θεωρούν το σχολείο ως μέσο για τη βελτίωση της κατάστασής τους στη ζωή τους (Wong et al., 2003; Yu et al., 2017). Για αυτόν το λόγο και η προσκόλληση στον πολιτισμό της χώρας τους δεν αποτελεί εμπόδιο για την ενσωμάτωσή τους, αλλά αντιθέτως διευκολύνει αυτήν τη διαδικασία μέσω της επιθυμίας τους να ζήσουν κάτι που θα τους επιφέρει κάποιο όφελος στη χώρα υποδοχής τους (Ali et al, 2018) και μέσω της σκληρής προσπάθειας θα επιδιώξουν να αποδείξουν ότι αξίζουν την αποδοχή της πλειοψηφίας του (Yu et al, 2017). Αυτή όμως η στρατηγική είναι λιγότερο πιθανή, μεταξύ των μεταναστών μαθητών καθώς προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Οι αντιλήψεις σχετικά με τις περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας για τα μέλη της εθνοτικής τους ομάδας μπορεί να τους οδηγήσουν να δουν από λίγη έως και καθόλου σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής

επιτυχίας και της πρόσβασής τους σε καλές εργασιακές θέσεις (Yu et al., 2017). Με αποτέλεσμα, οι μαθητές μειονοτήτων είναι πιθανό να αναπτύξουν αντιφατικές/ διπλές ταυτότητες, δείχνοντας έτσι τη δυσαρέσκειά τους για τις διακρίσεις έναντι της εθνικής τους ομάδας (Phinney et al, 2001) και την αδιαφορία τους ή ακόμη και την περιφρόνηση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, η οποία εκτιμάται ιδιαίτερα από την κυρίαρχη κοινωνία (Ogbu, 1997).

Η διπλή ταυτότητα συνεπάγεται ταυτόχρονα ισχυρές προσκολλήσεις στην εθνοτική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία (Berry et al., 2006) γεγονός που θεωρείται δίκωπο μαχαίρι, καθώς η προσαρμοστικότητα μιας διπολιτισμικής στρατηγικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ομάδα πλειοψηφίας και το κατά πόσο αποδέχεται την πολιτιστική ποικιλομορφία (Bourhis et al., 1997; Zagefka & Brown, 2002). Έτσι όταν οι συνθήκες δεν ενισχύουν την απειλή της ταυτότητας, αλλά αντιθέτως υπάρχουν ελάχιστες ή καθόλου διακρίσεις, είναι λιγότερο απειλητικό για την κοινωνική ταυτότητα των ανθρώπων όταν είναι σε θέση να διατηρήσουν τόσο την αρχική τους ταυτότητα όσο και μια νέα, κοινή ταυτότητα (Gaertner & Dovidio, 2000). Τότε εντοπίζονται καλύτερες πιθανότητες προσαρμογής (Berry et al., 2006) και επιτυχίας στο σχολείο των μαθητών με διπλές ταυτότητες από εκείνους με είτε διαχωρισμένες, είτε με αφομοιωμένες ταυτότητες (Brown et al, 2007; Baysu et al, 2011; Derks et al., 2007). Αυτό το ψυχολογικό πλεονέκτημα της διπλής ταυτότητας σε πιο φιλόξενα περιβάλλοντα είναι σύμφωνο και με τα αναμενόμενα οφέλη της πολυπολιτισμικότητας στην έρευνα της επιπολιτισμοποίησης (Berry et al., 2006), καθώς μια διπλή ταυτότητα ενθαρρύνει την επιπολιτισμοποίηση που με τη σειρά της προάγει την ενσωμάτωση στην κοινωνία (Ali et al, 2018). Παρατηρήθηκαν επίσης υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αποδοχής από τους συνομηλίκους, ωστόσο σε περιπτώσεις που η διπλή ταυτότητα των υποτιμημένων μελών της μειονεκτικής

ομάδας ήταν μια στιγματισμένη ταυτότητα εντοπίστηκαν συμπτώματα κοινωνικού άγχους στο σχολείο σε εντονότερο βαθμό από ότι στα παιδιά με στρατηγικές περιθωριοποίησης ή αφομοίωσης (Brown et al, 2007). Όταν όμως οι συνθήκες χαρακτηρίζονται από υψηλή απειλή και η πλειονεκτική εξωομάδα αποδίδει αξία μόνο στα χαρακτηριστικά της ομάδας πλειοψηφίας και όχι και στα χαρακτηριστικά της μειοψηφίας, αυτό έχει ως επακόλουθο οι μαθητές με διπλές ταυτότητες να είναι πιο ευάλωτοι και να έχουν πιο χαμηλή επίδοση από τους μαθητές με διαχωρισμένες ή αφομοιωμένες ταυτότητες. (Brown et al, 2007; Baysu et al, 2011; Derks et al., 2007). Η απειλή διπλής ταυτότητας μπορεί να θεωρηθεί ως «απειλή αποδοχής» (Ellemers et al., 2002), κάθε φορά που η πλειοψηφική ομάδα θα αρνείται ή θα απορρίπτει την αξία των διπλών αναγνωριστικών, δηλαδή των δύο πολιτισμών. Για τα διπλά αναγνωριστικά, επομένως, οι εμπειρίες διακρίσεων σηματοδοτούν την αποτυχία της προσπάθειάς τους να γεφυρώσουν τις εθνοτικές με τις εθνικές ταυτότητες (Baysu et al, 2011), δηλαδή την εθνοτική τους ταυτότητα με την ευρύτερη κοινωνία (Branscombe et al., 1999). Οι αξιώσεις διπλής ταυτότητας έρχονται σε αντίθεση με μια εθνοτική αναπαράσταση της εθνικής ταυτότητας, η οποία αποκλείει τις εθνοτικές μειονότητες ως εξωομάδα που δεν ανήκει στο έθνος (Meeus et al., 2010).

Συμπερασματικά, βάσει των προαναφερθεισών ερευνών καταδεικνύεται ότι η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, η αυτοεκτίμηση, οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους, οι αντιλήψεις των παιδιών για την ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων και τις γονικές προσδοκίες, οι στρατηγικές της επιπολιτισμοποίησης και η εθνική ταυτότητα σχετίζονται ο καθένας χωριστά με τους βαθμούς των μαθητών. Τι ισχύει όμως όταν εξετάζονται συνδυαστικά και στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται μαθητές εθνοτικών μειονοτήτων και γηγενείς;

2. Η παρούσα έρευνα

Οι προαναφερθέντες παράγοντες εξετάζονταν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, δημιουργώντας έτσι την ερευνητική ανάγκη της ταυτόχρονης εξέτασής τους. Στόχος επομένως της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τους παράγοντες που προβλέπουν την σχολική επίδοση των μαθητών δημοτικού σχολείου, με έμφαση στους μαθητές εθνοτικών μειονοτήτων, συνολικά και όχι με τη συνήθη αποκλειστική επικέντρωση σε γενικούς παράγοντες που είναι κοινοί σε όλους τους μαθητές (π.χ. ακαδημαϊκή συμμετοχή γονέων, οι παράγοντες της μεταβλητής της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον) όταν εξετάζονται μόνο γηγενείς μαθητές, ή σε ζητήματα που σχετίζονται με την κουλτούρα των εθνοτικών μειονοτήτων (π.χ. εθνική ταυτότητα, προσανατολισμούς σχολικών προγραμμάτων) όταν ερευνώνται μόνο μεταναστευτικοί πληθυσμοί, ώστε να γίνει σαφές εάν οι επιδόσεις των μαθητών εθνοτικής μειονότητας μπορούν να προβλεφθούν εξίσου καλά από γενικούς παράγοντες, κοινούς για όλους τους μαθητές και από παράγοντες μοναδικούς για τους πολιτισμούς των εθνικών μειονοτήτων (Wong & Rowley, 2001).

Υποθέτουμε ότι

- η εθνική ταυτότητα θα προβλέπει τους βαθμούς τόσο των μεταναστών, όσο και των γηγενών μαθητών
- οι μαθητές/τριες που θα έχουν υιοθετήσει τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης θα σημειώσουν υψηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες των βαθμών αυτοαξιολόγησης, του δασκάλου και των στάσεων για τα μαθηματικά και τη γλώσσα, σε σχέση με αυτούς που ενστερνίστηκαν τις στρατηγικές της απόσχισης ή της περιθωριοποίησης

- οι γενικοί παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης (αυτοεκτίμηση, γονικές προσδοκίες, αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή και οι παράγοντες της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον: οργάνωση μάθησης, κοινωνικός περίγυρος, μέλος του σχολείου, σημαντικότητα του σχολείου, παραβατική συμπεριφορά) θα προβλέπουν τις σχολικές επιδόσεις τόσο των Ελλήνων, όσο και των μεταναστών μαθητών πέρα και πάνω από τους παράγοντες που αφορούν εθνοτικές μειονότητες (εθνική ταυτότητα, στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης)
- οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, όσο περισσότερο αυτοεκτίμηση, οργάνωση στη μάθησή τους, ισχυρή εθνική ταύτιση έχουν, τόσο υψηλότερη θα είναι η βαθμολογία στην αυτοαξιολόγησή τους, στους βαθμούς του δασκάλου και θετικότερες οι στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα
- οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, όσο περισσότερο αισθάνονται πραγματικά μέλη του σχολείου τους, τόσο υψηλότερη θα είναι η βαθμολογία στην αυτοαξιολόγησή τους, στους βαθμούς του δασκάλου και θετικότερες οι στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα
- οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται τη γονική συμμετοχή στη σχολική τους εκπαίδευση, τις γονικές προσδοκίες, τη σημαντικότητα του σχολείου, την ενίσχυση από τον κοινωνικό τους περίγυρο, τόσο καλύτερη θα είναι η βαθμολογία στην αυτοαξιολόγησή τους, στους βαθμούς του δασκάλου και θετικότερες οι στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα
- οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, όσο περισσότερο εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, τόσο χαμηλότερη θα είναι η βαθμολογία στην

αυτοαξιολόγησή τους, στους βαθμούς του δασκάλου και πιο αρνητικές οι στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα

- θα συσχετίζονται θετικά οι βαθμοί του δασκάλου με τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης των μαθητών, με τις στάσεις των μαθητών, ανεξαρτήτου καταγωγής, για τα μαθηματικά και τη γλώσσα
- θα εντοπίζεται θετική συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής και των γονικών προσδοκιών, της εθνικής ταυτότητας και των στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης.

Επιλέγεται η ηλικιακή ομάδα παιδιών 10-12 ετών, μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή της Ε΄ και Στ΄ τάξης, καθώς τα παιδιά της ηλικιακής αυτής ομάδας έχουν αρχίσει να συμμετέχουν πια στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους φίλους και τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες στο σχολείο και αρχίζουν να αναπτύσσουν μια αίσθηση υπερηφάνειας και ολοκλήρωσης στην εργασία και τις ικανότητές τους (Erikson, 1963). Το νεαρό της ηλικίας τους επιτρέπει την ισχυρότερη επιρροή ορισμένων μεταβλητών μας στο γνωστικό τους επίτευγμα, όπως η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή και οι γονικές προσδοκίες, σε σχέση με εκείνη των παιδιών του γυμνασίου ή λυκείου (Otani, 2020). Επίσης, ως προς την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον και την σχέση με τους συνομηλίκους αξίζει να σημειώσουμε πως οι μαθητές δημοτικού δεν έχουν αναπτύξει ακόμη έντονο ανταγωνισμό για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την διάκριση σε εξετάσεις, όπως ισχύει για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων και δη του λυκείου, όπου οι ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συνομηλίκους οδηγούν σε εσωτερικές διαμάχες και άλλες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, με αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοσή τους (Phan & Ngu, 2018). Παράλληλα και οι γονικές σχέσεις δεν χαρακτηρίζονται από τόση πίεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία, η οποία επίσης έχει

αρνητικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Phan & Ngu, 2018; Lohbeck, 2020). Επιπροσθέτως, οι μαθητές της Ε' και Στ' δημοτικού έχουν αυτοματοποιήσει την διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης προκειμένου να μπορούν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια της έρευνας, σε αντίθεση με μαθητές μικρότερων τάξεων. Ένας ακόμη λόγος επιλογής των παιδιών δημοτικού αποτελεί το γεγονός πως, οι μετανάστες μαθητές αυτής της ηλικίας δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019; Αγγελοπούλου & Μάνεσης 2017; Chryssochoou, 2004; Σκούρτου κ.α., 2004).

3. Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 119 μαθητές/τριες (66 αγόρια και 53 κορίτσια), εκ των οποίων οι 41 ήταν μετανάστες (26 αγόρια και 15 κορίτσια) που έχουν τουλάχιστον έναν γονέα με καταγωγή διαφορετική από την ελληνική και οι 78 Έλληνες (40 αγόρια και 38 κορίτσια). Φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού (mean ηλικίας = 10.7, $SD = .45$) σε επαρχιακά σχολεία της Ελλάδας.

3.2. Διαδικασία

Οι μαθητές της κάθε τάξης συμπλήρωσαν ως προς το μεγαλύτερο μέρος τους ίδια ερωτηματολόγια, με τη μόνη διαφοροποίηση να εντοπίζεται στις θεματικές των Στρατηγικών Επιπολιτισμοποίησης και της Εθνικής Ταυτότητας για τους γηγενείς και μετανάστες μαθητές, προκειμένου οι ερωτήσεις να είναι ταιριαστές για την κάθε περίπτωση χωριστά. Οι υπόλοιπες προτάσεις που έπρεπε να δηλώσουν την συμφωνία ή την διαφωνία τους ήταν κοινές. Βασικό χαρακτηριστικό όλων των προτάσεων αποτέλεσε το γεγονός ότι περιέχονταν όσο το δυνατόν λιγότερες αρνήσεις διότι τα

παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης σε προτάσεις με αρνητική διατύπωση (Benson & Hocevar, 1985). Επίσης, αντί για αριθμούς, στις κλίμακες των απαντήσεων, οι οποίες ήταν μικρές και συγκριμένα πενταβάθμιες, χρησιμοποιήθηκαν πρόσωπα με διαφορετικές εκφράσεις, λόγου χάρη πρόσωπο με συνοφρύωμα αντιπροσώπευε την διαφωνία (=1), ένα ουδέτερο πρόσωπο αντιπροσώπευε το μεσαίο σημείο της κλίμακας (=3) και ένα χαμογελαστό πρόσωπο αντιπροσώπευε την πλήρη συμφωνία (=5) (Turner & Brown, 2008).

3.3.Μετρήσεις

3.3.1. Μεταβλητές αποτελέσματος

Οι μεταβλητές αποτελέσματος ήταν τέσσερις, οι βαθμοί αυτοαξιολόγησης, οι βαθμοί του δασκάλου και οι στάσεις των μαθητών για τα μαθηματικά και τη γλώσσα, ξεχωριστά. Οι βαθμοί του δασκάλου μας κοινοποιήθηκαν από τους μαθητές μέσω αντίστοιχων ερωτήσεων και αφορούσαν τα κύρια σχολικά μαθήματα, δηλαδή τη γλώσσας και τα μαθηματικά, καθώς βάσει αυτών μπορεί να προβλεφθεί η μελλοντική τους επιτυχία (Bleakley & Chin, 2004; Dustmann & Fabbri, 2003). Σημειώνεται πως η βαθμολογική κλίμακα στο δημοτικό σχολείο είναι δεκαβάθμια, 0 (αποτυχία) – 10 (άριστα). Επιπροσθέτως, εξετάστηκαν διακριτά οι στάσεις τους για τα συγκεκριμένα μαθήματα (Verešová, & Mala, 2016) και υπήρξε και μία ερώτηση αυτοαξιολόγησης για κάθε μάθημα, σύμφωνα με την οποία κλήθηκαν οι μαθητές να κατατάξουν τον εαυτό τους στα αντίστοιχο σκαλί της σκάλας, με βάση την επίδοση πως πιστεύουν πως έχουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στη γλώσσα αλλά και στα μαθηματικά.

Βαθμοί αυτοαξιολόγησης

Οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοαξιολογηθούν, κατατάσσοντας την επίδοσή τους στα μαθηματικά και στη γλώσσα σε μία σκάλα με δέκα σκαλοπάτια για το κάθε μάθημα χωριστά, σε σχέση με την επίδοση των συμμαθητών τους. Το χαμηλότερο σκαλί σήμαινε μηδενική βαθμολογία στην αυτοαξιολόγησή τους, ενώ το ψηλότερο σκαλί σήμαινε άριστη (10) βαθμολογία. Οι ερωτήσεις συγκεκριμένα ήταν: «Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στη γλώσσα;», «Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στα μαθηματικά;». Με την ανάλυση συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r) για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά και στη γλώσσα ($r = .492, p < .001$) έγινε ο έλεγχος αξιοπιστίας της και από τον μέσο όρο των απαντήσεων προέκυψε ο νέος δείκτης «Βαθμοί Αυτοαξιολόγησης».

Βαθμοί δασκάλου

Μέσω των ερωτήσεων «Τι βαθμό πήρες πέρυσι στα μαθηματικά;» και «Τι βαθμό πήρες πέρυσι στην γλώσσα;» μας γνωστοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα οι βαθμοί των δασκάλων τους για τα μαθήματα αυτά. Η κλίμακα βαθμολόγησης στην Ε' και Στ' δημοτικού είναι δεκαβάθμια, με το 0 να είναι ο χαμηλότερος βαθμός και το 10 το άριστα. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r) για τη βαθμολογία του δασκάλου στα μαθηματικά και τη γλώσσα ($r = .727, p < .001$) και από τον μέσο όρο των απαντήσεων προέκυψε ο νέος δείκτης «Βαθμοί δασκάλου».

Στάσεις για τα μαθηματικά

Οι στάσεις για τα μαθηματικά (Otaní, 2020), ερευνήθηκαν με 6 στοιχεία σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα (πρόσωπο με πλατύ χαμόγελο =5) σήμαινε θετική στάση για τα μαθηματικά, ενώ ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο =1) σήμαινε αρνητική στάση για το μάθημα αυτό. Ορισμένες προτάσεις της μεταβλητής αυτής ήταν «Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στα μαθηματικά.», «Μαθαίνω πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα στα μαθηματικά.», «Είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα μαθηματικά». Στις προτάσεις «Εύχομαι να μην χρειαζόταν να διαβάζω μαθηματικά.» και «Τα μαθηματικά είναι βαρετά.» έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση διότι ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα σήμαινε αρνητική στάση για τα μαθηματικά και ο χαμηλός βαθμός θετική στάση. Υπολογίστηκε ο μέσος όρος όλων των στοιχείων και δημιουργήθηκε μία νέα σύνθετη μεταβλητή, οι «Στάσεις για τα μαθηματικά» ($\alpha = .821$).

Στάσεις για την γλώσσα

Οι στάσεις για τη γλώσσα (Otaní, 2020), ερευνήθηκαν με 7 στοιχεία σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα (πρόσωπο με πλατύ χαμόγελο =5) σήμαινε θετική στάση για τα μαθηματικά, ενώ ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο =1) σήμαινε αρνητική στάση για το μάθημα αυτό. Παραδείγματα προτάσεων που περιλαμβάνονταν στη μεταβλητής αυτή ήταν «Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στη γλώσσα», «Διαβάζω εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου.», «Μαθαίνω πολλά ενδιαφέροντα πράγματα στην γλώσσα.», «Μου αρέσει η γλώσσα, ως μάθημα.». Στην πρόταση «Εύχομαι να μην χρειαζόταν να διαβάζω γλώσσα» έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση διότι ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα σημαίνει αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα της γλώσσας

και όχι θετική στάση όπως ίσχυε για τις υπόλοιπες προτάσεις της κλίμακας. Υπολογίστηκε ο μέσος όρος των προτάσεων αυτών, δημιουργώντας τη νέα σύνθετη μεταβλητή «Στάσεις για την γλώσσα» ($\alpha = .758$).

3.3.2. Μεταβλητές Πρόβλεψης

Εθνική Ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα των μαθητών, Ελλήνων και μεταναστών, αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας την αναθεωρημένη έκδοση του Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM, Roberts et al., 1999), με 6 προτάσεις και πενταβάθμια κλίμακα, της οποίας ο υψηλός βαθμός (χαμογελαστό πρόσωπο = 5) σήμαινε υψηλή εθνική ταύτιση και ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο = 1) χαμηλή εθνική ταύτιση. Οι ερωτήσεις ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένες στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς.

Παραδείγματα προτάσεων στις οποίες οι μετανάστες μαθητές δήλωσαν την συμφωνία ή την διαφωνία τους αποτέλεσαν: «Θέλω να μάθω περισσότερα για την χώρα που προέρχονται οι γονείς μου», «Έχω μεγάλη υπερηφάνεια για την χώρα καταγωγής των γονιών μου», «Στο μέρος που βγαίνω βόλτα συναντώ περισσότερα παιδιά της χώρας των γονιών μου.», «Ξέρω τι σημαίνει να κατάγεται από την χώρα των γονιών μου και τι σημαίνει αυτό και για μένα.». Δημιουργήθηκε από το μέσο όρο όλων των στοιχείων της κλίμακας μία νέα σύνθετη μεταβλητή, η «Εθνική Ταυτότητα των Μεταναστών μαθητών» ($\alpha = .60$).

