

# ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

## PARENT-TEACHER RELATIONSHIPS WITH EMPHASIS ON IMMIGRANTS PARENTS AND THE ROLE OF TEACHERS

Πετρούλα Γιαννούση  
Εκπαιδευτικός ΠΕ80  
Μετ. Ανθρωπιστικών Σπουδών  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
petroulagian@yahoo.com

### Περίληψη

Η γονική εμπλοκή μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου, στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, ή/και στο μέσο αυτών. Όμως, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών συναντά εμπόδια. Στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων τα εμπόδια αυτά ενισχύονται από τις αποσιωπούμενες απαιτήσεις ή προσδοκίες των εκπαιδευτικών για γονική εμπλοκή και από τις παγιωμένες στάσεις και απόψεις τους σχετικά τόσο με τη γλώσσα και την κουλτούρα των γονέων αυτών, όσο και με τις χαμηλές προσδοκίες τους αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία των μεταναστών μαθητών/-τριών. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται έχουν στόχο να ενδυναμώσουν και να ενθαρρύνουν τους μετανάστες γονείς, αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι ισότιμα να συμμετέχουν σε έναν πλουραλιστικό διάλογο. Η βαρύτητα της ευθύνης για να επιτευχθεί αυτό μετακυλιέται στην πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί ορίζουν και καθορίζουν το πως της πραγμάτωσης της γονικής εμπλοκής.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Γονική εμπλοκή, πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/-τριες, προκαταλήψεις, εμπόδια, παρεμβάσεις.*

### **Abstract**

Parental involvement takes place within the school setting, within the family environment, and/or between the two of them. However, effective interaction is hampered among stakeholders. In the case of culturally diverse parents, these barriers are reinforced by teachers'

hidden demands or expectations for parental involvement and by their entrenched attitudes and views about both parents' language and culture, as well as their low expectations regarding the academic career of immigrant students. The proposed interventions aim to empower and encourage immigrant parents, utilizing their cultural capital, so that all stakeholders can participate equally in a pluralistic dialogue. The responsibility to achieve this, is passed on to the teachers as they define and determine the fulfillment of parental involvement.

### **Key words**

*Parental involvement, culturally diverse students, prejudices, obstacles, interventions.*

## **0. Εισαγωγή**

Τη δεδομένη στιγμή που οι μεταναστευτικές ροές αυξάνουν τους μετανάστες μαθητές/-τριες ανά τον κόσμο, ευρήματα ερευνών συγκλίνουν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και γονέων καθορίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/-τριών. Η βιβλιογραφία βρήκε πολλών μορφότυπων τέτοιων σχέσεων που είτε εφαρμόζονται, είτε προτείνονται, προκειμένου τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών να διαχυθούν στα εμπλεκόμενα μέρη. Βέβαια, η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με διαφορετική εθνική προέλευση συναντά προβλήματα.

Στην παρούσα εργασία, θα προσεγγιστούν οι τομείς στους οποίους εμπλέκονται οι γονείς, θα εντοπιστούν οι παράγοντες που παρεμβάλλονται και παρεμποδίζουν αυτήν την εμπλοκή και θα προταθούν δυναμικές αλληλεπιδραστικές παρεμβάσεις ενδυνάμωσης αυτής της επικοινωνίας, με σκοπό την επιτυχή έκβαση ενός πλουραλιστικού διαλόγου.

## **1. Τομείς εμπλοκής των γονέων στην ελληνική επικράτεια**

Στη σχολική ζωή, η γονική εμπλοκή δε διέπεται από κάποιον σχολικό κανονισμό, αλλά καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους περιορισμούς που αυτοί θέτουν (Συμεού, 2003, Γεωργίου, 2011). Όμως, η γονική εμπλοκή προϋποθέτει την επικοινωνία -δηλαδή την ύπαρξη ενός δέκτη και ενός πομπού- και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Στη βάση αυτής της συνθήκης, η εμπλοκή πραγματώνεται είτε στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε του σχολικού περιβάλλοντος. Ένα μεγάλο μέρος της εμπλοκής και συνεισφοράς των γονέων -προς επίτευξη υψηλών επιδόσεων- είναι αυτό της βοήθειας που παρέχουν οι ίδιοι στο σπίτι. Μέσα από την επιτήρηση, την προτροπή ή τη βοήθεια για διεκπεραίωση των ανατιθέμενων από τους εκπαιδευτικούς

εργασιών των παιδιών, οι γονείς ασκούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Αναφορικά με την εμπλοκή η οποία πραγματώνεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς για προσωπική ενημέρωση σε τακτά διαστήματα (ήτοι μια φορά τον μήνα), προκειμένου να τους ενημερώσουν είτε για θέματα επίδοσης ή/και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία, είτε για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Επιπλέον, οι γονείς ασκώντας το ρόλο τους ως κοινό/θεατές, εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες ή τις γιορτές που παρουσιάζονται στους χώρους του σχολείου. Αν όμως, οι γονείς κινηθούν ή τους ζητηθεί να κινηθούν για να προσφέρουν έργο ή υλικά για την διεξαγωγή αυτών των δράσεων, εξαφανίζεται ο ρόλος τους ως παθητικών δεκτών, και τότε αυτή τους η συνεισφορά λογίζεται ως εθελοντική ή επικουρική βοήθεια (Συμεού, 2003, Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η εμπλοκή μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη κι όταν το σχολείο διοργανώνει διάφορες δράσεις/ημερίδες που αποσκοπούν στην ενημέρωση όλων των γονέων σχετικά με θέματα ψυχολογίας και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι γονείς προσκαλούνται ως εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν σε αυτές, αποκτώντας δεξιότητες ή και στάσεις απέναντι σε θέματα που αφορούν το γονικό τους ρόλο.

Στο μέσο των δύο αυτών πλαισίων, η επικοινωνιακή πρακτική που εντοπίστηκε είναι αυτή όπου οι εκπαιδευτικοί τηλεφωνούν ή αποστέλλουν σημειώματα. Βέβαια αν θέλουμε να μιλούμε για διαλογική αλληλεπίδραση, αυτή η πρακτική της αποστολής σημειωμάτων κινδυνεύει να μην επιφέρει την προσδοκώμενη εμπλοκή, λόγω της 'απόστασης ή αποστασιοποίησης ή της μη αμφίδρομης πληροφόρησης' που αυτή υπονοείται. Αν όμως αυτή η εμπλοκή ενισχύεται και από τις δυο μεριές, αφού ίσως εξυπηρετεί λόγους και ανάγκες, τότε μπορεί να αποτελέσει τομέα όπου η ενεργητική εμπλοκή των γονέων λαμβάνει χώρα. Τέλος, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ως μέλη σε συλλογικά όργανα όπως είναι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων του εκάστοτε σχολείου. Μέσα από την εμπλοκή τους αυτή, αποκτούν γνώσεις, λαμβάνουν αποφάσεις και αναπτύσσουν σχέσεις με την διοίκηση του σχολείου (Συμεού, 2003).

Αν και όλες οι παραπάνω μορφές εμπλοκής φαίνονται ξεκάθαρες και εύκολα υλοποιήσιμες, εν τούτοις παράγοντες που παρεμβάλλονται δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων αυτής της αλληλεπίδρασης στην κοινότητα περί της επιτυχής ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/-τριών και της μετέπειτα ευημερίας τους.

## **2. Παράγοντες που παρεμβάλλονται και παρεμποδίζουν τη γονική εμπλοκή**

Το μοντέλο της γονικής εμπλοκής -έτσι όπως καθορίζεται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς- αποδυναμώνεται στη βάση πολλών παραγόντων που αρχικά εντοπίζονται στην πλευρά των γονέων και των παιδιών τους. Οι Πνευματικός κ.ά.