Οι αντίστοιχες θέσεις που αφορούσαν τους γηγενείς μαθητές και δήλωσαν αν συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν, ήταν: «Θέλω να μάθω περισσότερα για την χώρα μου.», «Έχω μεγάλη υπερηφάνεια για την χώρα καταγωγής μου.», «Στο μέρος που βγαίνω βόλτα συναντώ περισσότερα παιδιά της ίδιας χώρας με την δική μου.», «Ξέρω τι σημαίνει να κατάγεται από την Ελλάδα και τι σημαίνει αυτό και για μένα.». Ο

δείκτης που δημιουργήθηκε από το μέσο όρο των στοιχείων όλης της κλίμακας ήταν η «Εθνική Ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών» ($\alpha = .63$).

Στρατηγικές Επιπολιτισμοποίησης

Οι στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης μετρήθηκαν με την πενταβάθμια κλίμακα επιπολιτισμοποίησης μεταναστών (Immigrant acculturation scale-IAS) που δημιουργήθηκε από τους Bourhis και τους συνεργάτες του (Bourhis et al., 1997) και βασίστηκε στο μοντέλο του Berry (Berry et al., 1989) το οποίο προσαρμόστηκε για τη μέτρηση της επιπολιτισμοποίησης των μεταναστών μαθητών στον σχολικό περιβάλλον. Περιλάμβανε 14 items, εκ των οποίων η μία ήταν ανοιχτή ερώτηση και η άλλη πολλαπλής επιλογής για να διερευνήσουμε τον εθνικό αυτόπροσδιορισμό, λόγου χάρη, «Αν θα ήθελες να μιλάτε και κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι σας, εκτός από ελληνικά, ποια γλώσσα θα επέλεγες;» (Έλληνες), ή «Τι γλώσσα μιλάτε στο σπίτι σας;» (μετανάστες), «Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι α) μόνο Έλληνες, β) και Έλληνες και από άλλες χώρες, γ) από άλλες χώρες μόνο, δ) από ποιες χώρες;». Οι προτάσεις διαφοροποιούνταν στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς (μετανάστες και Έλληνες).

Ως προς την ανοιχτή ερώτηση που αφορά την γνωστοποίηση της γλώσσας που μιλάνε οι μετανάστες μαθητές στο σπίτι τους, οι περισσότεροι εκ των οποίων κατάγονται από την Αλβανία (92.7%, Γεωργία 4.9% και Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα 2.4%), επιλέγουν την γλώσσα της χώρας καταγωγής τους ως μέσο επικοινωνίας στα σπίτια τους σε ποσοστό 70.7%, ενώ ένα επιπρόσθετο ποσοστό της τάξεως του 7.3% παράλληλα με τα Αλβανικά μιλάνε και Ελληνικά. Από την ίδια ομάδα μαθητών το 12.2% μιλάνε Ελληνικά με τους γονείς τους. Αξίζει να σημειωθεί πως το 56.1% των μαθητών αυτών έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Η αντίστοιχη ανοιχτή ερώτηση στον

ελληνικό μαθητικό πληθυσμό για το ποια γλώσσα εκτός των ελληνικών θα επέλεγαν να μιλάνε στο σπίτι τους, είχε ως απάντηση τα αγγλικά (32.1%), ακολουθούν τα Γαλλικά και τα Γερμανικά με ποσοστό 30.8%, ενώ τα Αλβανικά επιλέχθηκαν σε ποσοστό 7.7%.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής για την επιλογή της χώρας καταγωγής των φίλων τους αξίζει να αναφέρουμε πως από τους Έλληνες μαθητές και μαθήτριες το 39.7% έχει φίλους μόνο από την Ελλάδα, ενώ το 60.3% έχει φίλους τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες, με την Αλβανία να έχει την πρώτη θέση (41%) από τις χώρες αυτές. Οι μετανάστες μαθητές έχουν φίλους μόνο από την Ελλάδα σε ποσοστό 24.4%. Το 65.9% από αυτούς έχει φίλους και από την Ελλάδα και από άλλες χώρες, ενώ μόνο το 9.8% έχει φίλους αποκλειστικά από την χώρα καταγωγής τους.

Οι μαθητές βαθμολόγησαν την στάση τους απέναντι στον πολιτισμό καταγωγής και στον πολιτισμό υποδοχής τους. Κάθε μία στρατηγική επιπολιτισμοποίησης εκπροσωπούσαν από τουλάχιστον δύο προτάσεις, ώστε να αξιολογηθούν όλες επαρκώς, ωστόσο, οι μεταβλητές των στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης δεν ήταν αξιόπιστες και εγκαταλείφθηκαν (βλ. Παράρτημα).

Αυτοεκτίμηση

Η πενταβάθμια κλίμακα Performance State Self-Esteem (Heatherton & Polivy, 1991) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αποτελείτο από 9 προτάσεις, όπου το συνοφρωμένο πρόσωπο (χαμηλότερος βαθμός κλίμακας =1) σήμαινε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ το χαμογελαστό πρόσωπο (υψηλότερος βαθμός κλίμακας =5) σήμανε υψηλή αυτοεκτίμηση. Ορισμένες προτάσεις της κλίμακας της αυτοεκτίμησης ήταν: «Αισθάνομαι σίγουρος/η για τις

ικανότητές μου.», «Νιώθω ικανοποιημένος/η με το πώς δείχνει το σώμα μου.», «Νιώθω ότι οι άλλοι με σέβονται και με θαυμάζουν.», «Νιώθω τόσο έξυπνος/η όσο οι άλλοι.», «Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.». Υπολογίστηκε ο μέσος όρος όλων των προτάσεων, δημιουργώντας μια νέα σύνθετη μεταβλητή, την «Αυτοεκτίμηση» ($\alpha = .64$), αφού πρώτα στις προτάσεις «Νιώθω απογοητευμένος/η ή αναστατωμένος/η με την απόδοσή μου.», «Αισθάνομαι ότι δυσκολεύομαι να καταλάβω αυτά που διαβάζω.», «Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.», «Νιώθω ότι είμαι λιγότερο καλός/η στο σχολείο από άλλους.» αντιστράφηκαν οι κωδικοποιήσεις τους, καθώς σε αυτές ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα σήμαινε χαμηλή αυτοπεποίθηση και όχι υψηλή αυτοπεποίθηση όπως στα υπόλοιπα στοιχεία της.

Αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον

Η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον μετρήθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα με 22 προτάσεις (Wang, et al., 2011), όπου το συνοφρυωμένο πρόσωπο (χαμηλότερος βαθμός κλίμακας =1) σήμαινε χαμηλή αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, ενώ το χαμογελαστό πρόσωπο (υψηλότερος βαθμός κλίμακας =5) σήμανε υψηλή αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο. Ορισμένα παραδείγματα προτάσεων: «Πρέπει να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο εάν θέλω να έχω επιτυχία στη ζωή μου», «Το να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στη ζωή τους τα παιδιά στη γειτονιά μου», «Μαθαίνω συχνά πολλά από τις σχολικές μου εργασίες».

Για τη μεταβλητή της Αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον εφαρμόσαμε παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων με πλάγια περιστροφή (KMO = .770). Οι πέντε παράγοντες εξηγούσαν συνδυαστικά το 66.74% της διακύμανσης. Στο παράρτημα Α παρουσιάζεται ο πίνακας 1 με τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Οι προτάσεις που ομαδοποιήθηκαν με τέτοιο

τρόπο ώστε δείχνουν ότι ο παράγοντας 1 (ιδιοτιμή 6.13 και διακύμανση 27.88%) συμβολίζει την «Οργάνωση μάθησης» ($\alpha = .785$) καθώς δείχνει πως ο μαθητής έχει ενστερνιστεί τους κανόνες του σχολείου και λειτουργεί σύμφωνα με αυτούς. Ο παράγοντας 2 (ιδιοτιμή 1.89 και διακύμανση 8.69%) συμβολίζει την «Παραβατική συμπεριφορά» ($\alpha = .637$), ο παράγοντας 3 (ιδιοτιμή 1.48 και διακύμανση 6.71%) τον «Κοινωνικό περίγυρο» και αποτελείται μόνο από ένα στοιχείο: «Το να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στη ζωή τους τα παιδιά στη γειτονιά μου». Ο παράγοντας 4 (ιδιοτιμή 1.46 και διακύμανση 6.62%) συμβολίζει την «σημαντικότητα του σχολείου» ($r = 352, p < .001$) καθώς αποτελεί το μέσο για να πετύχει κάποιος στην ζωή του και ο παράγοντας 5 (ιδιοτιμή 1.38 και διακύμανση 6.29%) το «Μέλος του σχολείου» ($\alpha = .700$), το να αισθάνεται δηλαδή ο μαθητής πραγματικά καλά, χωρίς φόβο, αλλά με αποδοχή της οποιασδήποτε εθνικής του ταυτότητας. Αφού η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική δημιουργήθηκε για κάθε παράγοντα ένας νέος δείκτης από το μέσο όρο των απαντήσεων στις φράσεις που τον αποτελούσαν.

Γονικές προσδοκίες

Για τη μέτρηση των γονικών προσδοκιών χρησιμοποιήθηκαν 3 ερωτήσεις: «Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στη γλώσσα;», «Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στα μαθηματικά;» και «Τι επάγγελμα θέλουν οι γονείς σου να κάνεις όταν μεγαλώσεις;», προκειμένου να διαφανεί η πεποίθηση των γονέων για τα παιδιά τους ως προς το πόσο μακριά προσδοκούν ότι μπορούν να φτάσουν στο ακαδημαϊκό και κατ' επέκταση και στο επαγγελματικό επίπεδο. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r) μεταξύ των δύο πρώτων ερωτημάτων για τους βαθμούς στη γλώσσα και στα μαθηματικά που θα ήταν

ευχαριστημένοι οι γονείς των μαθητών ($r = .723, p < .001$) και δημιουργήθηκε ο νέος δείκτης «Γονικές Προσδοκίες» από τον μέσο όρο των απαντήσεων.

Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή

Η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων στο σπίτι εξετάστηκε μόνο από την οπτική των μαθητών (Régner & Loose, 2006), με 8 στοιχεία, εκ των οποίων 2 ήταν ερωτήσεις: «Τί θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;», «Συμφωνούν οι γονείς σου με το επάγγελμα που θες να κάνεις;». Οι προτάσεις «Ελέγχουν οι γονείς μου τις ασκήσεις μου.», «Με βοηθάνε οι γονείς μου στα μαθήματα που έχω για το σπίτι.», «Βλέπουν οι γονείς μου τους βαθμούς που πήρα.», «Με ρωτάνε οι γονείς μου τι έμαθα στο σχολείο.», «Μου υπενθυμίζουν οι γονείς μου πως είναι ώρα για διάβασμα», «Ανησυχούν οι γονείς μου για το αν έχω αφιερώσει αρκετό χρόνο στο διάβασμα.», συμπεριλήφθηκαν στον υπολογισμό του μέσου όρου ($\alpha = .66$) δημιουργώντας τον δείκτη «Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή».

Κλίμακες

Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι κλίμακες μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά, αναδιαμορφώθηκαν και έγιναν πιο σύντομες προκειμένου να είναι σύμφωνες με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών στα οποία και απευθύνονται, καθώς η αρχική τους μορφή απευθυνόταν σε ενήλικες. Το σύνολο των ερωτήσεων και των κλιμάκων που συνετέλεσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας για τους μετανάστες και Έλληνες μαθητές παρατίθενται στο παράρτημα Β της εργασίας.

4. Αποτελέσματα

4.1. Ανάλυση Συσχέτισης

Έλληνες μαθητές

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r) για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό μεταξύ των βαθμών από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή για την γλώσσα και τα μαθηματικά, των βαθμών του δασκάλου για τα ίδια μαθήματα, τις στάσεις των μαθητών για καθένα από αυτά τα μαθήματα και της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων, της αυτοεκτίμησης, των γονικών προσδοκιών, της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής, τους παράγοντες της μεταβλητής της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή της οργάνωση της μάθησης, της παραβατικής συμπεριφοράς, του κοινωνικού περιγύρου, της σημαντικότητας του σχολείου και του μέλους του σχολείου (Πίνακας 1).

Παρατηρήθηκε συσχέτιση των βαθμών της αυτοαξιολόγησης του μαθητή με τη βαθμολογία του δασκάλου ($r = .759, p < .001$), με τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά ($r = .511, p < .001$), με τις στάσεις τους για τη γλώσσα ($r = .503, p < .001$), με την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών ($r = .347, p = .002$), την αυτοεκτίμηση ($r = .664, p < .001$), τις γονικές προσδοκίες ($r = .387, p = .033$), την οργάνωση της μάθησης ($r = .643, p < .001$) και την σημαντικότητα του σχολείου ($r = .305, p < .001$). Δεν υπήρξε συσχέτιση της βαθμολογίας αυτοαξιολόγησης του μαθητή με την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, την παραβατική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών, τον κοινωνικό τους περίγυρο και το μέλος του σχολείου.

Ο βαθμός του δασκάλου για τη γλώσσα και τα μαθηματικά των Ελλήνων μαθητών παρουσίασε τις ίδιες ακριβώς συσχετίσεις με τον βαθμό αυτοαξιολόγησης. Ίδιες με τον βαθμό του δασκάλου ήταν και οι συσχετίσεις της μεταβλητής των

στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά με εξαίρεση την απουσία συσχέτισής τους με τις γονικές προσδοκίες, αλλά και την εμφάνιση συσχέτισης με την παραβατική συμπεριφορά ($r = -.309$, $p = .006$) και το μέλος του σχολείου ($r = .256$, $p = .024$). Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα ακολουθούν τις προαναφερθείσες συσχετίσεις των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά, παρουσιάζοντας απόκλιση μόνο στο γεγονός της παρουσίας συσχέτισής τους με τον κοινωνικό περίγυρο ($r = .245$, $p = .031$).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές για τους Έλληνες μαθητές

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Αυτοαξιολόγηση Μαθητή στην Γλώσσα και τα Μαθηματικά	M (SD) 5.42 (1.29)											
2. Βαθμός Δασκάλου στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά		9.22 (.91) ,759**										
3. Μαθηματικά Στάσεις			4.13 (.95) ,511**									
4. Γλώσσα Στάσεις				4.1 (.78) ,503**								
5. Εθνική Ταυτότητα Ελλήνων					4.35 (.53) ,347**							
6. Αυτοεκτίμηση						3.78 (.72) ,664**						
7. Γονικές Προσδοκίες							3.37 (.62) ,387**			0.221		
8. Ανταλαμβανόμενη Ακαδημαϊκή Γονική Συμμετοχή								0.076	0.013	-0.058	0.155	
9. Οργάνωση Μάθησης												0.155
10. Παραβατική συμπεριφορά												
11. Κοινωνικός περίγυρος												
12. Σημαντικότητα σχολείου												
13. Μέλος του σχολείου												

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

Μετανάστες μαθητές

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r) για το μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό μεταξύ των βαθμών από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή για την γλώσσα και τα μαθηματικά, των βαθμών του δασκάλου για τα ίδια μαθήματα, τις στάσεις των μαθητών ξεχωριστά για το καθένα από τα μαθήματα αυτά και της εθνικής ταυτότητας των μεταναστών μαθητών, της αυτοεκτίμησης, των γονικών προσδοκιών, της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής, των παραγόντων της μεταβλητής της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή της οργάνωση της μάθησης, της παραβατικής συμπεριφοράς, του κοινωνικού περιγύρου, της σημαντικότητας του σχολείου και του μέλους του σχολείου (Πίνακας 2).

Παρατηρήθηκε συσχέτιση των βαθμών της αυτοαξιολόγησης των μεταναστών μαθητών μόνο με τη βαθμολογία του δασκάλου ($r = .507, p < .001$). Καμία συσχέτιση δεν εντοπίστηκε μεταξύ των βαθμών της αυτοαξιολόγησης των μεταναστών μαθητών και των στάσεων για τα μαθηματικά, των στάσεων για τη γλώσσα, της εθνικής τους ταυτότητας, της αυτοεκτίμησης, των γονικών προσδοκιών, της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής, της οργάνωσης της μάθησης, της παραβατικής συμπεριφοράς, του κοινωνικού περιγύρου και της σημαντικότητας του σχολείου.

Ο βαθμός του δασκάλου παρουσίασε συσχέτιση επιπρόσθετα με τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά ($r = .363, p = .020$), με την αυτοεκτίμηση ($r = .367, p = .018$), την οργάνωση μάθησης ($r = .401, p < .009$) και το μέλος του σχολείου ($r = .409, p = .008$). Απουσίαζαν οι συσχετίσεις με τις στάσεις για τη γλώσσα, την εθνική τους ταυτότητα, τις γονικές προσδοκίες, την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, την παραβατική συμπεριφορά, τον κοινωνικό περίγυρο και την σημαντικότητα του σχολείου.

Οι στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά είχαν πέραν των προαναφερθεισών συσχετίσεων και κάποιες επιπλέον, με τις στάσεις για την γλώσσα ($r = .483, p = .001$), την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($r = .355, p = .023$), την παραβατική συμπεριφορά ($r = -.555, p < .001$) και την σημαντικότητα του σχολείου ($r = .394, p = .011$), ενώ στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης δεν εντοπίζεται συσχέτιση. Οι συσχετίσεις των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα ήταν όμοιες με αυτές των μαθηματικών με διαφοροποίηση την προσθήκη συσχέτισης με την αυτοεκτίμηση ($r = .428, p = .005$) και την απουσία συσχέτισης με την σημαντικότητα του σχολείου.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές για τους μετανάστες μαθητές

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Αυτοαξιολόγηση Μαθητή στην Γλώσσα και τα Μαθηματικά	4,91 (1.08)												
2.Βαθμός Δασκάλου στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά	8,56 (.94)	,507 ^{***}											
3.Μαθηματικά Στάσεις	4,09 (.90)	-0,022	,363 [*]										
4.Γλώσσα Στάσεις	3,82 (.84)	-0,048	0,187	,483 ^{**}									
5.Εθνική Ταυτότητα Μεταναστών	4,01 (.58)	-0,019	-0,217	-0,014	0,178								
6.Αυτοεκτίμηση	3,47 (.65)	0,069	,367 [*]	0,235	,428 ^{**}	-0,101							
7.Γονικές Προσδοκίες	3,46 (.78)	-0,093	-0,031	0,208	0,020	-0,267	0,065						
8.Αντιλαμβανόμενη Ακαδημαϊκή Γονική Συμμετοχή	3,47 (1.06)	0,014	0,251	,355 [*]	,337 [*]	-0,140	,316 [*]	-0,007					
9.Οργάνωση Μάθησης	3,86 (.96)	0,104	,401 ^{**}	,422 ^{**}	,588 ^{**}	-0,021	,493 ^{**}	-0,114	,600 ^{**}				
10.Παραβατική συμπεριφορά	2,11 (1.24)	0,091	-0,280	-,555 ^{**}	-,549 ^{**}	-0,172	-0,088	-0,108	-0,199	-0,256			
11.Κοινωνικός Περίγυρος	4,49 (.81)	-0,023	-0,154	-0,004	0,230	0,005	0,096	-0,090	-0,108	-0,137	0,039		
12.Σημαντικότητα σχολείου	4,38 (1.05)	-0,092	0,204	,394 [*]	0,141	0,138	0,279	-0,174	0,301	0,291	0,020	0,101	
13.Μέλος του σχολείου	4,16 (1.06)	0,305	,409 ^{**}	,404 ^{**}	,490 ^{**}	-0,104	,423 ^{**}	-0,274	,627 ^{**}	,759 ^{**}	-0,169	0,022	,399 ^{**}

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

4.2. Ανάλυση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων

Συγκρίνοντας την επίδοση των Ελλήνων και των μεταναστών μαθητών στη γλώσσα και στα μαθηματικά είτε με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, είτε με τη μορφή της βαθμολογίας του δασκάλου, όπως και τις στάσεις τους για τα μαθήματα αυτά ξεχωριστά, μέσω του T-test για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε πως οι πρώτοι έχουν κατά μέσο όρο υψηλότερη επίδοση στις βαθμολογίες από την αυτοαξιολόγησή τους στα μαθηματικά και τη γλώσσα ($M = 5.42, SD = 1.29$) από τους δεύτερους ($M = 4.91, SD = 1.08$) και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική $t(117) = 2.15, p = .033, d = .004$. Άρα, οι Έλληνες μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους ως προς την επίδοσή τους κατά μέσο με υψηλότερο βαθμό από τους μετανάστες μαθητές. Η επίδοση των Ελλήνων μαθητών στα μαθηματικά και τη γλώσσα σύμφωνα με τις βαθμολογίες των δασκάλων ήταν κατά μέσο όρο υψηλότερη ($M = 9.22, SD = .91$) σε σχέση με το μέσο όρο της επίδοσης των μεταναστών μαθητών ($M = 8.56, SD = .94$) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική $t(117) = 3.70, p < .001, d = .004$. Έτσι, οι Έλληνες μαθητές στις βαθμολογίες του δασκάλου συγκεντρώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερο σκορ σε σχέση με τους μετανάστες μαθητές. Η διαφορά στο μέσο όρο των στάσεων των Ελλήνων ($M = 4.13, SD = .95$) και των μεταναστών $M = 4.09, SD = .90$) μαθητών για τα μαθηματικά ήταν μη στατιστικά σημαντική (ns), άρα δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς. Ομοίως, η διαφορά στο μέσο όρο των στάσεων των Ελλήνων ($M = 4.10, SD = .78$) και των μεταναστών ($M = 3.82, SD = .84$) για τη γλώσσα ήταν μη στατιστικά σημαντική (ns), έτσι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών.

Ανάλυση T-test για ανεξάρτητα δείγματα έγινε και για να συγκρίνουμε την αντίληψη των δύο μαθητικών δειγμάτων για την εθνική τους ταυτότητα και αν όντως αποδεικνύεται στατιστικά αυτή η διαφορά. Ο μέσος όρος της εθνικής ταυτότητας των

Ελλήνων μαθητών ($M = 4.35$, $SD = .528$) ήταν υψηλότερος σε σχέση με των μεταναστών μαθητών ($M = 4.00$, $SD = .580$) και η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική, $t(117) = 3.31$, $p = .001$, $d = .631$, επομένως, οι Έλληνες μαθητές έχουν υψηλότερη εθνική ταύτιση σε σχέση με τους μετανάστες μαθητές.

4.3. Ανάλυση Ιεραρχικής Παλινδρόμησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί πως η εθνική ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή και οι εκφάνσεις της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή η οργάνωση μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου, προβλέπουν την επίδοση των μαθητών στη γλώσσα και τα μαθηματικά, διεξήχθη ανάλυση Πολλαπλής Ιεραρχικής Παλινδρόμησης, ξεχωριστά για κάθε μαθητικό πληθυσμό. Ως επίδοση των μαθητών λογίζονται οι εξής μεταβλητές αποτελέσματος, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών σε γλώσσα και μαθηματικά, οι βαθμοί από τον δάσκαλο ή την δασκάλα τους στα ίδια μαθήματα, οι στάσεις για τα μαθηματικά και οι στάσεις για την γλώσσα.

Η πρώτη μεταβλητή πρόβλεψης που τοποθετήθηκε στο πρώτο block ήταν η εθνική ταυτότητα, η οποία μετρήθηκε ως πηγή κύρους και υπερηφάνειας για την χώρα καταγωγής, αλλά και ως πηγή αυτοεκτίμησης σύμφωνα με την υπόθεσή μας, ώστε να διαφανεί αν η εθνική ταύτιση επιφέρει και καλύτερη επίδοση ή οι ακόλουθοι γενικοί παράγοντες προβλέπουν πέρα και πάνω από αυτήν την σχολική επίδοση. Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή που ήταν και ο πρώτος γενικός παράγοντας που εισήχθη στην παλινδρόμηση και στο δεύτερο block ήταν η αυτοεκτίμηση ως ένας ακόμη προσωπικός παράγοντας ο οποίος σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες οδηγεί σε υψηλή επίδοση, ενώ η απουσία της σε χαμηλές επιδόσεις. Ακολούθησαν δύο παράγοντες που αφορούσαν την οικογένεια του μαθητή, οι γονικές προσδοκίες (τρίτο

block) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block). Ακολούθως προστέθηκαν οι εκφάνσεις της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, που έχουν τόσο προσωπικό όσο και κοινωνικό χαρακτήρα, δηλαδή η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block), ώστε να δούμε τι προσθέτει η κάθε καινούρια ανεξάρτητη μεταβλητή στην πρόβλεψη της επίδοσης, ελέγχοντας για την επίδραση των άλλων μεταβλητών πρόβλεψης που είχαμε εισάγει στο προηγούμενο βήμα.

4.3.1. Βαθμολογίες από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για τα μαθηματικά και τη γλώσσα

Έλληνες μαθητές

Οι βαθμολογίες αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά και την γλώσσα αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος, ενώ στο πρώτο block τοποθετήθηκε η εθνική ταυτότητα, ακολούθησε η αυτοεκτίμηση (δεύτερο block), έπειτα οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block) και η οργάνωση μάθησης, παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου, το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Το Μοντέλο 1 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .121$, $F(1,76) = 10.43$, $p = .002$, $R = .347$, $Adj R^2 = .109$. Επομένως η εθνική ταυτότητα προέβλεψε ($\beta = .347$, $p = .002$) τις βαθμολογίες των Ελλήνων μαθητών για το μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών, εξηγώντας το 12.1% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .441$, $F(2,75) = 29.59$, $p < .001$, $R = .664$, $Adj R^2 = .426$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .668$, $p < .001$) προέβλεψε τον βαθμό αυτοαξιολόγησης, εξηγώντας και το επιπρόσθετο 32% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα

ήταν μη στατιστικά σημαντική ($\beta = -.007, p = .309$). Το Μοντέλο 3 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .502, F(3,74) = 24.89, p < .001, R = .709, Adj R^2 = .482$. Η εθνική ταυτότητα παρέμεινε μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .033, p = .73$) και έτσι μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .590, p < .001$) και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .256, p = .003$) είχαν στατιστική σημαντικότητα, εξηγώντας επιπρόσθετα το 6.1% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 4 ήταν στατιστικώς σημαντικό, $R^2 = .504, F(4,73) = 18.57, p < .001, R = .710, Adj R^2 = .477$. Η αυτοεκτίμηση ($\beta = .583, p < .001$) και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .265, p = .003$) ήταν οι μόνες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, εξηγώντας το επιπρόσθετο .2% της διακύμανσης, ενώ η εθνική ταυτότητα ($\beta = .037, p = .707$) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = -.046, p = .587$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το Μοντέλο 5 ήταν στατιστικά σημαντικό $R^2 = .608, F(9,68) = 11.70, p < .001, R = .780, Adj R^2 = .556$, με την αυτοεκτίμηση ($\beta = .375, p = .001$), τις γονικές προσδοκίες ($\beta = .236, p = .005$), την οργάνωση μάθησης ($\beta = .377, p < .001$) και τον κοινωνικό περίγυρο ($\beta = -.180, p = .032$) να εξηγούν επιπλέον το 10.3% της διακύμανσης της αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των βαθμών αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.*

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 $Adj R^2 = .109, F(1, 76) = 10.43^{**}$				
Εθνική ταυτότητα	.849 ^{**}	.263	.347 ^{**}	3.23
R^2	.121			
Μοντέλο 2 $Adj R^2 = .426, F(2, 75) = 29.59^{**}$				
Εθνική	-.017	.249	-.007	-.070

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Ταυτότητα				
Αυτοεκτίμηση	1.20**	.182	.668**	6.56
R^2	.441			
ΔR^2	.320			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .482, <i>F</i> (3, 74)= 24.89**				
Εθνική Ταυτότητα	.081	.239	.033	.034
Αυτοεκτίμηση	1.06**	.179	.590**	5.89
Γονικές Προσδοκίες	.535**	.177	.256**	3.02
R^2	.502			
ΔR^2	.061			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .477, <i>F</i> (4, 73)= 18.57**				
Εθνική Ταυτότητα	.091	.241	.037	.377
Αυτοεκτίμηση	1.04**	.182	.583**	5.75
Γονικές Προσδοκίες	.553**	.181	.265**	3.05
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.087	.160	-.046	-.546
R^2	.504			
ΔR^2	.002			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .556, <i>F</i> (9, 68)= 11.70**				
Εθνική Ταυτότητα	-.053	.247	-.022	-.215
Αυτοεκτίμηση	.672**	.199	.375**	3.37
Γονικές Προσδοκίες	.493**	.168	.236**	2.93
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή	.014	.150	.007	.091

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
γονική συμμετοχή				
Οργάνωση μάθησης	.601**	.173	.377**	3.47
Παραβατική συμπεριφορά	.130	.169	.071	.764
Κοινωνικός περίγυρος	-.278*	.127	-.180*	-2.19
Σημαντικότητα σχολείου	.152	.165	.085	.926
Μέλος του σχολείου	.134	.154	.077	.866
R^2	.608			
ΔR^2	.103			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

Η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, η οργάνωση μάθησης και ο κοινωνικός περίγυρος συνεισέφεραν και βελτίωσαν σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των βαθμών αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, καθώς κατάφεραν να τους προβλέψουν πέρα και πάνω από την εθνική ταυτότητα. Το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 60.8% της διακύμανσης της επίδοσης. Επομένως, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση, αντίληψη των γονικών προσδοκιών και οργάνωση μάθησης είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο υψηλότερες ήταν οι βαθμολογίες κατά την αυτοαξιολόγησή τους, ενώ αντιθέτως όσο ο κοινωνικός περίγυρος ήταν εντονότερα παρών, τόσο οι βαθμοί αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών μειώνονταν.

Μετανάστες μαθητές

Οι βαθμολογίες αυτοαξιολόγησης των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά και την γλώσσα αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος, ενώ η εθνική ταυτότητα τοποθετήθηκε στο πρώτο block. Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή που εισήχθη στην παλινδρόμηση και στο δεύτερο block ήταν η αυτοεκτίμηση και ακολούθησαν οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block). Ακολούθως προστέθηκαν η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block), ώστε να διαφανεί τι προσθέτει η κάθε νέα ανεξάρτητη μεταβλητή στην πρόβλεψη της βαθμολογίας αυτοαξιολόγησης των μεταναστών, ελέγχοντας για την επίδραση των άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών που είχαμε εισάγει στο προηγούμενο βήμα. Ακολουθήσαμε επομένως την ίδια διαδικασία όπως και για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων της ιεραρχικής παλινδρόμησης για τους μετανάστες μαθητές δεν ανέδειξαν κανένα στατιστικά σημαντικό μοντέλο. Άρα, η εθνική ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, η οργάνωση μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου, δεν κατάφεραν να προβλέψουν τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης των μεταναστών μαθητών. Παρά το γεγονός πως δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα σε κανένα μοντέλο, αξίζει να σημειωθεί πως στο πέμπτο μοντέλο, η μεταβλητή μέλος του σχολείου ήταν στατιστικά σημαντική ($\beta = .812, p < .001$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των βαθμών αυτοαξιολόγησης των μεταναστών μαθητών για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = -.025, <i>F</i> (1, 39)= .02				
Εθνική ταυτότητα	-.036	.299	-.019	-.121
<i>R</i> ²	.000			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = -.048, <i>F</i> (2, 38)= .09				
Εθνική Ταυτότητα	-.023	.304	-.012	-.077
Αυτοεκτίμηση	.113	.272	.067	.414
<i>R</i> ²	.005			
ΔR ²	.004			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = -.064, <i>F</i> (3, 37)= .20				
Εθνική Ταυτότητα	-.077	.317	-.041	-.242
Αυτοεκτίμηση	.120	.274	.072	.436
Γονικές Προσδοκίες	-.151	.236	-.108	-.640
<i>R</i> ²	.016			
ΔR ²	.011			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = -.093, <i>F</i> (4,36)= .15				
Εθνική Ταυτότητα	-.081	.324	-.043	-.249
Αυτοεκτίμηση	.128	.292	.077	.439
Γονικές Προσδοκίες	-.153	.240	-.110	-.637
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.018	.180	-.017	-.098
<i>R</i> ²	.016			
ΔR ²	.000			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .031, <i>F</i> (9, 31)= 1.14				
Εθνική	.228	.330	.122	.692

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Ταυτότητα				
Αυτοεκτίμηση	.059	.315	.035	.188
Γονικές Προσδοκίες	.124	.254	.089	.489
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.221	.219	-.215	-1.01
Οργάνωση μάθησης	-.314	.307	-.278	-1.02
Παραβατική συμπεριφορά	.137	.149	.156	.918
Κοινωνικός περίγυρος	-.101	.220	-.075	-.458
Σημαντικότητα σχολείου	-.287	.186	-.277	-1.55
Μέλος του σχολείου	.826**	.293	.812**	2.82
R^2	.249			
ΔR^2	.233			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

4.3.2. Βαθμολογίες δασκάλου για τα μαθηματικά και τη γλώσσα

Έλληνες μαθητές

Οι βαθμολογίες του δασκάλου για τα μαθηματικά και την γλώσσα των Ελλήνων μαθητών αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος. Η πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή που τοποθετήθηκε στο πρώτο block ήταν η εθνική ταυτότητα, ακολούθησε στο δεύτερο block η αυτοεκτίμηση και συνεχίσαμε, όπως και προηγουμένως με τις γονικές προσδοκίες (τρίτο block), την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block) και την οργάνωση της μάθησης, την παραβατική

συμπεριφορά, τον κοινωνικό περίγυρο, την σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Το Μοντέλο 1 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .150$, $F(1,76) = 13.39$, $p < .001$, $R = .387$, $Adj R^2 = .139$. Επομένως η εθνική ταυτότητα προέβλεψε ($\beta = .387$, $p < .001$) τις βαθμολογίες του δασκάλου για το μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών των Ελλήνων μαθητών, εξηγώντας το 15% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .384$, $F(2,75) = 23.41$, $p < .001$, $R = .620$, $Adj R^2 = .368$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .571$, $p < .001$) προέβλεψε τον βαθμό του δασκάλου, εξηγώντας και το επιπρόσθετο 23.5% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα ήταν μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .084$, $p = .436$). Το Μοντέλο 3 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .443$, $F(3,74) = 19.62$, $p < .001$, $R = .666$, $Adj R^2 = .420$. Η εθνική ταυτότητα παρέμεινε μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .123$, $p = .238$) και έτσι μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .495$, $p < .001$) και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .251$, $p = .007$) είχαν στατιστική σημαντικότητα, εξηγώντας επιπρόσθετα το 5.9% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 4 ήταν στατιστικώς σημαντικό $R^2 = .447$, $F(4,73) = 14.77$, $p < .001$, $R = .669$, $Adj R^2 = .417$. Η αυτοεκτίμηση ($\beta = .505$, $p < .001$) και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .238$, $p = .011$) ήταν οι μόνες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, εξηγώντας το επιπρόσθετο .4% της διακύμανσης, ενώ η εθνική ταυτότητα ($\beta = .117$, $p = .265$) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = .067$, $p = .451$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το Μοντέλο 5 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .548$, $F(9,68) = 9.17$, $p < .001$, $R = .740$, $Adj R^2 = .488$, με την αυτοεκτίμηση ($\beta = .285$, $p = .020$), τις γονικές προσδοκίες ($\beta = .211$, $p = .017$) και την οργάνωση μάθησης ($\beta = .378$, $p = .002$) να εξηγούν επιπλέον το 10.1% της διακύμανσης της βαθμολογίας του δασκάλου για τη γλώσσα και τα μαθηματικά

των Ελλήνων μαθητών, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των βαθμών του δασκάλου για τους Έλληνες μαθητές για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = .139, <i>F</i> (1, 76)= 13.39**				
Εθνική ταυτότητα	.665**	.182	.387**	3.66
<i>R</i> ²	.150			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = .368, <i>F</i> (2, 75)= 23.41**				
Εθνική Ταυτότητα	.144	.184	.084	.783
Αυτοεκτίμηση	.720**	.135	.571**	5.35
<i>R</i> ²	.384			
ΔR ²	.235			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .420, <i>F</i> (3, 74)= 19.62**				
Εθνική Ταυτότητα	.211	.178	.123	1.19
Αυτοεκτίμηση	.624**	.133	.495**	4.68
Γονικές Προσδοκίες	.368**	.132	.251**	2.79
<i>R</i> ²	.443			
ΔR ²	.059			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .417, <i>F</i> (4, 73)= 14.77**				
Εθνική Ταυτότητα	.201	.179	.117	1.12
Αυτοεκτίμηση	.636**	.135	.505**	4.72
Γονικές Προσδοκίες	.350**	.135	.238**	2.60

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.090	.119	.067	.757
<i>R</i> ²	.447			
ΔR^2	.004			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .488, <i>F</i> (9, 68)= 9.17**				
Εθνική Ταυτότητα	.076	.186	.044	.406
Αυτοεκτίμηση	.359*	.150	.285*	2.39
Γονικές Προσδοκίες	.310*	.127	.211*	2.44
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.155	.113	.116	1.37
Οργάνωση μάθησης	.423**	.131	.378**	3.24
Παραβατική συμπεριφορά	.048	.128	.037	.372
Κοινωνικός περίγυρος	-.153	.096	-.141	-1.59
Σημαντικότητα σχολείου	.127	.124	.100	1.02
Μέλος του σχολείου	.085	.116	.070	.732
<i>R</i> ²	.548			
ΔR^2	.101			

Note 1. **p*<.05, ***p*<.01

Η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες και η οργάνωση μάθησης συνεισέφεραν και βελτίωσαν σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των βαθμών του δασκάλου των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, καθώς τους

προέβλεψαν πέρα και πάνω από την εθνική ταυτότητα. Το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 54.8% της διακύμανσης της επίδοσης. Άρα, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση, αντίληψη των γονικών προσδοκιών και οργάνωση στη μάθησή τους είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο καλύτερη ήταν η βαθμολογία του δασκάλου τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα.

Μετανάστες μαθητές

Οι βαθμολογίες του δασκάλου για τους μετανάστες μαθητές για τα μαθηματικά και την γλώσσα αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος, ενώ όπως και στα προηγούμενες παλινδρομήσεις, η εθνική ταυτότητα ήταν πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή που τοποθετήθηκε στο πρώτο block και ακολούθησαν η αυτοεκτίμηση (δεύτερο block), οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block), η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων της ιεραρχικής παλινδρόμησης για τους μετανάστες μαθητές δεν ανέδειξαν κανένα στατιστικά σημαντικό μοντέλο, πέραν του δεύτερου, $R^2 = .168$, $F(2,38) = 3.83$, $p = .030$, $R = .410$, $Adj R^2 = .124$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .349$, $p = .024$) προέβλεψε τον βαθμό του δασκάλου, εξηγώντας και το 16.8% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($\beta = -.182$, $p = .229$). Με την προσθήκη των επόμενων μεταβλητών όμως και η αυτοεκτίμηση έχασε την σημαντικότητά της στατιστικά. Άρα, η εθνική ταυτότητα, η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, η οργάνωση μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου, δεν κατάφεραν

να συνδυαστικά προβλέψουν τους βαθμούς του δασκάλου για τα μαθηματικά και τη γλώσσα των μεταναστών μαθητών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των βαθμών δασκάλου για τους μετανάστες μαθητές για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = .023, <i>F</i> (1, 39)= 1.93				
Εθνική ταυτότητα	-.353	.254	-.217	-1.39
<i>R</i> ²	.047			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = .124, <i>F</i> (2, 38)= 3.83*				
Εθνική Ταυτότητα	-.296	.242	-.182	-1.22
Αυτοεκτίμηση	.508*	.216	.349*	2.35
<i>R</i> ²	.168			
ΔR ²	.121			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .113, <i>F</i> (3, 37)= 2.69				
Εθνική Ταυτότητα	-.343	.252	-.211	-1.36
Αυτοεκτίμηση	.514*	.218	.353*	2.36
Γονικές Προσδοκίες	-.134	.188	-.111	-.714
<i>R</i> ²	.179			
ΔR ²	.011			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .103, <i>F</i> (4,36)= 2.15				
Εθνική Ταυτότητα	-.318	.256	-.196	-1.25
Αυτοεκτίμηση	.459	.231	.316	1.99
Γονικές Προσδοκίες	-.125	.189	-.103	-.662

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.110	.142	.123	.771
R^2	.192			
ΔR^2	.013			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .174, <i>F</i> (9, 31)= 1.94				
Εθνική Ταυτότητα	-.460	.265	-.283	-1.73
Αυτοεκτίμηση	.332	.253	.228	1.31
Γονικές Προσδοκίες	-.103	.204	-.085	-.505
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.133	.176	-.149	-.753
Οργάνωση μάθησης	.066	.247	.067	.265
Παραβατική συμπεριφορά	-.222	.120	-.291	-1.85
Κοινωνικός περίγυρος	-.229	.177	-.196	-1.29
Σημαντικότητα σχολείου	.121	.149	.134	.810
Μέλος του σχολείου	.180	.235	.203	.765
R^2	.360			
ΔR^2	.167			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

4.3.3. Στάσεις μαθητών για τα μαθηματικά

Έλληνες μαθητές

Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος. Οι υπόλοιπες μεταβλητές προστέθηκαν στην ανάλυση με την ίδια

σειρά, όπως και στις προηγούμενες αναλύσεις. Έτσι, η πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή που τοποθετήθηκε στο πρώτο block ήταν η εθνική ταυτότητα, ακολούθησε στο δεύτερο block η αυτοεκτίμηση οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block), η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Το Μοντέλο 1 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .175$, $F(1,76) = 16.10$, $p < .001$, $R = .418$, $Adj R^2 = .164$. Επομένως η εθνική ταυτότητα προέβλεψε ($\beta = .418$, $p < .001$) τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά, εξηγώντας το 17.5% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .369$, $F(2,75) = 21.93$, $p < .001$, $R = .607$, $Adj R^2 = .352$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .520$, $p < .001$) προέβλεψε τον βαθμό του δασκάλου, εξηγώντας και το επιπρόσθετο 19.4% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα ήταν μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .142$, $p = .193$). Το Μοντέλο 3 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .371$, $F(3,74) = 14.54$, $p < .001$, $R = .609$, $Adj R^2 = .345$. Η εθνική ταυτότητα παρέμεινε μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .149$, $p = .178$). Μη στατιστικά σημαντικές ήταν και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .045$, $p = .640$) και έτσι μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .506$, $p < .001$) είχε στατιστική σημαντικότητα, εξηγώντας επιπρόσθετα το .2% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 4 ήταν στατιστικώς σημαντικό $R^2 = .371$, $F(4,73) = 10.56$, $p < .001$, $R = .609$, $Adj R^2 = .336$. Η αυτοεκτίμηση ($\beta = .505$, $p < .001$) ήταν η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή, χωρίς όμως να εξηγεί επιπρόσθετο ποσοστό της διακύμανσης. Οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .046$, $p = .642$), η εθνική ταυτότητα ($\beta = .150$, $p = .182$) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = -.004$, $p = .965$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το Μοντέλο 5 ήταν στατιστικά σημαντικό $R^2 = .462$, $F(9,68) = 6.49$, $p < .001$, $R = .680$, $Adj R^2 = .391$, με την αυτοεκτίμηση (β

= .311, $p = .020$) και την οργάνωση μάθησης ($\beta = .378$, $p = .047$) να εξηγούν επιπλέον το 9.1% της διακύμανσης των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές ήταν μη στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τα Μαθηματικά.