(2006) βρήκαν ότι οι γονείς δε συμμετέχουν, εξαιτίας της ανάκλησης αρνητικών εμπειριών των ιδίων από το παρελθόν τους (*ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες*). Έπειτα, η απουσία χρόνου των γονέων λόγω υποχρεώσεων και εργασίας, είναι αυτή που καθιστά την επικοινωνία ανέφικτη (Μπόνια κ.ά., 2008). Η συνεργασία δυσχεραίνει περισσότερο όταν οι γονείς έχουν να αντιμετωπίσουν οικονομικά ζητήματα που άπτονται του ρόλου τους ως γονείς ή μονογονείς (*κοινωνικοπεριβαλλοντικοί παράγοντες*). Επίσης, σε έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017), οι υπερβολικοί, απαιτητικοί ή/και ελεγκτικοί γονείς ορίζονται ως εμπόδιο στην πραγμάτωση της γονικής εμπλοκής. Άλλες έρευνες δείχνουν πως μειούμενη συμμετοχή των γονέων παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου το παιδί τους είναι κορίτσι ή όταν φοιτά σε μεγάλες τάξεις ή όταν δεν τίθεται θέμα μαθησιακών αναγκών (*δημογραφικοί/ατομικοί παράγοντες*) (Hornby & Lafaele, 2011). Προσθετικά, οι *κοινωνικομορφωτικοί παράγοντες* δείχνουν πως όσο μικρότερο είναι το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, τόσο ασθενέστερη η εμπλοκή των γονέων αυτών (Πνευματικός κ.ά., 2008, Καρακώστα, 2016). Οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2017) συζητούν τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής μέσα από το τρίπτυχο των υποσυστημάτων (σχολείο, οικογένεια και ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού) που συμπράττουν ή/και συγκλίνουν επιφέροντας τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, οι γονείς που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται πως αναμειγνύονται ελάχιστα (*πολιτισμικοί παράγοντες*) (Χατζηδάκη, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η αιτιότητα της μη εμπλοκής ευρίσκεται στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η αιτιότητα που σχετίζεται με τους πολιτισμικούς παράγοντες λογίζεται ως βαρύτερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ορίζουν, οριοθετούν κι χαρτογραφούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν και εμπλέκονται, στοχεύοντας να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους. Οι εκπαιδευτικοί κουβαλώντας το σκληρό πυρήνα των παραδοχών τους, έχουν εδραιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Προκαταλήψεις που μοιραία και ακούσια οδηγούν στο στιγματισμό της πολιτισμικής κληρονομιάς των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι απρόσιτοι, μη επιδιώκοντας την όποια επικοινωνία, γιατί πιστεύουν πως οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα ή χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο ή οι φέροντες διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο δεν χαίρουν των απαιτήσεων μιας τέτοιας συνεργασίας και εμπλοκής (Χατζηδάκη, 2006, Bakker & Denessen, 2007, Vincent, 2017). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα, όπου σε έρευνα της Χατζηδάκη (2006), οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν εμπειρία ούτε μιας μέρας με παιδιά προερχόμενων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, εμφανίζονται να έχουν άποψη για θέματα περί γονικής εμπλοκής των παιδιών αυτών.

Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί στο όνομα της μη γονικής εμπλοκής προβάλλουν ως εμπόδιο την αδιαφορία, τη γλώσσα και τη κουλτούρα των γονέων αυτών, μη

συλλογιζόμενοι ότι οι χαμηλές προσδοκίες, ρητές ή υπονοούμενες (Δαμανάκης, 2005, Κασίμη, 2005, Theodorou, 2008, Doucet, 2011, Ζηλιασκοπούλου, 2014)- και η μη αναγνώριση της διαφορετικότητας από τους ίδιους είναι αυτή που παρεμβάλλεται μεταξύ της εν λόγω επικοινωνίας. Αυτό που αποδυναμώνει τα υποτιθέμενα εμπόδια είναι πως το *προνόμιο* της πρόσβασης στη γνώση σχετικά με το πως της γονικής εμπλοκής φαίνεται πως υπολείπεται στους μετανάστες γονείς, αφού σύμφωνα με την Ladson-Billings (1995) υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου και της κουλτούρας του σπιτιού -καθιστώντας έτσι τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς ως αδιάφορους. Επιπροσθέτως, οι απαιτήσεις ή/και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για εμπλοκή των μεταναστών γονέων αποσιωπώνται ή δεν είναι ρητές ή/και καθορισμένες με σαφήνεια και επομένως η αποκωδικοποίηση τους είναι δύσκολη, θέτοντας τους μετανάστες γονείς ήδη από την αρχή σε μειονεκτική θέση. Ο Bernstein εξηγεί πως όσο πιο διακριτές και ξεκάθαρες είναι οι απαιτήσεις και το πλαίσιο των κριτηρίων περί γονικής εμπλοκής, τόσο πιο σαφείς γίνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους γονείς για γονική συμμετοχή (όπ. αναφ. στο Crozier & Davies, 2007). Αντιστοίχως όσο πιο αόριστα τα κριτήρια, τόσο περισσότερο θα γίνεται λόγος για μη γονική εμπλοκή, αφού το μέγεθος και η λειτουργικότητα του όρου της γονικής εμπλοκής δεν έχει πρωτίστως καθορισθεί ή/και θεσμοθετηθεί (Goodall & Montgomery, 2013). Αυτή η ασάφεια, σε έρευνα των Μιχελακάκη και Φόνια (2015) απεικονίζεται στο πρόσωπο μητέρας μετανάστριας, η οποία σε συνέντευξη της δήλωσε πως μετά από σημείωμα που έλαβε από τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού της, δεν ήξερε αν έπρεπε ή αν χρειαζόταν την επόμενη μέρα να επισκεφτεί το σχολείο.