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = .164, <i>F</i> (1, 76)= 16.10**				
Εθνική ταυτότητα	.750**	.187	.418**	4.01
<i>R</i> ²	.175			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = .352, <i>F</i> (2, 75)= 21.93**				
Εθνική Ταυτότητα	.255	.194	.142	1.31
Αυτοεκτίμηση	.683**	.142	.520**	4.80
<i>R</i> ²	.384			
ΔR ²	.194			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .345, <i>F</i> (3, 74)= 14.54**				
Εθνική Ταυτότητα	.267	.197	.149	1.36
Αυτοεκτίμηση	.665**	.148	.506**	4.50
Γονικές Προσδοκίες	.069	.146	.045	.470
<i>R</i> ²	.371			
ΔR ²	.002			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .336, <i>F</i> (4, 73)= 10.76**				
Εθνική Ταυτότητα	.268	.199	.150	1.35
Αυτοεκτίμηση	.665**	.150	.506**	4.43

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Γονικές Προσδοκίες	.070	.150	.046	.467
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.006	.132	-.004	-.044
R^2	.371			
ΔR^2	.000			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .391, <i>F</i> (9, 68)= 6.49**				
Εθνική Ταυτότητα	.079	.212	.044	.373
Αυτοεκτίμηση	.409*	.171	.311*	2.39
Γονικές Προσδοκίες	.056	.145	.036	.385
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.014	.129	.010	.112
Οργάνωση μάθησης	.300*	.149	.257*	2.02
Παραβατική συμπεριφορά	-.150	.146	-.112	-1.03
Κοινωνικός περίγυρος	.087	.109	.077	.798
Σημαντικότητα σχολείου	.156	.141	.118	1.10
Μέλος του σχολείου	.027	.133	.021	.201
R^2	.462			
ΔR^2	.091			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

Η αυτοεκτίμηση και η οργάνωση μάθησης αποτέλεσαν τους παράγοντες πρόβλεψης που προέβλεψαν τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά

πέρα και πάνω από την εθνική ταυτότητα, συνεισφέροντας και βελτιώνοντας σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των στάσεων, καθώς, το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 46.2% της διακύμανσης. Συμπερασματικά, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση και οργάνωση στη μάθηση είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο θετικότερη ήταν η στάση τους για τα μαθηματικά.

Μετανάστες μαθητές

Οι στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος, ενώ όπως και στις προηγούμενες παλινδρομήσεις, η εθνική ταυτότητα ήταν πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή που τοποθετήθηκε στο πρώτο block και ακολούθησαν η αυτοεκτίμηση (δεύτερο block), οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block), η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων της ιεραρχικής παλινδρόμησης για τους μετανάστες μαθητές ανέδειξαν στατιστικά σημαντικό μοντέλο, μόνο το πέμπτο και τελευταίο μοντέλο, $R^2 = .582$, $F(9,31) = 4.81$, $p < .001$, $R = .763$, $Adj R^2 = .461$, όπου είχαν προστεθεί οι παράγοντες της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, από τις οποίες στατιστικά σημαντικές αναδείχθηκαν η παραβατική συμπεριφορά ($\beta = -.492$, $p < .001$) και η σημαντικότητα του σχολείου ($\beta = .376$, $p = .009$). Στατιστικά σημαντικές ήταν ωστόσο και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .278$, $p = .049$). Το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 58.2% της διακύμανσης. Ενώ η αυτοεκτίμηση ($\beta = -.075$, $p = .599$) η εθνική ταυτότητα ($\beta = -.066$, $p = .620$), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = -.039$, $p = .810$), η οργάνωση μάθησης ($\beta = .130$, $p = .526$), το μέλος του σχολείου ($\beta = .197$, $p = .840$) και ο κοινωνικός περίγυρος ($\beta =$

.019, $p = .880$) δεν συνέβαλαν στην επιπρόσθετη εξήγηση της διακύμανσης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά (Πίνακας 8).

Πίνακας 8.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τα Μαθηματικά

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = -.025, <i>F</i> (1, 39)= .01				
Εθνική ταυτότητα	-.022	.247	-.014	-.088
<i>R</i> ²	.000			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = .006, <i>F</i> (2, 38)= 1.11				
Εθνική Ταυτότητα	.015	.244	.010	.062
Αυτοεκτίμηση	.326	.219	.236	1.50
<i>R</i> ²	.055			
ΔR ²	.055			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .023, <i>F</i> (3, 37)= 1.32				
Εθνική Ταυτότητα	.101	.251	.065	.401
Αυτοεκτίμηση	.315	.217	.228	1.45
Γονικές Προσδοκίες	.243	.187	.211	1.30
<i>R</i> ²	.097			
ΔR ²	.041			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .105, <i>F</i> (4,36)= 2.17				
Εθνική Ταυτότητα	.165	.242	.107	.681
Αυτοεκτίμηση	.174	.219	.126	.794
Γονικές Προσδοκίες	.266	.179	.231	1.48

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.281*	.135	.332*	2.09
<i>R</i> ²	.194			
ΔR^2	.098			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .461, <i>F</i> (9, 31)= 4.81**				
Εθνική Ταυτότητα	-.102	.203	-.066	-.501
Αυτοεκτίμηση	-.103	.194	-.075	-.532
Γονικές Προσδοκίες	.320*	.156	.278*	2.05
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.033	.135	-.039	-.242
Οργάνωση μάθησης	.121	.189	.130	.642
Παραβατική συμπεριφορά	-.355**	.092	-.492**	-3.88
Κοινωνικός περίγυρος	.021	.136	.019	.152
Σημαντικότητα σχολείου	.321**	.114	.376**	2.81
Μέλος του σχολείου	.165	.180	.197	.916
<i>R</i> ²	.582			
ΔR^2	.388			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

Οι γονικές προσδοκίες, η παραβατική συμπεριφορά και η σημαντικότητα του σχολείου αποτέλεσαν παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά, συνεισφέροντας και βελτιώνοντας σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των στάσεων, καθώς το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 66.8% της

διακύμανσης της. Επομένως, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τις γονικές προσδοκίες και τη σημαντικότητα του σχολείου οι μετανάστες μαθητές, τόσο θετικότερες στάσεις είχαν για τα μαθηματικά, ενώ όσο αυξανόταν η παραβατική συμπεριφορά τους, τόσο αρνητικότερες γίνονταν οι στάσεις τους για το ίδιο μάθημα.

4.3.4. Στάσεις μαθητών για τη γλώσσα

Έλληνες μαθητές

Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών για την γλώσσα ήταν η μεταβλητή αποτελέσματος. Οι υπόλοιπες μεταβλητές προστέθηκαν στην ανάλυση με την ίδια σειρά, όπως και στις προηγούμενες αναλύσεις. Έτσι, η πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η εθνική ταυτότητα (πρώτο block), ακολούθησε στο δεύτερο block η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block), η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Το Μοντέλο 1 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .200$, $F(1,76) = 19.00$, $p < .001$, $R = .447$, $Adj R^2 = .189$. Επομένως η εθνική ταυτότητα προέβλεψε ($\beta = .447$, $p < .001$) τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για το μάθημα της γλώσσας, εξηγώντας το 20% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .329$, $F(2,75) = 18.41$, $p < .001$, $R = .574$, $Adj R^2 = .311$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .424$, $p < .001$) προέβλεψε τον βαθμό του δασκάλου, εξηγώντας και το επιπρόσθετο 12.9% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα ήταν μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .222$, $p = .050$). Το Μοντέλο 3 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .338$, $F(3,74) = 12.62$, $p < .001$, $R = .582$, $Adj R^2 = .312$. Η εθνική ταυτότητα ($\beta = .237$, $p = .038$), μαζί με την αυτοεκτίμηση ($\beta = .394$, $p = .001$), εξήγησαν το επιπρόσθετο .9% της διακύμανσης των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα. Μη στατιστικά

σημαντικές ήταν και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .099, p = .315$). Το Μοντέλο 4 ήταν στατιστικώς σημαντικό, $R^2 = .341, F(4,73) = 9.45, p < .001, R = .584, Adj R^2 = .305$, με την εθνική ταυτότητα ($\beta = .233, p = .044$) και την αυτοεκτίμηση ($\beta = .402, p < .001$) να συνεχίζουν να είναι οι μόνες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, εξηγώντας το επιπρόσθετο .2% της διακύμανσης. Οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .090, p = .373$) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = .050, p = .611$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το Μοντέλο 5 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό $R^2 = .567, F(9,68) = 9.91, p < .001, R = .753, Adj R^2 = .510$, με την οργάνωση μάθησης ($\beta = .385, p = .001$) και την σημαντικότητα του σχολείου ($\beta = .295, p = .003$) να εξηγούν επιπλέον το 22.7% της διακύμανσης των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές ήταν μη στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 9).

Πίνακας 9.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των Ελλήνων μαθητών για τη Γλώσσα.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	SE	β	t
<hr/>				
Μοντέλο 1 $Adj R^2 = .189, F(1, 76) = 19.00^{**}$				
Εθνική ταυτότητα	.664 ^{**}	.152	.447 ^{**}	4.36
R^2	.200			
Μοντέλο 2 $Adj R^2 = .311, F(2, 75) = 18.41^{**}$				
Εθνική Ταυτότητα	.329	.166	.222	1.99
Αυτοεκτίμηση	.462 ^{**}	.121	.424 ^{**}	3.80
R^2	.329			
ΔR^2	.129			
Μοντέλο 3 $Adj R^2 = .312, F(3, 74) = 12.62^{**}$				
Εθνική Ταυτότητα	.352 [*]	.167	.237 [*]	2.11

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Αυτοεκτίμηση	.429**	.126	.394**	3.42
Γονικές Προσδοκίες	.126	.124	.099	1.01
R^2	.338			
ΔR^2	.009			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .305, <i>F</i> (4, 73)= 9.44**				
Εθνική Ταυτότητα	.346*	.168	.233*	2.05
Αυτοεκτίμηση	.437**	.127	.402**	3.44
Γονικές Προσδοκίες	.114	.127	.090	.897
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.057	.112	.050	.512
R^2	.341			
ΔR^2	.002			
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .510, <i>F</i> (9, 68)= 9.91**				
Εθνική Ταυτότητα	.033	.158	.023	.212
Αυτοεκτίμηση	.113	.127	.104	.887
Γονικές Προσδοκίες	.099	.107	.078	.918
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.085	.096	.074	.891
Οργάνωση μάθησης	.373**	.110	.385**	3.38
Παραβατική συμπεριφορά	-.050	.108	-.045	-.460
Κοινωνικός περίγυρος	.049	.081	.052	.600
Σημαντικότητα σχολείου	.323**	.105	.295**	3.07

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μέλος του σχολείου	.156	.098	.149	1.58
R^2	.567			
ΔR^2	.227			

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$

Η οργάνωση μάθησης και η σημαντικότητα του σχολείου αποτέλεσαν τους παράγοντες πρόβλεψης που προέβλεψαν τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα πέρα και πάνω από την εθνική ταυτότητα, συνεισφέροντας και βελτιώνοντας σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των στάσεων, καθώς, το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 56.7% της διακύμανσης. Συμπερασματικά, οι Έλληνες μαθητές, όση περισσότερη οργάνωση είχαν στη μάθησή τους και όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τη σημαντικότητα του σχολείου τόσο θετικότερες ήταν οι στάσεις τους για το μάθημα της γλώσσας.

Μετανάστες μαθητές

Οι στάσεις των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα αποτέλεσαν τη μεταβλητή αποτελέσματος. Όπως στις προηγούμενες αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης, η εθνική ταυτότητα ήταν πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή που τοποθετήθηκε στο πρώτο block και ακολούθησαν η αυτοεκτίμηση (δεύτερο block), οι γονικές προσδοκίες (τρίτο block), η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή (τέταρτο block), η οργάνωση της μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, η σημαντικότητα του σχολείου και το μέλος του σχολείου (πέμπτο block).

Το Μοντέλο 1 δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .032$, $F(1,39) = 1.28$, $p = .264$, $R = .178$, $Adj R^2 = .007$. Επομένως η εθνική ταυτότητα δεν προέβλεψε ($\beta =$

.178, $p = .264$) τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για το μάθημα της γλώσσας. Το Μοντέλο 2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .233$, $F(2,38) = 5.78$, $p = .006$, $R = .483$, $Adj R^2 = .193$, αλλά μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .451$, $p = .003$) προέβλεψε τον βαθμό του δασκάλου, εξηγώντας και το 23.3% της διακύμανσης, μιας και η εθνική ταυτότητα ήταν και πάλι μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .224$, $p = .125$). Το Μοντέλο 3 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, $R^2 = .236$, $F(3,37) = 3.81$, $p = .018$, $R = .486$, $Adj R^2 = .174$. Η εθνική ταυτότητα παρέμεινε μη στατιστικά σημαντική ($\beta = .238$, $p = .120$). Μη στατιστικά σημαντικές ήταν και οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .054$, $p = .718$) και έτσι μόνο η αυτοεκτίμηση ($\beta = .449$, $p = .004$) είχε στατιστική σημαντικότητα, εξηγώντας επιπρόσθετα το .3% της διακύμανσης. Το Μοντέλο 4 ήταν στατιστικώς σημαντικό, $R^2 = .295$, $F(4,36) = 3.77$, $p = .012$, $R = .543$, $Adj R^2 = .217$. Η αυτοεκτίμηση ($\beta = .370$, $p = .017$) ήταν η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή, εξηγώντας το επιπρόσθετο ποσοστό της τάξεως του 5.9% της διακύμανσης. Οι γονικές προσδοκίες ($\beta = .070$, $p = .635$), η εθνική ταυτότητα ($\beta = .271$, $p = .074$) και η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή ($\beta = .259$, $p = .091$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το Μοντέλο 5 ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό $R^2 = .668$, $F(9,31) = 6.92$, $p < .001$, $R = .817$, $Adj R^2 = .571$, με την οργάνωση μάθησης ($\beta = .397$, $p = .036$), την παραβατική συμπεριφορά ($\beta = -.375$, $p = .002$) και τον κοινωνικό περίγυρο ($\beta = .297$, $p = .011$) να εξηγούν επιπλέον το 37.3% της διακύμανσης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές ήταν μη στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 10).

Πίνακας 10.

Ανάλυση Πολλαπλή Ιεραρχική Παλινδρόμηση: Παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τη Γλώσσα

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 1 <i>Adj R</i> ² = .007, <i>F</i> (1, 39)= 1.28				
Εθνική ταυτότητα	.258	.228	.178	1.13
<i>R</i> ²	.032			
Μοντέλο 2 <i>Adj R</i> ² = .193, <i>F</i> (2, 38)= 5.78**				
Εθνική Ταυτότητα	.325	.207	.224	1.57
Αυτοεκτίμηση	.585**	.185	.451**	3.16
<i>R</i> ²	.233			
ΔR ²	.201			
Μοντέλο 3 <i>Adj R</i> ² = .174, <i>F</i> (3, 37)= 3.81*				
Εθνική Ταυτότητα	.345	.217	.238	1.59
Αυτοεκτίμηση	.582**	.187	.449**	3.11
Γονικές Προσδοκίες	.059	.161	.054	.363
<i>R</i> ²	.236			
ΔR ²	.003			
Μοντέλο 4 <i>Adj R</i> ² = .217, <i>F</i> (4,36)= 3.77*				
Εθνική Ταυτότητα	.392	.213	.271	1.84
Αυτοεκτίμηση	.479*	.192	.370*	2.50
Γονικές Προσδοκίες	.075	.157	.070	.479
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	.206	.118	.259	1.74
<i>R</i> ²	.295			
ΔR ²	.059			

Μεταβλητή πρόβλεψης	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
Μοντέλο 5 <i>Adj R</i> ² = .571, <i>F</i> (9, 31)= 6.92**				
Εθνική Ταυτότητα	.284	.170	.196	1.67
Αυτοεκτίμηση	.195	.163	.150	1.20
Γονικές Προσδοκίες	.135	.131	.125	1.03
Αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή	-.035	.113	-.044	-.312
Οργάνωση μάθησης	.347*	.158	.397*	2.19
Παραβατική συμπεριφορά	-.255**	.077	-.375**	-3.32
Κοινωνικός περίγυρος	.308*	.114	.297*	2.71
Σημαντικότητα σχολείου	-.082	.096	-.102	-.857
Μέλος του σχολείου	.141	.151	.179	.935
<i>R</i> ²	.668			
ΔR ²	.373			

Note 1. **p*<.05, ***p*<.01

Η οργάνωση μάθησης, η παραβατική συμπεριφορά και ο κοινωνικός περίγυρος αποτέλεσαν τους παράγοντες πρόβλεψης των στάσεων των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα, συνεισφέροντας και βελτιώνοντας σημαντικά το μοντέλο πρόβλεψης των στάσεων, καθώς το σύνολο των παραγόντων εξήγησε το 66.8% της διακύμανσης. Επομένως, οι μετανάστες μαθητές όσο πιο οργανωμένοι ήταν στη μάθησή τους και όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονταν τον κοινωνικό τους περίγυρο, τόσο

καλύτερη ήταν η στάση τους για τη γλώσσα, ενώ όσο αυξανόταν η παραβατική τους συμπεριφορά, τόσο πιο αρνητική γινόταν η στάση τους για το ίδιο μάθημα.

5. Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των Ελλήνων και των μεταναστών μαθητών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, χωρίς να επικεντρώνεται σε γενικούς παράγοντες που είναι κοινοί σε όλους τους μαθητές (π.χ. γονικές προσδοκίες, αίσθηση ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον) όταν εξετάζονται μόνο γηγενείς μαθητές, ή σε ζητήματα που σχετίζονται με την κουλτούρα των εθνοτικών μειονοτήτων (π.χ. εθνική ταυτότητα) όταν ερευνώνται μόνο μεταναστευτικοί πληθυσμοί. Έτσι αναδείχτηκαν γενικοί παράγοντες, όπως η οργάνωση της μάθησης, η αυτοεκτίμηση, οι γονικές προσδοκίες, οι οποίοι προέβλεψαν θετικά τις στάσεις για τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών μαθητών, ενώ από την άλλη η εθνική ταυτότητα που εξετάζονταν ως παράγοντας για εθνοτικές μειονότητες συσχετίστηκε στην παρούσα έρευνα μόνο με το ντόπιο μαθητικό πληθυσμό.

Οι βαθμοί του δασκάλου και της αυτοαξιολόγησης παρουσίασαν συσχέτιση μεταξύ τους τόσο στον ελληνικό όσο και στον μεταναστευτικό πληθυσμό, όπως φαίνεται στους πίνακες συσχετίσεων 1 και 2. Η συσχέτιση αυτή φάνηκε και κατά τις αναλύσεις παλινδρόμησης, καθώς τα αποτελέσματα ανέδειξαν κοινούς στατιστικά σημαντικούς παράγοντες που προέβλεπαν τις δύο αυτές μεταβλητές αποτελέσματος. Ειδικότερα, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση, οργάνωση μάθησης και αντίληψη των γονικών προσδοκιών είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία τους στην αυτοαξιολόγηση και στους βαθμούς του δασκάλου. Αντιθέτως, ο

κοινωνικός περίγυρος προέβλεψε αρνητικά μόνο τις βαθμολογίες αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών, αποτελώντας και τη μόνη διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές που προέβλεψαν τις προαναφερθείσες μεταβλητές αποτελέσματος.

Στο μεταναστευτικό πληθυσμό η απουσία στατιστικά σημαντικών μεταβλητών πρόβλεψης ήταν το κοινό σημείο στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαξιολόγησης και του δασκάλου. Εφόσον καμία μεταβλητή, ούτε οι ατομικές (π.χ. αυτοεκτίμηση, εθνική ταυτότητα), ούτε οι κοινωνικές (π.χ. γονικές προσδοκίες, αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή) δεν προέβλεψαν τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης και του δασκάλου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι μετανάστες μαθητές προκειμένου να προστατευθούν από τα στερεότυπα, την απόρριψη, τις καταστάσεις που αναδεικνύουν την υποτιμημένη τους ταυτότητα στο σχολικό περιβάλλον, αποσύρονται από την προσπάθεια των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αποφεύγουν την βαθμολογική αυτοαξιολόγηση και την απόδοση σημασίας στην βαθμολογία του δασκάλου, καθώς η υποτιμημένη κοινωνική τους ταυτότητα απειλεί την αυτοαξιολόγησή τους συνολικά ως οντότητα (Χρυσόχοου, 2011). Αποσυνδέουν τον εαυτό τους και την αξία του από την σχολική τους επίδοση, διότι ο στόχος (καλή βαθμολογία) θεωρούν πως έχει μεγάλο κόστος (απειλή αυτοαξιολόγησης) και έτσι δεν αξίζει την προσπάθεια.

Στα αποτελέσματα που αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών για τα μαθηματικά και την γλώσσα υπήρξε σημαντικά μεγαλύτερη διαφοροποίηση των μεταβλητών πρόβλεψης τόσο ανά μάθημα, όσο και ανά πληθυσμό, για αυτό και ερευνήθηκαν χωριστά τα δύο μαθήματα στην περίπτωση των στάσεων. Οι στάσεις για τα δύο μαθήματα συσχετιζόνταν και για τους δύο πληθυσμούς (πίνακες 1 και 2).

Η αυτοεκτίμηση και η οργάνωση μάθησης προέβλεψαν θετικά τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τα μαθηματικά. Η οργάνωση μάθησης προέβλεψε θετικά και τις στάσεις τους για τη γλώσσα, όπως και η σημαντικότητα του σχολείου. Η εθνική ταυτότητα, οι γονικές προσδοκίες, η παραβατική συμπεριφορά, ο κοινωνικός περίγυρος, το μέλος του σχολείου παρά την αρχική τους συσχέτιση με τις στάσεις των Ελλήνων για τη γλώσσα και τα μαθηματικά (πίνακας 1), δεν παρέμειναν στατιστικά σημαντικοί οι συγκεκριμένοι παράγοντες μετά την προσθήκη και των υπόλοιπων μεταβλητών πρόβλεψης κατά την ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης (πίνακες 7 και 9), οπότε είναι πιθανό να υπάρχουν διαμεσολαβήσεις για αυτό και να χάνεται η αρχική τους συσχέτιση.

Όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν οι μετανάστες μαθητές τις γονικές προσδοκίες και την σημαντικότητα του σχολείου, τόσο οι στάσεις τους για τα μαθηματικά ήταν θετικότερες. Αντιθέτως όσο πιο αυξημένη ήταν η παραβατική τους συμπεριφορά, τόσο οι στάσεις τους για το ίδιο μάθημα γίνονταν πιο αρνητικές. Η παραβατική συμπεριφορά προέβλεψε επίσης αρνητικά και τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα, ενώ η οργάνωση μάθησης και ο κοινωνικός περίγυρος προέβλεψαν θετικά τις στάσεις τους για το ίδιο μάθημα. Στις στάσεις για τα μαθηματικά των μεταναστών μαθητών η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, η οργάνωση μάθησης και το μέλος του σχολείου παρουσίαζαν συσχέτιση στον πίνακα 2, όμως η προσθήκη των υπόλοιπων μεταβλητών πρόβλεψης στην ανάλυση παλινδρόμησης (πίνακας 8) είχε ως αποτέλεσμα την μη στατιστική σημαντικότητά τους, δημιουργώντας την υπόθεση ότι ίσως υπάρχουν διαμεσολαβητικές σχέσεις. Αντίστοιχα, στις στάσεις για τη γλώσσα, η αυτοεκτίμηση και το μέλος του σχολείου παρουσίαζαν συσχετίσεις, όμως στην ανάλυση παλινδρόμησης αυτές χάθηκαν (πίνακας 10), υπονοώντας πιθανές διαμεσολαβήσεις,

λόγω της προσθήκης των υπόλοιπων μεταβλητών πρόβλεψης που προστέθηκαν στα μοντέλα.

Ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς οι στάσεις για τα μαθηματικά δεν παρουσίασαν κανέναν κοινό παράγοντα πρόβλεψης, αφού στους Έλληνες βρέθηκε πως όσο μεγαλύτερη ήταν η αυτοεκτίμηση και η οργάνωση μάθησης, τόσο καλύτερες ήταν οι στάσεις τους για τα μαθηματικά, ενώ στους μετανάστες βρέθηκε ότι, όσο πιο πολύ αντιλαμβάνονται τις γονικές προσδοκίες και τη σημαντικότητα του σχολείου, τόσο θετικότερες στάσεις είχαν για το ίδιο μάθημα. Οι στάσεις των μαθητών για τη γλώσσα είχαν κοινή μεταβλητή πρόβλεψης, την οργάνωση μάθησης, έτσι όσο μεγαλύτερη οργάνωση μάθησης είχαν οι μαθητές, μετανάστες και γηγενείς, τόσο θετικότερη ήταν η στάση τους για τη γλώσσα. Η παραβατική συμπεριφορά προέβλεψε αρνητικά τις στάσεις στα μαθηματικά και τη γλώσσα μόνο των μεταναστών μαθητών.

Η οργάνωση μάθησης αποτέλεσε τη μεταβλητή πρόβλεψης που εμφανίστηκε τις περισσότερες φορές ως αυτή που προέβλεπε θετικά τις μεταβλητές αποτελέσματος. Ειδικότερα, όσο καλύτερη οργάνωση μάθησης είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο υψηλότερη βαθμολογία είχαν στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης, στους βαθμούς του δασκάλου, μα και θετικότερες στάσεις στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Η οργάνωση μάθησης προέβλεψε θετικότερες στάσεις στη γλώσσα και για το μεταναστευτικό δείγμα, απαντώντας θετικά στο ερευνητικό μας ερώτημα, καθώς ένας γενικός παράγοντας προέβλεψε την σχολική επίδοση και για τους μαθητές μειονεκτικής ομάδας. Όπως μεγάλη είναι η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης μεταβλητής, αντίστοιχα μεγάλη είναι και η σημαντικότητά της, καθώς ένας από τους κυρίαρχους στόχους του δημοτικού σχολείου είναι η παροχή οργανωμένης, συστηματικής και μεθοδευμένης αγωγής, διδασκαλίας και μάθησης (Κωνσταντίνου,

2015). Η οργάνωση της μάθησης αποτελεί ταυτόχρονα στόχο προς επίτευξη, μα και μέσο ακαδημαϊκής επιτυχίας, για αυτό και συνδέεται θετικά με τόσους πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

Η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή από την άλλη ήταν η μεταβλητή που δεν συναντήθηκε σε καμία ανάλυση παλινδρόμησης ως στατιστικά σημαντική ακολουθώντας τη μερίδα των ερευνών που τα αποτελέσματά τους έδειξαν επίσης μη σημαντικές συσχετίσεις με την επίδοση (Galindo & Sheldon, 2012; Shumow et al., 2011; Shumow & Miller, 2001). Ακόμη και από τις αναλύσεις συσχετίσεων απουσίαζε ως στατιστικά σημαντική, με εξαίρεση τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά (πίνακας 2). Έτσι, η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν συγκαταλέγεται σε αυτές που προέβλεψαν την σχολική επίδοση, ούτε των μεταναστών, αλλά ούτε των Ελλήνων μαθητών, διαψεύδοντας τις αρχικές μας υποθέσεις πως όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν οι μαθητές, ανεξαρτήτου καταγωγής, τη συμμετοχή των γονιών τους στα ακαδημαϊκά θέματα τόσο υψηλότερες θα ήταν οι σχολικές τους επιδόσεις. Η ηλικία των παιδιών και συνάμα η τάξη που φοιτούσαν, θα μπορούσαν να είναι μία πιθανή εξήγηση, διότι οι περισσότεροι μαθητές της Ε' και Στ' δύνανται να ανταπεξέλθουν πια μόνοι τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις και έτσι η βοήθεια ή/και ο έλεγχος των γονέων ακόμη και με τη μορφή των ερωτήσεων «τι έμαθες σήμερα στο σχολείο;», «πόσο πήρες στο διαγώνισμα;», «έκανες τα μαθήματά σου;», ανάλογες των οποίων υπήρχαν στα ερωτηματολόγια, να μην χρειάζεται να γίνονται πια από τους γονείς. Οι προαναφερθείσες ερωτήσεις αλλά και άλλες παρόμοιες εγείρουν αντιδράσεις από τους μαθητές, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους πια αρκετά μεγάλους για να τους ελέγχουν οι γονείς τους, μα και αν αυτό γίνεται δεν θέλουν να το κοινοποιήσουν, προς αποφυγή αρνητικού σχολιασμού από τους συμμαθητές τους. Πέραν της ηλικίας των μαθητών, το κοινωνικό υπόβαθρο

και η επαρχιακή, αγροτική περιοχή όπου και προέρχεται το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα συμβάλλει επιπρόσθετα στη μη συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα, μιας και οι ώρες εργασίας τους είναι πάρα πολλές. Μία ακόμη τροχοπέδη θα μπορούσε να είναι οι χαμηλές επιδόσεις αρκετών μαθητών, καθώς επιδρούν αρνητικά στην ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονιών τους (Englund et al., 2004).

Σε αντίθεση με την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή γονική συμμετοχή, η άλλη μεταβλητή που σχετίζεται με τους γονείς, οι γονικές προσδοκίες, προέβλεψε θετικά τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης και τους βαθμούς του δασκάλου των Ελλήνων μαθητών, μα και τις στάσεις για τα μαθηματικά των μεταναστών μαθητών, πέρα και πάνω από την εθνική ταυτότητα. Έτσι απαντήθηκε και πάλι θετικά το ερευνητικό μας ερώτημα, καθώς ένας ακόμη γενικός παράγοντας καταφέρνει να προβλέψει επίδοση που αφορά μετανάστες μαθητές, όπως επίσης επιβεβαιώθηκε και η υπόθεση μας συμβαδίζοντας με τις βιβλιογραφικές αναφορές κατά τις οποίες, οι προσδοκίες των γονέων για το εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών τους έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα σε σύγκριση με άλλους τύπους γονικής συμμετοχής, όπως η επικοινωνία γονέα-παιδιού και η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, επιδρώντας θετικά σε αυτό (Fan & Chen, 2001).

Η αυτοεκτίμηση προέβλεψε θετικά τις περισσότερες μεταβλητές αποτελέσματος μόνο για τους Έλληνες μαθητές. Ειδικότερα, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση είχαν οι ντόπιοι μαθητές, τόσο υψηλότεροι ήταν οι βαθμοί της αυτοαξιολόγησης, οι βαθμοί του δασκάλου και θετικότερες οι στάσεις τους για τα μαθηματικά. Ο συγκεκριμένος γενικός παράγοντας δεν προέβλεψε τις επιδόσεις στους μετανάστες μαθητές, όπως αρχικά αναμέναμε. Πιθανώς, αυτό συνέβη διότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές, λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας, αποτελούν σοβαρό εμπόδιο στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής τους

αυτοεκτίμησης. Ένα ακόμη εμπόδιο στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης αποτελεί η αρνητική αυτοαξιολόγηση τους για την ικανότητά τους στον ακαδημαϊκό τομέα (Phan & Ngu, 2018). Επίσης, τα αποθαρρυντικά σχόλια που συνοδεύουν τους χαμηλούς βαθμούς δημιουργούν και αυτά με τη σειρά τους ένα αίσθημα κατωτερότητας (Berry et al., 2006). Επακόλουθο όλων αυτών αποτελεί η αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, όχι μόνο στον συγκεκριμένο τομέα αλλά γενικότερα στη συνολική εικόνα του εαυτού τους (Phan & Ngu, 2018) και προκειμένου να μην συμβαίνει αυτό αποσυνδέουν την προσωπική τους αξία με την επίδοση.

Η εθνική ταυτότητα, δηλαδή η μεταβλητή που συμπεριλαμβανόταν στις έρευνες που αναφέρονταν αποκλειστικά σε μειονοτικές εθνοτικά ομάδες, στην δική μας έρευνα δεν συσχετίστηκε με καμία από τις μεταβλητές αποτελέσματος (βαθμοί αυτοαξιολόγησης, βαθμοί δασκάλου, στάσεις για μαθηματικά και στάσεις για τη γλώσσα) κατά τις αναλύσεις συσχετίσεων και ιεραρχικών παλινδρομήσεων που αφορούσαν το μεταναστευτικό πληθυσμό. Γεγονός όμως που δεν ίσχυσε για τον γηγενή πληθυσμό, όπου εντοπίστηκε συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές αποτελέσματος στις αναλύσεις συσχέτισης. Στις αναλύσεις παλινδρόμησης για το ντόπιο μαθητικό δείγμα ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στα πρώτα μοντέλα, για κάθε μία μεταβλητή αποτελέσματος, όμως η προσθήκη των υπόλοιπων γενικών παραγόντων πρόβλεψης την επισκίαζε. Είναι απαραίτητο προς την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων να σημειωθεί πως η μεταβλητή της εθνικής ταυτότητας μετρήθηκε ως μορφή υπερηφάνειας, αυτοεκτίμησης, ως πηγή κύρους και θετικών συναισθημάτων των παιδιών για την χώρα καταγωγής τους, διότι μια ισχυρή εθνική ταυτότητα συσχετίζεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Phinney, 1992; Roberts et al., 1999; Sam, 2000), καλύτερη ψυχική υγεία (Crocker et al, 1998) και υψηλότερη

ευημερία οδηγώντας τους νέους αυτούς σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Wong et al, 2003). Φάνηκε λοιπόν για τους Έλληνες μαθητές να αποτελεί η χώρα που κατάγονται αλλά και μένουν, υψηλότερη πηγή κύρους και αυτοεκτίμησης και αυτό να αντανακλά στους βαθμούς τους. Σε αντίθεση με τους μετανάστες μαθητές, που νιώθουν διακρίσεις εις βάρος τους, που αισθάνονται πως οι τριγύρω τους άνθρωποι δεν προσδοκούν για αυτούς κάποιο σημαντικό ακαδημαϊκό επίτευγμα απλώς και μόνο εξαιτίας της καταγωγής τους, έτσι επιλέγουν να μην παίρνουν υπόψη τους την εθνική τους ταυτότητα, να μην την συνδέουν με την επίδοσή τους. Άλλωστε, η ανάπτυξη μιας ασφαλούς αίσθησης του εαυτού ως μέλος μιας εθνοτικής ομάδας καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στην επίτευξή της για τους μαθητές εθνοτικής μειονότητας διότι πρέπει να αναπτύξουν μια ταυτότητα ως μέλος μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ ασχολούνται με τον κυρίαρχο πολιτισμό (Phinney et al., 2001). Άρα, το υψηλότερο σκορ στην κλίμακα της εθνικής ταυτότητας για τους γηγενείς μαθητές σήμαινε μία επιπρόσθετη πηγή κύρους και αυτοπεποίθησης που για τους μετανάστες μαθητές δεν ίσχυε και αυτό είχε τον αντίστοιχο αντίκτυπο στις επιδόσεις τους.

Η έτερη μεταβλητή που χρησιμοποιούνταν στις έρευνες για εθνικά μειονοτικές ομάδες ήταν οι στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης. Η κλίμακα των στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης επικεντρώθηκε στα τρία είδη επιπολιτισμοποίησης, δηλαδή την αφομοίωση, την ενσωμάτωση και την απόσχιση, που οι προηγούμενες έρευνες δήλωναν ότι είναι στατιστικά σημαντικές στις αναλύσεις, αφήνοντας την περιθωριοποίηση σχεδόν απύσχα από τη μέτρησή της, προς χάριν της συντομίας του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα αυτή θεωρήθηκε απαιτητική στην κατανόησή της από τους μαθητές κυρίως της Ε' δημοτικού σε σχέση με τις υπόλοιπες κλίμακες. Αυτή η μη επαρκής κατανόηση από τους μαθητές λόγω της μη σωστής προσαρμογής της, μας οδήγησε στο να την εγκαταλείψουμε, καθώς

δεν ήταν αξιόπιστη. Έτσι μία επόμενη έρευνα θα μπορούσε μετά από την κατάλληλη επεξεργασία της κλίμακας να ελέγξει την επίδρασή των στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης στους βαθμούς των μεταναστών και των γηγενών μαθητών.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ιεραρχικών παλινδρομήσεων για τα δύο μαθητικά δείγματα θα καταθέταμε πως οι Έλληνες μαθητές όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση, οργάνωση στη μάθηση και αντίληψη των γονικών τους προσδοκιών είχαν, τόσο καλύτερους βαθμούς πήραν στην αυτοαξιολόγηση και από τον δάσκαλο. Ο κοινωνικός περίγυρος προέβλεψε αρνητικά μόνο τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών. Στους μετανάστες μαθητές καμία μεταβλητή δεν πρόβλεψε τις συγκεκριμένες μεταβλητές αποτελέσματος. Οι στάσεις των μαθηματικών για τον ελληνικό πληθυσμό προβλέφθηκαν από τις ίδιες μεταβλητές με τους βαθμούς αυτοαξιολόγησης και του δασκάλου εκτός των γονικών προσδοκιών, δηλαδή όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση και οργάνωση μάθησης είχαν οι Έλληνες μαθητές, τόσο θετικότερες στάσεις είχαν για τα μαθηματικά. Επίσης, η οργάνωσης της μάθησης συναντήθηκε και στην πρόβλεψη των στάσεων τους για τη γλώσσα. Έτσι, όσο μεγαλύτερη οργάνωση στη μάθηση είχαν και όσο περισσότερο απέδιδαν σημαντικότητα στο σχολείο, τόσο θετικότερες ήταν οι στάσεις τους για τη γλώσσα. Η σημαντικότητα στο σχολείο εντοπίστηκε και ως σημαντικός στατιστικά παράγοντας στην πρόβλεψη των στάσεων για τα μαθηματικά των μεταναστών μαθητών. Ειδικότερα, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως σημαντικό και τις γονικές προσδοκίες, τόσο πιο θετικές ήταν οι στάσεις τους για τα μαθηματικά. Η πρόβλεψη των στάσεων για τη γλώσσας των μεταναστών είχε κοινή μεταβλητή πρόβλεψης με το ελληνικό μαθητικό δείγμα την οργάνωση της μάθησης. Έτσι, όσο περισσότερη οργάνωση στη μάθηση είχαν οι μετανάστες μαθητές και όσο πιο πολύ αντιλαμβάνονταν την υποστήριξη του κοινωνικού περιγύρου, τόσο πιο θετικές ήταν

οι στάσεις τους για τη γλώσσα. Η παραβατική συμπεριφορά προέβλεψε αρνητικά, τις στάσεις τους τόσο για τα μαθηματικά, όσο και για τη γλώσσα.

Ορισμένες μεταβλητές πρόβλεψης, όπως προαναφέρθηκε, ενώ στις αρχικές αναλύσεις συσχετίσεων παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με ορισμένες μεταβλητές αποτελέσματος και για τους δύο μαθητικούς πληθυσμούς, όταν προχωρήσαμε στις αναλύσεις ιεραρχικών παλινδρομήσεων, έχασαν την στατιστική τους σημαντικότητα, μετά την προσθήκη και των υπόλοιπων μεταβλητών. Ειδικότερα, στο δείγμα Ελλήνων μαθητών, η εθνική ταυτότητα, οι γονικές προσδοκίες, ο κοινωνικός περίγυρος, το μέλος του σχολείου και η παραβατική συμπεριφορά παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις στάσεις τους για τα μαθηματικά και τη γλώσσα (πίνακας 1). Καμία όμως από τις συγκεκριμένες μεταβλητές πρόβλεψης, μετά την προσθήκη των υπόλοιπων μεταβλητών, δεν ήταν στατιστικά σημαντική κατά την ιεραρχική παλινδρόμηση, οδηγώντας μας στη σκέψη της ύπαρξης πιθανών διαμεσολαβήσεων. Λόγου χάρι η εθνική ταυτότητα έπαψε να προβλέπει θετικά τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών για τη γλώσσα μετά την προσθήκη της αυτοεκτίμησης. Φαίνεται πως η προσθήκη της αυτοεκτίμησης σταμάτησε την άμεση επίδραση της εθνικής ταυτότητας στις στάσεις του γηγενή πληθυσμού για τη γλώσσα (πίνακας 9). Στο μεταναστευτικό πληθυσμό, παρατηρήθηκαν συσχετίσεις, κατά την πρώτη ανάλυση συσχετίσεων, της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής γονικής συμμετοχής, της οργάνωσης της μάθησης και του μέλους του σχολείου με τις στάσεις του για τα μαθηματικά, όπως επίσης και της αυτοεκτίμησης και του μέλους του σχολείου με τις στάσεις του για τη γλώσσα (πίνακας 2). Κατά την διεξαγωγή των ιεραρχικών παλινδρομήσεων καμία από τις προαναφερθείσες μεταβλητές δεν προέβλεψε τις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τα μαθηματικά και τη γλώσσα, μετά την προσθήκη και των υπόλοιπων

μεταβλητών. Για παράδειγμα η αυτοεκτίμηση σταμάτησε να έχει άμεση θετική επίδραση στις στάσεις των μεταναστών μαθητών για τη γλώσσα, όταν προστέθηκε στο τελευταίο βήμα η οργάνωση μάθησης, ο κοινωνικός περίγυρος και η παραβατική συμπεριφορά, υπονοώντας την ύπαρξη διαμεσολαβητικής σχέσης (πίνακας 10).