Αυτές οι δικαιολογίες περί εμποδίων, απόρροια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες γονείς, είναι τόσο εμφανείς όπου σε έρευνα των Villenas και Deyle (1999) οι Λατίνοι γονείς δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετώπιζαν με αρνητικό τρόπο, κρατώντας πάντα τις απαραίτητες αποστάσεις και τηρώντας χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους, εξαιτίας της εθνικότητάς τους· της εθνικότητάς τους, την οποία δεν μπορούν να ελέγξουν ή να επηρεάσουν οι ίδιοι (Crozier & Davies, 2007). Οι χαμηλές προσδοκίες επιβεβαιώνονται και στα λεγόμενα ενός πατέρα από τη Αϊτή. Ο πατέρας εξηγεί πως κάποιος εκπαιδευτικός δεν αναμένουν από τους Αϊτινούς μαθητές/-τριες να τα καταφέρουν με το σχολείο και να έχουν μετέπειτα πρόσβαση στο κολέγιο. Συν τοις άλλοις, μένουν έκπληκτοι με τους υψηλά τιθέμενους στόχους των γονέων, μην λαμβάνοντας υπόψη το παρελθόν και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ίδιων των γονέων (Doucet, 2011). Ωστόσο, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τους στόχους και τα όνειρα που κάνουν για τα παιδιά τους, και έπειτα όλοι μαζί (γονείς και εκπαιδευτικοί) να εργάζονται για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Όμως, όλες οι παραπάνω αρνητικές δηλώσεις εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών επιτρέπουν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων

τόσο για τη συνειδηση, τις σκέψεις και την ιδεολογία των ίδιων (Kroeger & Lash, 2011), όσο και για τα κοινωνικά σχήματα στα οποία συμμετέχουν.

Η Theodorou (2008) συζητά τον επαναπροσδιορισμό των απαιτήσεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου και γονέων μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ως φυσικά άτομα, αλλά και ως εκπρόσωποι του σχολείου, δεν ανέλαβαν ούτε μια πρωτοβουλία (π.χ. πολιτισμικές δράσεις εντός του σχολείου καλώντας μετανάστες γονείς να παρουσιάσουν διάφορα έθιμα) για να έρθουν σε επαφή με τους μετανάστες γονείς, υποδηλώνοντας έτσι την αδυναμία τους να αναλογιστούν το ρόλο τους (ποια η φύση κι η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών τους και ποιες οι συνέπειες αυτών αναφορικά με την ένταξη και τις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών/-τριών;) που όμως είναι συνδεδεμένος με τη περιθωριοποίηση των μεταναστών γονέων. Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που “φαίνεται να αποφεύγουν τις Τάξεις Υποδοχής” (Δαμανάκης, 2005:209). Οι αρνητικές δημόσιες εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται και σε έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014) οι οποίοι βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποζητούσαν την εμπλοκή των γονέων μεταναστών σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο του σχολείου, ούτε την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αμφίσημο εύρημα της έρευνας τους ήταν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν τους μετανάστες γονείς να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με τους ‘άλλους’ γονείς ή/και να υπάρχουν αντιπρόσωποι τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, από την άλλη αφαιρούσαν τη δική τους εμπλοκή από τη συνθήκη της συνάρτησης/συμμετοχής στην αλληλεπίδραση είτε στις περιπτώσεις των δραστηριοτήτων, είτε της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια αν γυρίσουμε λίγο πιο πίσω το χρόνο, θα δούμε πως υπήρχαν εκπαιδευτικοί που όριζαν την όποια συμμετοχή τους στην αλληλεπίδραση με γονείς μετανάστες ως “πρόσθετη επιβάρυνση” που δεν ήταν αναγκαία (Πανταζής, 2010:269). Βαθμιαία λοιπόν, αυτή η ‘πρόσθετη επιβάρυνση’ για την οποία έκαναν λόγο οι εκπαιδευτικοί (το 2010) αντικαταστάθηκε με την απεμπλοκή τους (το 2014) από τις απαιτούμενες διεργασίες αλληλεπίδρασης στην βάση των οποίων θα αξιοποιούνταν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών γονέων και μαθητών/-τριών αυτών. Καταφανώς, η ‘μη γονική εμπλοκή’ φαίνεται πως μετασχηματίστηκε σε ‘μη εκπαιδευτική εμπλοκή’.