Η πανδημία, σε συνδυασμό με την ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα των παιδιών, μα και την αδυναμία κάποιων γονέων να διαβάσουν και να συναινέσουν στο αντίστοιχο έντυπο συγκατάθεσης για την συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα, λόγω της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, αποτέλεσαν σημαντικό εμπόδιο επίσης στην συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, κάτι που θεωρείται απαραίτητο για τις μετέπειτα έρευνες. Ένα ακόμη εμπόδιο της πανδημίας ήταν η αδυναμία της δια ζώσης επικοινωνίας μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητή, προκειμένου να λύνονται καλύτερα απορίες και να δίνονται οι όποιες διευκρινήσεις. Ωστόσο, το υλικό που συγκεντρώθηκε από τα ερωτηματολόγια είναι ποικίλο και προσφέρει την δυνατότητα εξέτασής του και από άλλη οπτική, ταξική, όπου θα κυριαρχούσαν τα ερωτήματα «ποια είναι τα επαγγέλματα που επιλέγουν οι Έλληνες και οι μετανάστες μαθητές δημοτικού σχολείου επαρχιακών περιοχών της Ελλάδας να κάνουν μεγαλώνοντας;» και «ποιες δουλειές προτιμούν οι γονείς τους για τα παιδιά τους;» Σχετικές αναλύσεις της συγκεκριμένης οπτικής του υλικού συναντώνται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας (Πίνακες 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Παρόλο που μέρος της έρευνας προήλθε από θεωρητικές εκτιμήσεις και αρκετές προηγούμενες μελέτες, οι αιτιώδεις ερμηνείες των προβλεπτικών παραγόντων της επίδοσης των μεταναστών και γηγενών μαθητών πρέπει να γίνουν πολύ προσεκτικά. Οι κύριοι λόγοι αυτής της προσοχής αφορούν το γεγονός ότι όλες οι μεταβλητές μετρήθηκαν σε μία μόνο χρονική στιγμή αν και όλες αυτές οι μεταβλητές αναφέρονται σε δυναμικές διεργασίες που είναι πιθανό να ποικίλλουν με

την πάροδο του χρόνου και που θα μπορούσαν να συλληφθούν καλύτερα από διαχρονικές μελέτες. Η συμβολή της παρούσας μελέτης, ωστόσο, δεν παύει να προσφέρει ένα στιγμιότυπο σημαντικών παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν τους βαθμούς ορισμένων μαθητών εθνοτικής μειονότητας και πλεονεκτικής ομάδας.

Οι βαθμοί στο δημοτικό σχολείο δεν εκτείνονται στην πραγματικότητα σε όλο το εύρος των δέκα βαθμών, παρά προτιμώνται συνήθως οι υψηλότεροι βαθμοί στην κλίμακα και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων στις δύο μαθητικές ομάδες, μεταναστών – γηγενών, ίσως να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματική τους απόσταση παρά το στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα. Ακόμη όμως και αυτή η διαφορά στην επίδοση της πλεονεκτικής και μειονεκτικής ομάδας, με τη μεν πρώτη να σημειώνει υψηλότερο σκορ από την δεύτερη, δεν θα πρέπει να μας εμποδίζει να αναζητήσουμε τις αιτίες της χαμηλότερης βαθμολογίας στους μετανάστες μαθητές και πολλώ δε μάλλον να τις ερμηνεύσουμε ως πιθανά ελλείμματα των μαθητών αυτών. Προτιμητέο κρίνεται να δοθεί προσοχή στην αναντιστοιχία μεταξύ του τι περιμένει το σχολείο και του τι φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Λόγου χάρι, εφόσον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αφομοιωτικό χαρακτήρα, ενώ η ενσωμάτωση είναι η στρατηγική επιπολιτισμοποίησης που θα επιφέρει καλύτερους βαθμούς, μπορεί να γίνει κατανοητό πως οι προσδοκίες του σχολείου μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών (Σκούρτου, κ.α., 2004). Άλλωστε, οι επιδόσεις των μεταναστών στην Ελλάδα, ιδίως στο δημοτικό σχολείο και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν αποτελούν έναν ερευνητικό θέμα στο οποίο ακόμη και σήμερα εντοπίζεται ερευνητικό κενό (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019; Αγγελοπούλου & Μάνεσης 2017), το οποίο η παρούσα έρευνα προσπάθησε να επιδείξει και κατ' ελάχιστο να συμπληρώσει.

Ακόμη, η απουσία σχέσης της εθνικής ταυτότητας των μεταναστών μαθητών και βαθμών τους υποδηλώνει, όπως προαναφέρθηκε, την επίγνωσή τους για την διάκριση της εθνικής τους ομάδας και την αίσθηση της απόρριψης από το σχολείο (Régner & Loose, 2006). Καθώς όμως η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε στην αντίστοιχη ερώτηση πως θέλουν να μάθουν περισσότερα για την χώρα καταγωγής τους και τον πολιτισμό της, γεγονός που επιβεβαιώνει και η θεωρία (Régner & Loose, 2006; Phinney et al., 2001), το σχολείο θα μπορούσε να εντάξει ως μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμά του την εκμάθηση της πρώτης, μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να γίνουν ενέργειες προς την ενίσχυση της γονικής συμμετοχής στο σπίτι, των γονικών προσδοκιών, της βελτίωσης των αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιών, της οργάνωσης της μάθησης των μαθητών και της δημιουργίας ενθαρρυντικών ακαδημαϊκά περιβαλλόντων που να είναι συμβατές με τις συνήθειες προσδοκίες του σχολικού συστήματος (Scribner et. al, 1999; Finn, 1998), ώστε οι μαθητές να νιώθουν την υποστήριξη από το σπίτι, την σημασία της εκπαίδευσης, την απαραίτητη αυτοεκτίμηση, που σε συνδυασμό με το «αγκάλιασμα» που θα πρέπει να γίνει από το ελληνικό σχολείο να αναπτύξουν την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, η οποία όπως διαφάνηκε συμβάλλει ευεργετικά στη διασφάλιση θετικών στάσεων για τα μαθήματα, αλλά και υψηλότερων βαθμολογιών για τους μαθητές και τις μαθήτριάς του.

6. Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου Π., & Μάνεσης Ν., (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6,(1), 228-236. ISSN 2241-7303
- Ali S., Ogden J. & Birtel, M. D. (2018). Building a dual identity as an immigrant in the UK: Eritreans' search for freedom and a sense of balance. *Ethnic and Racial Studies*, 41:14, 2504-2521, DOI: [10.1080/01419870.2017.1384555](https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1384555)
- Barker, G. G. (2015). Choosing the Best of Both Worlds: The Acculturation Process Revisited. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 56–69.
- Baysu, G. D., Celeste, L., Brown, R. J., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87, 1352-1366. doi:10.1111/cdev.12609
- Baysu, G. D., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual identity as a two edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74, 121-143. doi:10.1177/0190272511407619
- Benson, J., & Hocevar, D. (1985). The impact of item phrasing on the validity of attitudes scales for elementary school children. *Journal of Educational Measurement*, 22 (3), 231–240. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01061.x>
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 46, 491–511.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185–206.

- Berry, J. W., Wintrob, R., Sindell, P. S., & Mawhinney, T. A. (1982). Psychological adaptation to culture change among the James Bay Cree. *Naturaliste Canadien*, 109, 965–975.
- Berry, J.W. (1992), Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30: 69-85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Birman, D., Trickett, E. J., & Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish Refugee Adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology*, 30, 585–607.
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: A comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare*, 41(5), 629–648.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386. <http://dx.doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bleakley, H., & Chin, A. (2004). Language skills and earnings: Evidence from childhood immigrants. *The Review of Economics and Statistics*, 86, 481-496. doi:10.1162/003465304323031067
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135–149. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.135>

- Brown, R., Rutland, A. & Watters., C. (2007). *Identities in Transition: A Longitudinal Study of Immigrant Children: Final Report*. Swindon, England: Economic and Social Research Council.
- Celeste, L., Baysu, G., Brown, R. J., & Phalet, K. (2019). *Selfaffirmation and test performance in ethnically diverse schools: A new dual-identity affirmation intervention*. Manuscript submitted for publication.
- Celeste, L., Meeussen, L., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority acculturation and peer rejection: Costs of acculturation misfit with peer-group norms. *British Journal of Social Psychology*, 55, 544-563. doi:10.1111/bjso.12147
- Chryssochoou, C. (2004). *Cultural diversity: Its social psychology*. Malden: Blackwell.
- Chryssochoou, X., (2003). Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and Politics*, 2(2), 225-242.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). *Social stigma*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (p. 504–553). McGraw-Hill.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11–30.
- Degner, J., Essien, I., & Reichardt, R. (2016). Effects of diversity versus segregation on automatic approach and avoidance behavior towards own and other ethnic groups. *European Journal of Social Psychology*, 46(6), 783–791. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2234>

- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2007). The beneficial effects of social identity protection on the performance motivation of members of devalued groups. *Social Issues and Policy Review*, 1(1), 217–256. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2007.00008.x>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150–162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Dovidio, J., Gaertner, S. & Saguy, T. (2007). Another View of 'We?': Majority and Minority Group Perspectives on a Common Ingroup Identity. *European Review of Social Psychology*. 18. 296-330. 10.1080/10463280701726132.
- Dustmann, C., & Fabbri, F. (2003). Language proficiency and labour market performance of immigrants in the U.K.. *The Economic Journal*, 113, 695-717.
- Ellemers, N., Russell S. & Bertjan D. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161–86.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119–136.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Erikson, EH. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467–480.
- Farver, J. A., Bhadha, B. R., & Narang, S. K. (2002). Acculturation and psychological functioning in Asian Indian adolescents. *Social Development*, 11, 11–29.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F. (2000). *Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*. New York: Psychology Press.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103.
- Glasgow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (2006). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development*. 68. 507 - 529. 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01955.x.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237–252.
- Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-910.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686–697.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, *13*, 161–164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*, 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 105–130.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, *35*, 202–218.
- Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *35*, 33–39.
- Kao, G., & Tienda, M. (2005). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. In M. Orozco, C. Orozco, D. B. Qin & D. Hilliard (Eds.), *The new immigration* (pp. 331-345). New York, NY: Routledge.
- Kumar, R., Lal, R., & Bhuchar, V. (2014). Impact of social support in relation to self-esteem and aggression among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, *4*(12),1–5.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lanzieri, G. (2011). *Fewer, older and multicultural?: Projections of the EU populations by foreign/national background* (2011 ed.).

- Eurostatmethodologies working papers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown and S. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 386–406). Oxford : Blackwell.
- Liebkind , K. (2006). Ethnic identity in acculturation. In D. L. Sam and J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation* (pp. 78–96). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lohbeck, A. (2020). Does integration play a role? Academic self-concepts, self-esteem, and self-perceptions of social integration of elementary school children in inclusive and mainstream classes. *Social Psychology of Education*. 23. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09586-8>.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 1–9.
- Μαλιγκούδη, Χ. & Κωτοπούλου, Ε. (2019). *Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. 12. 134. 10.12681/jret.19750.
- Martinot, D., Beaton, A., Tougas, F., & Redersdorff, S. & Rinfret, N. (2020). Links between psychological disengagement from school and different forms of self-

- esteem in the crucial period of early and mid-adolescence. *Social Psychology of Education*, 23. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09592-w>.
- Masten, A.S. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of School Psychology, 4th ed.* (pp. 721-738). Hoboken, NJ.: Wiley.
- McNeal, R., Jr. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564–576.
- McNeal, R., Jr. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(2), 153–167.
- Meeus, J., Duriez, B., Vanbeselaere, N. & Boen., F. (2010). The Role of National Identity Representation in the Relation between Ingroup Identification and Outgroup Derogation: Ethnic Versus Civic Representation. *British Journal of Social Psychology*, 49, 305–20.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Paris: Maison des Sciences de l'Homme & Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000). Society and Theory in social psychology. In G. Duneen (Ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (pp. 78-119). Oxford: Polity Press.
- Moscovici, S. (2011). An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, 50(3–4), 442–461.
<https://doi.org/10.1177/0539018411411027>

- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). *Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives*. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *The Jacobs Foundation series on adolescence. Realizing the potential of immigrant youth* (p. 117–158). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008>
- Motti, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, N. & Masten, A. (2008). Immigration as a Risk Factor for Adolescent Adaptation in Greek Urban Schools. *European Journal of Developmental Psychology*. 5. 235. 10.1080/17405620701556417.
- Mugny, G. (1975). Negotiations, image of the other and the process of minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 5(2), 209–228. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050206>
- Mugny, G., & Papastamou, S. (1982). Minority influence and psycho-social identity. *European Journal of Social Psychology*, 12(4), 379–394. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420120405>
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*. 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>

- Oyserman, D., Kemmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H. & Hart-Johnson., T. (2003). Racial-Ethnic Self-Schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66, 333–47.
- Padilla, A. M., & Perez, W. (2003). Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 35-55. doi:10.1177/0739986303251694
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2018). An examination of social and psychological influences on academic learning: A focus on self-esteem, social relationships, and personal interest. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(1), 51–73. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9407-9>
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescence Research*, 7, 156–176.
- Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–79). Albany, NY: State University of New York Press.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*. 57. 493 - 510. 10.1111/0022-4537.00225.
- Pullman, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559–564.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of

- Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542-556. doi:10.1080/13670050.2015.1102860
- Régner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *The British journal of social psychology*, 45(Pt 4), 777–797. <https://doi.org/10.1348/014466605x83610>
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Chen, Y., Roberts, C. & Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. *Journal of Early Adolescence* 19, 301-322. 10.1177/0272431699019003001.
- Ryder, A. G., Alden, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49–65. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.49>
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23–47. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540–558.
- Shehu, A., Zhilla, E., & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal*, 11(17), 308–318.

- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J. A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students inscience. *School Community Journal, 21*(2), 81–98.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 68–91.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., & Γκόβαρης Χ., (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, ΙΜΕΠΙΟ, Αθήνα.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information, 13*(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and academic achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(2), 334–349.
- Townley, G., Kloos, B., Green, E. & Franco., M. (2011). Reconcilable Differences? Human Diversity, Cultural Relativity, and Sense of Community. *American Journal of Community Psychology, 47*, 69–85. doi:10.1007/s10464-010-9379-9.

- Turner , R. N. , & Brown , R. (2008). Improving children’s attitudes toward refugees: An evaluation of a school-based multicultural curriculum and an anti-racist intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1295–328 .
- Van Acker, K., & Vanbeselaere, N. (2012). Heritage culture maintenance precludes host culture adoption and vice versa: Flemings’ perceptions of Turks’ acculturation behavior. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(1), 133–145. <https://doi.org/10.1177/1368430211417263>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 481–490. doi:10.1177/0165025409359888.
- Veresova, M., & Dana Mala, D. (2016). Attitude toward School and Learning and Academic Achievement of Adolescents. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 870-876. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.90>
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 14(2), 39–45.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 82-96. doi:10.1037/0022-3514.92.1.82
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625.

- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology, 49*(4), 465–480.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wong, C., Eccles, J. & Sameroff., A. (2003). The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African-American Adolescents School and Socioemotional Adjustment. *Journal of Personality 71*(6): 1197–1232.
- Wong, C. A., & Rowley, S. J. (2001). The schooling of ethnic minority children: Commentary. *Educational Psychologist, 36* (1), 57–66. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3601_6
- Χρυσοχόου, Ξ. (2011). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Αθήνα: Πεδίο.
- Yu, X., Seeberg, V., Malone, L. (2017). Moving on Up: Urban to Suburban Translocation Experiences of High-Achieving Black American Students. *Education and Urban Society, 49* (9), 832-849
<https://doi.org/10.1177/0013124516675925>
- Zagefka, H. & Rupert, B. (2002). The Relationship between Acculturation Strategies, Relative Fit and Intergroup Relations: Immigrant-Majority Relations in Germany. *European Journal of Social Psychology, 32*, 171–88.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28*(8), 961–975.

7. Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Στρατηγικές Επιπολιτισμοποίησης

Μετανάστες μαθητές

Η στρατηγική επιπολιτισμοποίησης της απόσχισης εξετάστηκε με πέντε προτάσεις, «Η μουσική που ακούω είναι κυρίως της χώρας των γονιών μου.», «Προτιμώ να πηγαίνω σε μέρη και δραστηριότητες όπου οι περισσότεροι άνθρωποι είναι από την χώρα των γονιών μου.», «Νομίζω ότι οι Έλληνες φίλοι μου δεν μου συμπεριφέρονται το ίδιο όπως όταν βρίσκονται με άλλους Έλληνες φίλους τους.» «Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι από την χώρα καταγωγής των γονιών μου.», «Τα παιδιά από την χώρα των γονιών μου πρέπει να βγαίνουν βόλτα μόνο με παιδιά από την ίδια χώρα.». Ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα σήμαινε υψηλή απόσχιση, ενώ ο χαμηλός βαθμός σήμαινε χαμηλή απόσχιση, για αυτό και στη τελευταία πρόταση αναστράφηκε η βαθμολογία της ώστε να έχει την ίδια κατεύθυνση με τις υπόλοιπες. Υπολογίστηκε ο μέσος όρος των στοιχείων αυτών ($\alpha = .69$) και δημιουργήθηκε η σύνθετη μεταβλητή «Απόσχιση μεταναστών».

Η στρατηγική επιπολιτισμοποίησης της ενσωμάτωσης εξετάστηκε με τέσσερις προτάσεις, «Θα ήμουν εξίσου πρόθυμος/η να έχω φίλο/φίλη Έλληνα/ίδα με έναν/μία από άλλη χώρα.», «Σκέφτομαι στα Ελληνικά όπως επίσης και στη γλώσσα που μιλάνε οι γονείς μου.». «Οι στενοί μου φίλοι είναι και από άλλες χώρες και από την Ελλάδα.», «Νιώθω πολύ άνετα να βρίσκομαι τόσο με Έλληνες φίλους μου, όσο και με φίλους της χώρας των γονιών μου.». Το χαμογελαστό πρόσωπο (υψηλός βαθμός = 5) στην κλίμακα σήμαινε υψηλή ενσωμάτωση, ενώ το συνοφρυωμένο (χαμηλός βαθμός = 1) σήμαινε χαμηλή ενσωμάτωση. Κατά τον υπολογισμό του μέσου όρου των στοιχείων αυτών, αφαιρέθηκε το στοιχείο «Σκέφτομαι στα Ελληνικά όπως επίσης

και στη γλώσσα που μιλάνε οι γονείς μου.», προς βελτίωση της τιμής του ελέγχου αξιοπιστίας, όμως και πάλι η τιμή ($\alpha = .51$) παρέμεινε χαμηλή και έτσι δε δημιουργήθηκε σύνθετη μεταβλητή.

Η στρατηγική της αφομοίωσης ελέγχτηκε με τρεις προτάσεις, «Συμπεριφέρομαι όπως και τα άλλα παιδιά της χώρας που μένω.», «Εάν μου ζητηθεί να γράψω ποίηση, θα προτιμούσα να την γράψω στα ελληνικά.», «Νομίζω ότι οι Έλληνες φίλοι μου με καταλαβαίνουν καλύτερα από ό, τι οι φίλοι μου από την χώρα των γονιών μου.». Ο υψηλός βαθμός (χαμογελαστό πρόσωπο) στην κλίμακα σήμαινε υψηλή αφομοίωση, ενώ ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο) σήμαινε χαμηλή αφομοίωση. Ο μέσος όρος των στοιχείων αυτών ήταν χαμηλός ($\alpha = .10$) και δεν δημιουργήθηκε σύνθετη μεταβλητή.

Έλληνες μαθητές

Η στρατηγική της απόσχισης μετρήθηκε με μία πρόταση «Νομίζω ότι οι φίλοι μου από άλλες χώρες με καταλαβαίνουν καλύτερα από ό, τι οι φίλοι μου από την Ελλάδα.». Ο υψηλός βαθμός στην κλίμακα σήμαινε υψηλή απόσχιση, ενώ ο χαμηλός βαθμός σήμαινε χαμηλή απόσχιση.

Η στρατηγική επιπολιτισμοποίησης της ενσωμάτωσης μετρήθηκε με τέσσερα στοιχεία, «Θα ήμουν εξίσου πρόθυμος/η να έχω φίλο/φίλη Έλληνα/ίδα με έναν/μία από άλλη χώρα.», «Θα ήθελα να μάθω την γλώσσα που μιλάνε οι γονείς ορισμένων συμμαθητών μου», «Οι στενοί μου φίλοι είναι και από άλλες χώρες και από την Ελλάδα», «Νιώθω πολύ άνετα να βρίσκομαι τόσο με Έλληνες φίλους μου, όσο και με φίλους από άλλες χώρες.». Ο υψηλός βαθμός (χαμογελαστό πρόσωπο) στην κλίμακα σήμαινε υψηλή ενσωμάτωση, ενώ ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο) σήμαινε χαμηλή ενσωμάτωση. Προς βελτίωση της τιμής του μέσου όρου των

στοιχείων ($\alpha = .56$) αφαιρέθηκε η πρόταση «Θα ήθελα να μάθω την γλώσσα που μιλάνε οι γονείς ορισμένων συμμαθητών μου», ωστόσο και πάλι δεν ήταν επαρκής για την δημιουργία δείκτη.

Η στρατηγική επιπολιτισμοποίησης της αφομοίωσης εξετάστηκε με έξι στοιχεία, «Συμπεριφέρομαι όπως και τα άλλα παιδιά της χώρας μου.», «Η μουσική που ακούω είναι κυρίως ελληνική», «Είναι σημαντικό όλοι οι συμμαθητές μου να ξέρουν να μιλάνε και να γράφουν καλά ελληνικά.», «Προτιμώ να πηγαίνω σε μέρη και δραστηριότητες όπου οι περισσότεροι άνθρωποι είναι από την χώρα μου.», «Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι από την χώρα καταγωγής μου.», «Τα παιδιά από την χώρα μου πρέπει να βγαίνουν βόλτα μόνο με παιδιά από την Ελλάδα.». Ο υψηλός βαθμός (χαμογελαστό πρόσωπο) στην κλίμακα σήμαινε υψηλή αφομοίωση, ενώ ο χαμηλός βαθμός (συνοφρυωμένο πρόσωπο) σήμαινε χαμηλή αφομοίωση. Αντίθετη κατεύθυνση είχε η βαθμολόγηση στην πρόταση «Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι από την χώρα καταγωγής μου.» και για αυτόν τον λόγο αναστράφηκε. Κατά τον υπολογισμό του μέσου όρου των στοιχείων, αφαιρέθηκε η πρόταση «Η μουσική που ακούω είναι κυρίως ελληνική», προς βελτίωση της τιμής του ($\alpha = .60$) και δημιουργήθηκε η σύνθετη μεταβλητή «Αφομοίωση Ελλήνων».

Παραγοντική ανάλυση της Αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον

Ο παρακάτω πίνακας Pattern Matrix της παραγοντικής ανάλυσης της μεταβλητής Αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον δεν ακολουθήθηκε πιστά στην δημιουργία των παραγόντων που μας πρότεινε, καθώς το δείγμα των 119 μαθητών δεν μας επέτρεπε να δημιουργήσουμε επτά νέους δείκτες. Αποτέλεσε ωστόσο την κατευθυντήρια οδό των πέντε νέων σύνθετων μεταβλητών που κατασκευάστηκαν, σε

συνδυασμό και με το scree plot και την υπόδειξή του πως οι πέντε παράγοντες ήταν αρκετοί.

Πίνακας 1. *Pattern Matrix* της παραγοντικής ανάλυσης της μεταβλητής *Αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον με τις φορτίσεις των items*.

Φράσεις μεταβλητής	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Προσπαθώ συχνά να ξεπεράσω γρήγορα τις κακές εμπειρίες	,738						
Έχω συχνά πρόβλημα να δίνω προσοχή στα μαθήματα	-,681						
Φροντίζω να ξεκινάω νωρίς τα μαθήματα για το σπίτι.	,603						
Τις περισσότερες φορές ολοκληρώνω τις εργασίες μου εγκαίρως.	,602		,391				
Προσπαθώ να οργανώνω τι πρέπει να κάνω στις εργασίες για το σπίτι πριν ξεκινήσω να τις κάνω.	,443					,370	
Μαθαίνω συχνά πολλά από τις σχολικές μου εργασίες.	,424					,366	
Πηγαίνω συχνά στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας.		,859					
Έχω συμμετάσχει σε βίαιο τσακωμό για κάτι που είπε ή έκανε κάποιος.		,713					

Φράσεις μεταβλητής	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Κάνω συχνά κοπάνα από το σχολείο		,519		,378			
Το να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στη ζωή τους τα παιδιά στη γειτονιά μου			-,907				
Το σχολείο δεν είναι τόσο σημαντικό.				,783			
Πρέπει να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο εάν θέλω να έχω επιτυχία στη ζωή μου.				-,715			
Μου είναι δύσκολο να είμαι συγκεντρωμένος/η στις εργασίες για το σπίτι ή και στην τάξη.				,618			
Όταν κάνω τις εργασίες για το σπίτι ή τις εργασίες στο σχολείο, προσπαθώ σχεδόν πάντοτε να καταλάβω τι επρόκειτο να μου μάθουν, αντί απλώς να διαβάζω το υλικό.				-,440			
Προσπαθώ τις περισσότερες φορές να συνδέσω αυτό που διαβάζω με άλλες γνώσεις που ήδη έχω					,813		
Προσπαθώ να εφαρμόζω συχνά τα σχέδια που έκανα για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν.				-,392	,439		

Φράσεις μεταβλητής	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Αισθάνομαι πραγματικό μέλος αυτού του σχολείου						,783	
Θα συνιστούσα και σε άλλα παιδιά να φοιτήσουν στο σχολείο μου.						,706	
Νιώθω χαρούμενος/η και ασφαλής σε αυτό το σχολείο.						,682	
Προσπαθώ να καταλάβω τα προβλήματα που προκύπτουν και σχεδιάζω πώς να τα λύσω.						,508	
Μαθαίνω πιο χρήσιμα πράγματα από τους φίλους και τους συγγενείς μου από ό, τι μαθαίνω στο σχολείο							-,694
Προσπαθώ συχνά να μάθω από τα λάθη μου.	,387						,686

μηχανικός αυτοκινήτων	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
μηχανικός εργάτης ΔΕΔΗΕ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
οδηγός φορτηγού	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
οικονομολόγος	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
παιδίατρος	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
ποδοσφαιριστής	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	
τατουατέρ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1		
τραγουδιστής /τριας	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
χτίστης	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
υπάλληλος δημοσίου	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Σύνολο	3	1	1	1	2	5	1	2	2	2	1	1	2	1	7	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	1	

Οι ακόλουθοι πίνακες διασταύρωσης εξετάζουν το επάγγελμα που επιλέγουν οι Έλληνες και οι μετανάστες μαθητές σε σχέση με το ποια είναι η στάση τους για τα μαθηματικά και για τη γλώσσα.

Έλληνες μαθητές – Στάσεις για τα Μαθηματικά

Πίνακας 4. Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; * Στάση Μαθηματικών

Count		Στάση Μαθηματικών			Σύνολο
		χαμηλή	μέση	υψηλή	
Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;	αγρότης	0	0	1	1
	αισθητικός	0	0	2	2
	αστροναύτης	0	0	1	1
	αστυνομικός	0	0	2	2
	γιατρός	0	0	3	3
	γραμματέας	0	1	0	1

δασκάλα μουσικής	0	0	1	1
δεν ξέρω	0	0	1	1
δικηγόρος	0	0	2	2
επιστήμονας	0	0	1	1
επιχειρηματίας	0	1	0	1
εστίατορας	0	0	1	1
ζαχαροπλάστης/τρια	0	2	0	2
ιατροδικαστής	0	1	0	1
καρδιολόγος	0	0	1	1
κομμώτρια	1	2	1	4
κτηνίατρος	0	0	2	2
μάστορας	0	1	0	1
μηχανικός	0	0	1	1
νηπιαγωγός	0	0	1	1
οδοντίατρος	0	0	1	1
ποδοσφαιριστής	0	0	4	4
πυροσβέστρια	0	0	1	1
συγγραφέας	0	0	1	1
χειρουργός	0	0	2	2
χορευτής	0	1	0	1
χτίστης	0	1	0	1
αρχαιολόγος	0	0	1	1
αρχιτέκτονας	0	0	1	1
αστυνομικός	0	1	1	2
αθλήτρια	0	0	1	1
δασκάλα ειδικής αγωγής	0	0	1	1
δεν ξέρω	0	2	1	3
δικηγόρος	0	1	1	2
δημοσιογράφος	0	0	1	1
επιστήμονας	0	0	2	2
φυσικοθεραπευτής	0	0	1	1
φυσικός	0	0	1	1
ιατρός	0	0	2	2
κοινωνική λειτουργός	0	0	1	1
κολυμβητής	0	1	0	1
κτηνίατρος	0	1	0	1
μηχανικός	0	0	1	1
μουσικός	0	0	1	1
νηπιαγωγός	0	0	2	2
νοσηλεύτρια	0	0	2	2
παιδιάτρος	0	0	1	1

ποδοσφαιριστής	0	1	2	3
σχεδιάστρια μόδας	0	0	1	1
συγγραφέας	0	0	2	2
τραγουδιστής/τρια	1	0	0	1
υδραυλικός	0	0	1	1
youtuber	0	1	0	1
Σύνολο	2	18	58	78

Έλληνες μαθητές - Στάσεις για τη Γλώσσα

Πίνακας 5. Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; * Στάση Γλώσσας
Κατηγορική Crosstabulation

Count		Στάση Γλώσσας			Σύνολο
		χαμηλή	μέση	υψηλή	
Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;	αγρότης	0	0	1	1
	αισθητικός	0	0	2	2
	αστροναύτης	0	0	1	1
	αστυνομικός	0	0	2	2
	γιατρός	0	1	2	3
	γραμματέας	0	1	0	1
	δασκάλα	0	0	1	1
	μουσικής				
	δεν ξέρω	0	0	1	1
	δικηγόρος	0	1	1	2
	επιστήμονας	0	0	1	1
	επιχειρηματίας	0	0	1	1
	εστιάτορας	0	0	1	1
	ζαχαροπλάστης/τ ρια	0	1	1	2
	ιατροδικαστής	0	1	0	1
	καρδιολόγος	0	0	1	1
	κομμώτρια	0	3	1	4
	κτηνίατρος	0	1	1	2
	μάστορας	0	0	1	1
	μηχανικός	0	1	0	1
νηπιαγωγός	0	0	1	1	
οδοντίατρος	0	0	1	1	

ποδοσφαιριστής	0	0	4	4
πυροσβέστρια	0	0	1	1
συγγραφέας	0	0	1	1
χειρουργός	0	1	1	2
χορευτής	0	0	1	1
χτίστης	1	0	0	1
αρχαιολόγος	0	0	1	1
αρχιτέκτονας	0	1	0	1
αστυνομικός	0	0	2	2
αθλήτρια	0	0	1	1
δασκάλα ειδικής αγωγής	0	0	1	1
δεν ξέρω	0	2	1	3
δικηγόρος	0	2	0	2
δημοσιογράφος	0	0	1	1
επιστήμονας	0	1	1	2
φυσικοθεραπευ τής	0	0	1	1
φυσικός	0	0	1	1
ιατρός	0	1	1	2
κοινωνική λειτουργός	0	0	1	1
κολυμβητής	0	1	0	1
κτηνίατρος	0	1	0	1
μηχανικός	0	0	1	1
μουσικός	0	1	0	1
νηπιαγωγός	0	0	2	2
νοσηλεύτρια	0	0	2	2
παιδίατρος	0	0	1	1
ποδοσφαιριστής	0	0	3	3
σχεδιάστρια μόδας	0	0	1	1
συγγραφέας	0	0	2	2
τραγουδιστής/τρι α	0	1	0	1
υδραυλικός	0	0	1	1
youtuber	1	0	0	1
Σύνολο	2	22	54	78

Μετανάστες Μαθητές - Στάσεις για τα Μαθηματικά

Πίνακας 6. Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; * Στάση Μαθηματικών
Κατηγορική Crosstabulation

Count	Στάση Μαθηματικών			Σύνολο
	χαμηλή	μέση	υψηλή	
αστυνομικός	0	1	2	3
δασκάλα αγγλικών	0	0	1	1
δάσκαλος/α	0	0	1	1
ηλεκτρολόγος	0	0	1	1
καρδιολόγος	0	0	1	1
κομμώτρια	0	1	0	1
κτηνίατρος	0	0	1	1
κτηνοτρόφος	0	1	0	1
λογιστής	0	0	1	1
μηχανικός	0	1	0	1
μηχανικός αυτοκινήτων	0	0	2	2
μηχανικός εργάτης ΔΕΔΗΕ	0	0	1	1
παιδίατρος	0	0	1	1
ποδοσφαιριστής	1	0	3	4
τραγουδιστής/τρια	0	0	1	1
αστυνομικός	0	0	1	1
μπασκετμπολίστας	0	0	2	2
δάσκαλος/α	0	0	1	1
δεν ξέρω	0	1	3	4
ηλεκτρολόγος	0	0	1	1
καρδιολόγος	0	0	1	1
make up artist	0	0	1	1
μηχανικός αυτοκινήτων	0	0	1	1
οδηγός φορτηγού	0	1	0	1
οικονομολόγος	0	0	1	1
παιδίατρος	0	0	1	1
ποδοσφαιριστής	0	0	1	1
τατουατέρ	0	0	1	1
τραγουδιστής/τρια	0	0	1	1
χτίστης	0	0	1	1
δημόσιος υπάλληλος	0	0	1	1
Total	1	6	34	41

Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

Μετανάστες μαθητές – Στάσεις για τη Γλώσσα

Πίνακας 7. Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; * Στάση Γλώσσας Κατηγορική
Crosstabulation

Count		Στάση Γλώσσας			Σύνολο
		χαμηλή	μέση	υψηλή	
	αστυνομικός	0	1	2	3
	δασκάλα αγγλικών	0	0	1	1
	δάσκαλος/α	0	0	1	1
	ηλεκτρολόγος	0	1	0	1
	καρδιολόγος	0	0	1	1
	κομμώτρια	0	1	0	1
	κτηνίατρος	0	0	1	1
	κτηνοτρόφος	0	1	0	1
	λογιστής	0	0	1	1
	μηχανικός	0	1	0	1
	μηχανικός αυτοκινήτων	1	0	1	2
	μηχανικός εργάτης ΔΕΔΗΕ	0	0	1	1
	παιδίατρος	0	0	1	1
	ποδοσφαιριστής	1	1	2	4
	τραγουδιστής/τρια	0	0	1	1
	αστυνομικός	0	0	1	1
	μπασκετμπολίστας	0	0	2	2
	δάσκαλος/α	0	0	1	1
	δεν ξέρω	0	3	1	4
	ηλεκτρολόγος	0	0	1	1
	καρδιολόγος	0	0	1	1
	make up artist	0	1	0	1
	μηχανικός αυτοκινήτων	1	0	0	1
	οδηγός φορτηγού	0	1	0	1
	οικονομολόγος	0	1	0	1
	παιδίατρος	0	0	1	1
	ποδοσφαιριστής	0	0	1	1
	τατουατέρ	0	0	1	1
	τραγουδιστής/τρια	0	0	1	1
	χτίστης	0	1	0	1
	δημόσιος υπάλληλος	0	0	1	1
Σύνολο		3	13	25	41

Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγια

Α. Ερωτηματολόγια Ελλήνων μαθητών

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποτελούν μέρος μίας έρευνας με θέμα την επίδοση των μαθητών της Ε' και Στ' Δημοτικού και πως αυτή επηρεάζεται από ποια είναι η γνώμη του κάθε μαθητή για το σχολείο, τα μαθήματα, τους φίλους του. Απαντώντας τες γίνεσαι απευθείας βοηθός της ερευνήτριας καθώς χωρίς εσένα δεν θα μπορούσε να γίνει πράξη η έρευνα αυτή, γιατί μας νοιάζει μόνο η δική σου άποψη και όχι των μεγάλων. Μην ανησυχείς με το αν θα ξέρεις τις απαντήσεις, διότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά μόνο ειλικρινείς ή μη ειλικρινείς και εμείς θέλουμε μόνο τις ειλικρινείς απαντήσεις και να είσαι βέβαιος/η πως θα εκτιμηθούν πολύ! Δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου και οι υπόλοιπες πληροφορίες σου θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Θέλω πολύ να συμμετέχεις! Εσύ, θέλεις;

Αν ναι, ξεκινάμε!

Πρώτα μερικές προσωπικές πληροφορίες:



Πού γεννήθηκες; _____ Σε ποια πόλη γεννήθηκε η μαμά σου;
_____ Σε ποια πόλη γεννήθηκε ο μπαμπάς σου; _____

Είσαι αγόρι ή κορίτσι; _____

Ποια χρονιά γεννήθηκες; _____

Προκειμένου να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα πρέπει απλώς να χρωματίσεις το πρόσωπο που σε εκφράζει περισσότερο κάθε φορά. Για δεξ τι σημαίνει το καθένα:

 Διαφωνώ απόλυτα	 Διαφωνώ κάπως	 Δεν είμαι σίγουρος/η – Ουδέτερος/η
--	--	--

 Συμφωνώ κάπως	 Συμφωνώ απόλυτα
--	--

Multi-Group Ethnic Identity Measure

1. Θέλω να μάθω περισσότερα για την χώρα μου.



2. Στο μέρος που βγαίνω βόλτα συναντώ περισσότερα παιδιά της ίδιας χώρας με την δική μου.



3. Ξέρω τι σημαίνει να κατάγεις από την Ελλάδα και τι σημαίνει αυτό και για μένα.



4. Προκειμένου να μάθω περισσότερα για την Ελλάδα, μιλάω συχνά με άλλους για αυτήν.



5. Έχω μεγάλη υπερηφάνεια για την χώρα καταγωγής μου.



6. Συμμετέχω στις παραδόσεις της χώρας μου, όπως το ειδικό φαγητό, η μουσική ή τα έθιμα.



Acculturation Strategies

1. Συμπεριφέρομαι όπως και τα άλλα παιδιά της χώρας μου.



2. Η μουσική που ακούω είναι κυρίως ελληνική.



3. Θα ήμουν εξίσου πρόθυμος/η να έχω φίλο/φίλη Έλληνα/ίδα με έναν/μία από άλλη χώρα.



4. Θα ήθελα να μάθω την γλώσσα που μιλάνε οι γονείς ορισμένων συμμαθητών μου.



5. Είναι σημαντικό όλοι οι συμμαθητές μου να ξέρουν να μιλάνε και να γράφουν καλά ελληνικά.



6. Προτιμώ να πηγαίνω σε μέρη και δραστηριότητες όπου οι περισσότεροι άνθρωποι είναι από την χώρα μου.



7. Οι στενοί μου φίλοι είναι και από άλλες χώρες και από την Ελλάδα.



8. Νομίζω ότι οι Έλληνες συμμαθητές μου δεν συμπεριφέρονται το ίδιο στους συμμαθητές μας από την Ελλάδα και στους συμμαθητές μας από άλλη χώρα.



9. Νομίζω ότι οι φίλοι μου από άλλες χώρες με καταλαβαίνουν καλύτερα από ό, τι οι φίλοι μου από την Ελλάδα.



10. Νιώθω πολύ άνετα να βρίσκομαι τόσο με Έλληνες φίλους μου, όσο και με φίλους από άλλες χώρες.



11. Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι από την χώρα καταγωγής μου.



12. Τα παιδιά από την χώρα μου πρέπει να βγαίνουν βόλτα μόνο με παιδιά από την Ελλάδα.



13. Αν θα ήθελες να μιλάτε και κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι σας, εκτός από ελληνικά, ποια γλώσσα θα επέλεγες;

14. Οι πιο κοντινοί μου φίλοι είναι:

- a) Έλληνες μόνο

- b) Και Έλληνες και από άλλες χώρες
 - c) Από άλλες χώρες μόνο
 - d) Από ποιες χώρες;
-

Self-esteem

1. Αισθάνομαι σίγουρος/η για τις ικανότητές μου.



2. Νιώθω ικανοποιημένος/η με το πώς δείχνει το σώμα μου.



3. Νιώθω απογοητευμένος/η ή αναστατωμένος/η με την απόδοσή μου.



4. Αισθάνομαι ότι δυσκολεύομαι να καταλάβω αυτά που διαβάζω.



5. Νιώθω ότι οι άλλοι με σέβονται και με θαυμάζουν.



6. Νιώθω τόσο έξυπνος/η όσο οι άλλοι.



7. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.



8. Νιώθω σίγουρος/η ότι καταλαβαίνω όσα λέγονται στο σχολείο.



9. Νιώθω ότι είμαι λιγότερο καλός/η στο σχολείο από άλλους.



School Engagement

1 Έχω συχνά πρόβλημα να δίνω προσοχή στα μαθήματα.



2 Τι περισσότερες φορές ολοκληρώνω τις εργασίες μου εγκαίρως.



3 Μου είναι δύσκολο να είμαι συγκεντρωμένος/η στις εργασίες για το σπίτι ή και στην τάξη.



4 Έχω συμμετάσχει σε βίαιο τσακωμό για κάτι που είπε ή έκανε κάποιος.



6 Πηγαίνω συχνά στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας.



7 Κάνω συχνά κοπάνα από το σχολείο.