Αναφορικά με το εμπόδιο της γλώσσας που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, για ακόμη μια φορά η δύναμη της προκατάληψης είναι παρούσα και ισχυρή. Ακόμη και η ‘ανακάλυψη’ του Labon περί μη ύπαρξης μειονεκτικής γλωσσικής κοινότητας – ‘ανακάλυψη’ σύμφωνη με τις αρχές της γλωσσολογίας, δε φαίνεται να αμφισβήτησε τις υπάρχουσες διεργασίες κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλουτίζουν το κυτίο των επικοινωνιακών αναγκών των μεταναστών -γονέων και μαθητών/-τριών, με σκοπό

την επίρρωση των εξελικτικών τους παραγώγων και ερμηνεύουν λανθασμένα πως οι νεότερες ως 'υποτελείς' γλώσσες, που εμπεριέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, δεν μπορούν να ενταχθούν στην υπάρχουσα ελληνική κουλτούρα (Δραγώνα κ.ά., 2001). Αναλογιζόμενοι την θεωρία του Bernstein, σύμφωνα με την οποία, η γλώσσα δεν αποτελεί μονάχα κώδικα επικοινωνίας, αλλά μια διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση και ο κοινωνικός έλεγχος των δρώντων μαθητών (Ασκούνη, 2007), οι εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα της ίδιας της πραγματικότητας, εμποτισμένοι από την κουλτούρα της άρχουσας τάξης (κατά Bourdieu: κουλτούρα της ελίτ), υποτιμούν, περιφρονούν τη μητρική γλώσσα των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών και γονέων αυτών. Εκ παραλλήλου, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά στοιχεία του άλλου πολιτισμού που 'κουβαλά' η γλώσσα των μαθητών/-τριών και γονέων αυτών, πόσο δε μάλλον να τα εντάξουν, να τα παραλληλίσουν και να τα εμπλέξουν στη δική τους 'ιεραρχικά ανώτερη' κουλτούρα (Δραγώνα κ.ά., 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση μητέρας μετανάστριας αλβανικής καταγωγής με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, η οποία αιτήθηκε στο σχολείο να αναλάβει μια θεατρική παράσταση: μια παράσταση όπου, οι μαθητές/-τριες που θα συμμετείχαν σε αυτήν, θα τραγουδούσαν στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα. Η απόκριση που έλαβε ήταν αρνητική, καθώς κάτι τέτοιο "δεν επιτρέπεται..." (Καρακώστα, 2016: 138). Αυτήν ακριβώς την υποτίμηση, οι γονείς και οι μαθητές/-τριες αυτών από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα την εσωτερικεύουν και αποστασιοποιούνται από το σχολείο. Δεν αποζητούν την αποτελεσματική επικοινωνία, επιφέροντας έτσι ακόμη και αύξηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής (Ασκούνη, 2007).

Φαίνεται πως ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου δεν πραγματώνεται στην παραπάνω περίπτωση καθώς και σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ αυτός ενισχύεται μονάχα στην περίπτωση του τρίτου και τέταρτου τύπου σχολείου. Ειδικότερα, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) έχει κατηγοριοποιήσει τα σχολεία σε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με το χώρο που 'δίνουν' αυτά στους γονείς, επιτρέποντάς τους τελευταίους να συμμετέχουν ενεργά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αξιοποιούνται οι γνώσεις της κοινότητας από την οποία προέρχονται. Έτσι λοιπόν, η πρώτη κατηγορία είναι αυτή του σχολείου ως 'φρούριο'. Οι αποφάσεις για την όποια συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών είναι μονομερής και προέρχεται από το πλαίσιο του σχολείου, το οποίο δεν αποδέχεται καμία είδους παρεμβολή από τρίτους. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή του σχολείου των ελεγχόμενων προσκλήσεων. Σε αυτό τον τύπο, το σχολείο επιτρέπει με τρόπο καθορισμένο και επιλεκτικό την εμπλοκή των γονέων είτε σε επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών τους, είτε των τυχόν εργασιών που τους ανατίθενται: επίσης με όρους ρητούς και σαφείς. Στον τρίτο τύπο, το σχολείο είναι 'ανοιχτό στην οικογένεια': Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά εντός του σχολικού πλαισίου, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των