8 Νιώθω χαρούμενος/η και ασφαλής σε αυτό το σχολείο.



9 Αισθάνομαι πραγματικό μέλος αυτού του σχολείου.



10 Θα συνιστούσα και σε άλλα παιδιά να φοιτήσουν στο σχολείο μου.



11 Πρέπει να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο εάν θέλω να έχω επιτυχία στη ζωή μου.



12 Το σχολείο δεν είναι τόσο σημαντικό.



13 Μαθαίνω πιο χρήσιμα πράγματα από τους φίλους και τους συγγενείς μου από ό, τι μαθαίνω στο σχολείο.



14 Το να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στη ζωή τους τα παιδιά στη γειτονιά μου.



15 Μαθαίνω συχνά πολλά από τις σχολικές μου εργασίες.



16 Προσπαθώ να καταλάβω τα προβλήματα που προκύπτουν και σχεδιάζω πώς να τα λύσω.



17 Προσπαθώ να εφαρμόζω συχνά τα σχέδια που έκανα για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν.



18 Προσπαθώ συχνά να ξεπεράσω γρήγορα τις κακές εμπειρίες.



19 Προσπαθώ συχνά να μάθω από τα λάθη μου.



20 Όταν κάνω τις εργασίες για το σπίτι ή τις εργασίες στο σχολείο, προσπαθώ σχεδόν πάντοτε να καταλάβω τι επρόκειτο να μου μάθουν, αντί απλώς να διαβάζω το υλικό.



21 Προσπαθώ τις περισσότερες φορές να συνδέσω αυτό που διαβάζω με άλλες γνώσεις που ήδη έχω.



22 Προσπαθώ να οργανώνω τι πρέπει να κάνω στις εργασίες για το σπίτι πριν ξεκινήσω να τις κάνω.



23 Φροντίζω να ξεκινάω νωρίς τα μαθήματα για το σπίτι.



Perceptions of parental involvement.

1 Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

2 Συμφωνούν οι γονείς σου με το επάγγελμα που θες να κάνεις;

3 Ελέγχουν οι γονείς μου τις ασκήσεις μου.



4 Με βοηθάνε οι γονείς μου στα μαθήματα που έχω για το σπίτι.



5 Βλέπουν οι γονείς μου τους βαθμούς που πήρα.



6 Με ρωτούν οι γονείς μου τι έμαθα στο σχολείο.



7 Μου υπενθυμίζουν οι γονείς μου πως είναι ώρα για διάβασμα.



8 Ανησυχούν οι γονείς μου για το αν έχω αφιερώσει αρκετό χρόνο στο διάβασμα.



Parental expectations

1 Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στη γλώσσα;

2 Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στα μαθηματικά;

3 Τι επάγγελμα θέλουν οι γονείς σου να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

Attitudes toward mathematics

1 Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στα μαθηματικά.



2 Εύχομαι να μην χρειάζοταν να διαβάζω μαθηματικά.



3 Τα μαθηματικά είναι βαρετά.



4 Μαθαίνω πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα στα μαθηματικά.



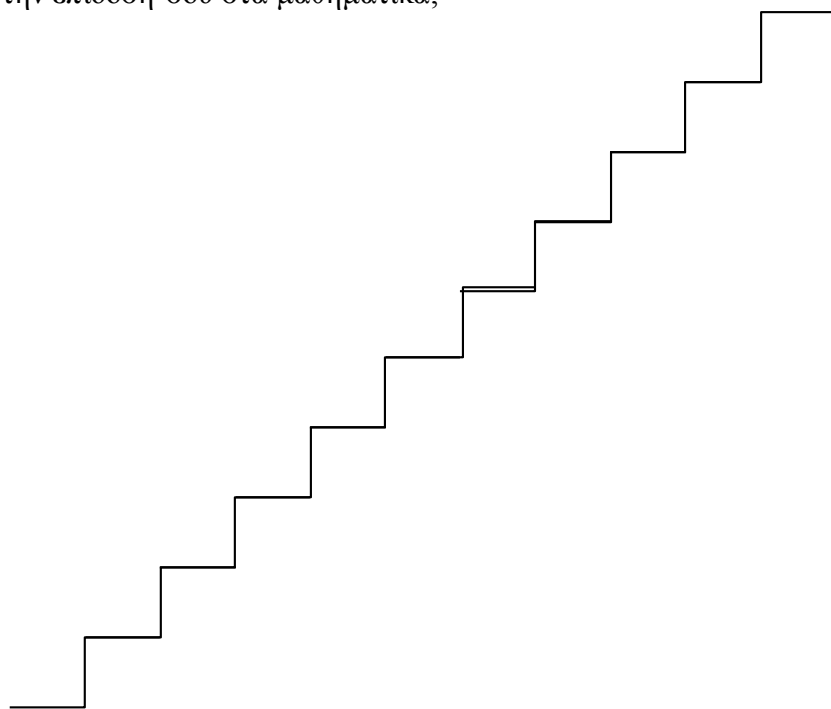
5 Μου αρέσει το μάθημα των μαθηματικών.



6 Είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα μαθηματικά.



7 Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στα μαθηματικά;



8 Τι βαθμό πήρες πέρυσι στα μαθηματικά;

9 Είσαι ευχαριστημένος/η αυτό τον βαθμό αυτό στα μαθηματικά;

Attitudes toward Greek

1 Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στη γλώσσα.



2 Εύχομαι να μην χρειαζόταν να διαβάσω γλώσσα.



3 Διαβάζω εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου.



4 Μαθαίνω πολλά ενδιαφέροντα πράγματα στην γλώσσα.



5 Μου αρέσει η γλώσσα, ως μάθημα.



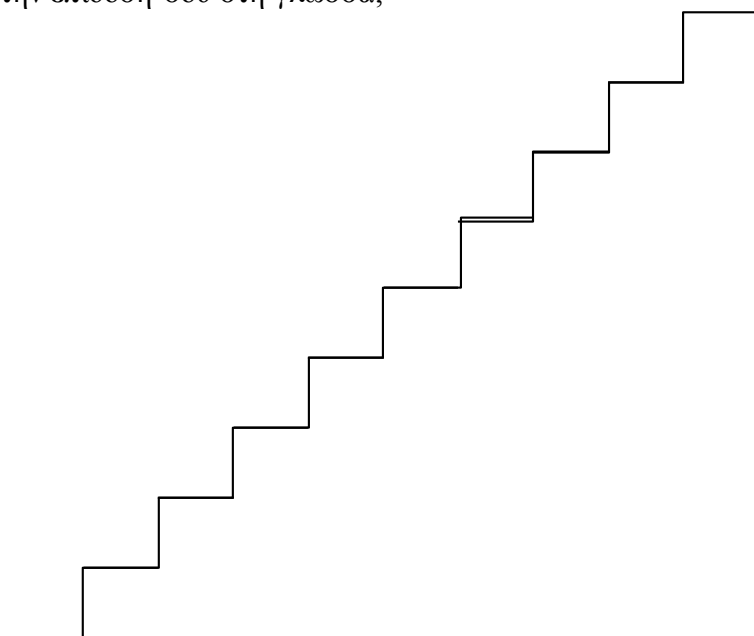
6 Είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στο μάθημα της γλώσσας.



7 Νομίζω ότι αν διαβάσω αρκετά και τα πάω καλά στο σχολείο θα πετύχω όσα θέλω στη ζωή μου.



8 Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στη γλώσσα;



9 Τι βαθμό πήρες πέρυσι στη γλώσσα;

10 Είσαι ευχαριστημένος/η αυτό τον βαθμό αυτό στη γλώσσα;

B. Ερωτηματολόγια μεταναστών μαθητών

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποτελούν μέρος μίας έρευνας με θέμα την επίδοση των μαθητών της Ε' και Στ' Δημοτικού και πως αυτή επηρεάζεται από ποια είναι η γνώμη του κάθε μαθητή για το σχολείο, τα μαθήματα, τους φίλους του. Απαντώντας τες γίνεσαι απευθείας βοηθός της ερευνήτριας καθώς χωρίς εσένα δεν θα μπορούσε να γίνει πράξη η έρευνα αυτή, γιατί μας νοιάζει μόνο η δική σου άποψη και όχι των μεγάλων. Μην ανησυχείς με το αν θα ξέρεις τις απαντήσεις, διότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά μόνο ειλικρινείς ή μη ειλικρινείς και εμείς θέλουμε μόνο τις ειλικρινείς απαντήσεις και να είσαι βέβαιος/η πως θα εκτιμηθούν πολύ! Δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου και οι υπόλοιπες πληροφορίες σου θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Θέλω πολύ να συμμετέχεις! Εσύ, θέλεις;

Αν ναι, ξεκινάμε!

Πρώτα μερικές προσωπικές πληροφορίες:

Πού γεννήθηκες; _____ Σε ποια πόλη γεννήθηκε η μαμά σου;
_____ Σε ποια πόλη γεννήθηκε ο μπαμπάς σου; _____

Είσαι αγόρι ή κορίτσι; _____

Ποια χρονιά γεννήθηκες; _____

Προκειμένου να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα πρέπει απλώς να χρωματίσεις το πρόσωπο που σε εκφράζει περισσότερο κάθε φορά. Για δεξ τι σημαίνει το καθένα:

 Διαφωνώ απόλυτα	 Διαφωνώ κάπως	 Δεν είμαι σίγουρος/η – Ουδέτερος/η
 Συμφωνώ κάπως	 Συμφωνώ απόλυτα	

Multi-Group Ethnic Identity Measure

1. Θέλω να μάθω περισσότερα για την χώρα που προέρχονται οι γονείς μου.



2. Στο μέρος που βγαίνω βόλτα συναντώ περισσότερα παιδιά της χώρας των γονιών μου.



3. Ξέρω τι σημαίνει να κατάγεςαι από την χώρα των γονιών μου και τι σημαίνει αυτό και για μένα.



4. Προκειμένου να μάθω περισσότερα για την χώρα των γονιών μου, μιλάω συχνά με άλλους για αυτήν.



5. Έχω μεγάλη υπερηφάνεια για την χώρα καταγωγής των γονιών μου.



6. Συμμετέχω στις παραδόσεις της χώρας των γονιών μου, όπως το ειδικό φαγητό, η μουσική ή τα έθιμα.



Acculturation Strategies

1. Συμπεριφέρομαι όπως και τα άλλα παιδιά της χώρας που μένω.



2. Η μουσική που ακούω είναι κυρίως της χώρας των γονιών μου.



3. Θα ήμουν εξίσου πρόθυμος/η να έχω φίλο/φίλη Έλληνα/ίδα με έναν/μία από άλλη χώρα.



4. Σκέφτομαι στα Ελληνικά όπως επίσης και στη γλώσσα που μιλάνε οι γονείς μου.



5. Εάν μου ζητηθεί να γράψω ποίηση, θα προτιμούσα να την γράψω στα ελληνικά.



6. Προτιμώ να πηγαίνω σε μέρη και δραστηριότητες όπου οι περισσότεροι άνθρωποι είναι από την χώρα των γονιών μου.



7. Οι στενοί μου φίλοι είναι και από άλλες χώρες και από την Ελλάδα.



8. Νομίζω ότι οι Έλληνες φίλοι μου δεν μου συμπεριφέρονται το ίδιο όπως όταν βρίσκονται με άλλους Έλληνες φίλους τους.



9. Νομίζω ότι οι Έλληνες φίλοι μου με καταλαβαίνουν καλύτερα από ό, τι οι φίλοι μου από την χώρα των γονιών μου.



10. Νιώθω πολύ άνετα να βρίσκομαι τόσο με Έλληνες φίλους μου, όσο και με φίλους της χώρας των γονιών μου.



11. Οι περισσότεροι φίλοι μου είναι από την χώρα καταγωγής των γονιών μου.



12. Τα παιδιά από την χώρα των γονιών μου πρέπει να βγαίνουν βόλτα μόνο με παιδιά από την ίδια χώρα.



13. Τι γλώσσα μιλάτε στο σπίτι σας;

14. Οι πιο κοντινοί μου φίλοι είναι:

- a) Έλληνες μόνο
 - b) Και Έλληνες και από άλλες χώρες
 - c) Από άλλες χώρες μόνο
 - d) Ποιες χώρες;
-

Self-esteem

1. Αισθάνομαι σίγουρος/η για τις ικανότητές μου.



2. Νιώθω ικανοποιημένος/η με το πώς δείχνει το σώμα μου.



3. Νιώθω απογοητευμένος/η ή αναστατωμένος/η με την απόδοσή μου.



4. Αισθάνομαι ότι δυσκολεύομαι να καταλάβω αυτά που διαβάζω.



5. Νιώθω ότι οι άλλοι με σέβονται και με θαυμάζουν.



6. Νιώθω τόσο έξυπνος/η όσο οι άλλοι.



7. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.



8. Νιώθω σίγουρος/η ότι καταλαβαίνω όσα λέγονται στο σχολείο.



9. Νιώθω ότι είμαι λιγότερο καλός/η στο σχολείο από άλλους.



School Engagement

1 Έχω συχνά πρόβλημα να δίνω προσοχή στα μαθήματα.



2 Τι περισσότερες φορές ολοκληρώνω τις εργασίες μου εγκαίρως.



3 Μου είναι δύσκολο να είμαι συγκεντρωμένος/η στις εργασίες για το σπίτι ή και στην τάξη.



4 Έχω συμμετάσχει σε βίαιο τσακωμό για κάτι που είπε ή έκανε κάποιος.



6 Πηγαίνω συχνά στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας.



7 Κάνω συχνά κοπάνα από το σχολείο.



8 Νιώθω χαρούμενος/η και ασφαλής σε αυτό το σχολείο.



9 Αισθάνομαι πραγματικό μέλος αυτού του σχολείου.



10 Θα συνιστούσα και σε άλλα παιδιά να φοιτήσουν στο σχολείο μου.



11 Πρέπει να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο εάν θέλω να έχω επιτυχία στη ζωή μου.



12 Το σχολείο δεν είναι τόσο σημαντικό.



13 Μαθαίνω πιο χρήσιμα πράγματα από τους φίλους και τους συγγενείς μου από ό, τι μαθαίνω στο σχολείο.



14 Το να τα πάνε καλά στο σχολείο είναι ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στη ζωή τους τα παιδιά στη γειτονιά μου.



15 Μαθαίνω συχνά πολλά από τις σχολικές μου εργασίες.



16 Προσπαθώ να καταλάβω τα προβλήματα που προκύπτουν και σχεδιάζω πώς να τα λύσω.



17 Προσπαθώ να εφαρμόζω συχνά τα σχέδια που έκανα για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν.



18 Προσπαθώ συχνά να ξεπεράσω γρήγορα τις κακές εμπειρίες.



19 Προσπαθώ συχνά να μάθω από τα λάθη μου.



20 Όταν κάνω τις εργασίες για το σπίτι ή τις εργασίες στο σχολείο, προσπαθώ σχεδόν πάντοτε να καταλάβω τι επρόκειτο να μου μάθουν, αντί απλώς να διαβάζω το υλικό.



21 Προσπαθώ τις περισσότερες φορές να συνδέσω αυτό που διαβάζω με άλλες γνώσεις που ήδη έχω.



22 Προσπαθώ να οργανώνω τι πρέπει να κάνω στις εργασίες για το σπίτι πριν ξεκινήσω να τις κάνω.



23 Φροντίζω να ξεκινάω νωρίς τα μαθήματα για το σπίτι.



Perceptions of parental involvement.

1 Τι επάγγελμα θες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

2 Συμφωνούν οι γονείς σου με το επάγγελμα που θες να κάνεις;

3 Ελέγχουν οι γονείς μου τις ασκήσεις μου.



4 Με βοηθάνε οι γονείς μου στα μαθήματα που έχω για το σπίτι.



5 Βλέπουν οι γονείς μου τους βαθμούς που πήρα.



6 Με ρωτούν οι γονείς μου τι έμαθα στο σχολείο.



7 Μου υπενθυμίζουν οι γονείς μου πως είναι ώρα για διάβασμα.



8 Ανησυχούν οι γονείς μου για το αν έχω αφιερώσει αρκετό χρόνο στο διάβασμα.



Parental expectations

1 Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στη γλώσσα;

2 Με ποιο βαθμό θα ήταν οι γονείς σου ευχαριστημένοι στα μαθηματικά;

3 Τι επάγγελμα θέλουν οι γονείς σου να κάνεις όταν μεγαλώσεις;

Attitudes toward mathematics

1 Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στα μαθηματικά.



2 Εύχομαι να μην χρειαζόταν να διαβάζω μαθηματικά.



3 Τα μαθηματικά είναι βαρετά.



4 Μαθαίνω πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα στα μαθηματικά.



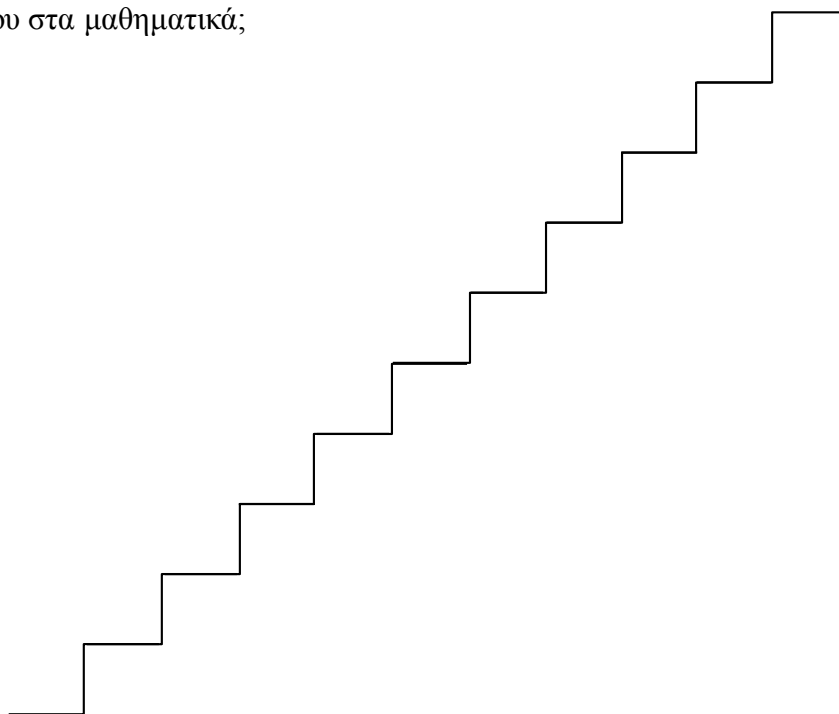
5 Μου αρέσει το μάθημα των μαθηματικών.



6 Είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα μαθηματικά.



7 Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στα μαθηματικά;



8 Τι βαθμό πήρες πέρυσι στα μαθηματικά;

9 Είσαι ευχαριστημένος/η αυτό τον βαθμό αυτό στα μαθηματικά;

Attitudes toward Greek

1 Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στη γλώσσα.



2 Εύχομαι να μην χρειαζόταν να διαβάζω γλώσσα.



3 Διαβάζω εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου.



4 Μαθαίνω πολλά ενδιαφέροντα πράγματα στην γλώσσα.



5 Μου αρέσει η γλώσσα, ως μάθημα.



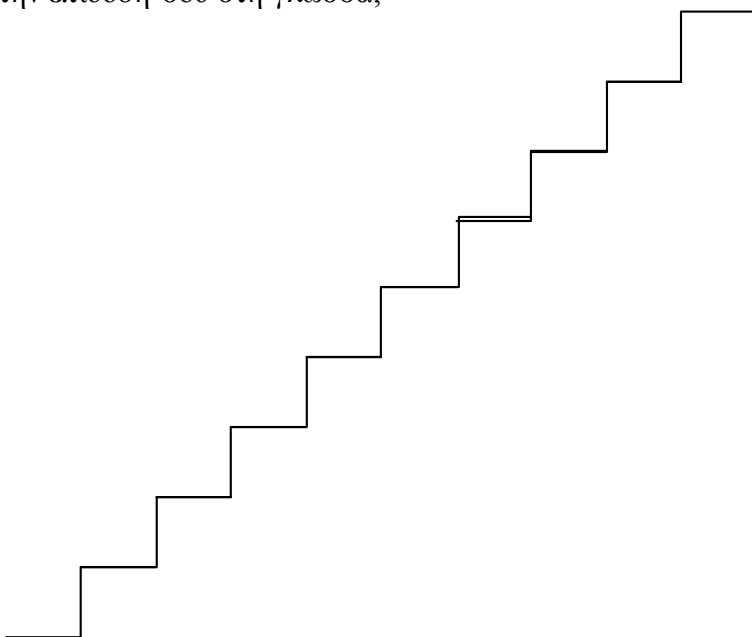
6 Είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στο μάθημα της γλώσσας.



7 Νομίζω ότι αν διαβάσω αρκετά και τα πάω καλά στο σχολείο θα πετύχω όσα θέλω στη ζωή μου.



8 Σε σχέση με τους συμμαθητές σου σε ποιο σκαλί θα έβαζες τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στη γλώσσα;



9 Τι βαθμό πήρες πέρυσι στη γλώσσα;

10Είσαι ευχαριστημένος/η αυτό τον βαθμό αυτό στη γλώσσα;