μερών είναι αμφίδρομες, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι πρότερες ή/και πολιτισμικές γνώσεις των γονέων, συνεισφέροντας συνεπώς στην επιτυχή έκβαση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Στον τέταρτο τύπο, το σχολείο στρέφεται προς την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας αυτής. Η καλλιέργεια των σωματικών, πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών αποτελεί κοινό τόπο όλων των εμπλεκόμενων μερών, με την εκ παραλλήλου εκπαίδευση και ενδυνάμωση των μελών αυτών. Η γενικότερη υποστήριξη διαχέεται από και προς όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, επιφέροντας βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών.

Στην αμέσως επόμενη ενότητα, προκειμένου να επιτευχθεί ένας πλουραλιστικός διάλογος ή μια εταιρική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και το σχολείο να ασκήσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, προτείνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της συνεργασίας μεταξύ μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών.

### 3. Προτεινόμενες παρεμβάσεις

Επί της παραδοχής ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διαμορφώνουν τους τρόπους και τις μορφές της γονικής εμπλοκής και προκειμένου να μην υποστεί όλη η κοινότητα τις συνέπειες της αποτυχίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και τα στοιχεία που συνιστούν την ταυτότητα τους· συνυπολογίζοντας τη σύγκρουση των ηθικών αξιών, τη μη προβολή της ανοχής και αξιολογώντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ασκούνη, 2001) με κριτήρια που προάγουν την κριτική σκέψη όλων των μαθητών/-τριών. Για το λόγο αυτό οι παρεμβάσεις που προτείνονται θα βασιστούν πάνω σε αυτόν τον άξονα.

Ξεκινώντας από τα επιμέρους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν για το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/-τριες τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί (με τη βοήθεια συμβούλων ή/και διαμεσολαβητών) μπορούν είτε να επισκεφτούν και να γνωρίσουν την οικογένεια, είτε να έρθουν σε ουσιαστική (και όχι προσχηματική) επαφή με την κοινότητα στην οποία ανήκουν οι μαθητές/-τριες τους, να συμμετέχουν και να δημιουργήσουν γνήσιους δεσμούς συνεργασίας με αυτήν, στοχεύοντας στην κατανόηση της κουλτούρα τους (κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση) (Graue & Brown, 2003, Cummins, 2005, Andrews, 2013). Αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα αποκτήσουν μπορούν να το αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη και να το μεταβιβάσουν με διάφορες δραστηριότητες (έρευνα, δημιουργική επίλυση προβλήματος) σε όλους τους μαθητές/-τριες. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με τα μετασχηματιστικά παιδαγωγικά μοντέλα, μπορούν να προτείνονται και από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες. Οι πρότερες εμπειρίες τους θα εκφραστούν μέσα από τις δραστηριότητες, έπειτα θα διαχυθούν στην υπόλοιπη



κοινότητα των μαθητών/-τριών, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη. Η μεταμορφωτική αυτή εμπειρία/γνώση που θα νιώσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν τα όποια διαχωριστικά σύνορα -γλώσσας και πολιτισμού, χωρίς να χαθεί η ταυτότητα των μελών που συμπράττουν εντός αυτών των ομάδων (Cummins, 2005).

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εμπλέξουν και να ενθαρρύνουν ακόμη περισσότερο τους γονείς, μπορούν προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών. Για παράδειγμα οι εργασίες που θα αποστέλλονται στο σπίτι, θα μπορούν να έχουν τέτοιο περιεχόμενο, πολιτισμικά προσδιορισμένο (σε όρους πολιτισμικά κατανοητούς) και εξατομικευμένο (λόγω της ύπαρξης εσω-ομάδων στους κόλπους των εθνοτικών ομάδων. Βλέπε διαφορές στις παραδόσεις, στα πιστεύω και τις αξίες, στην κοινωνική τάξη που ανήκουν), ώστε να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση παιδιών και γονέων. Ενδεικτικά σε έρευνα των Ladky και Peterson (2008), οι Καναδοί εκπαιδευτικοί τροποποιούσαν και μείωναν τις ανατιθέμενες εργασίες για το σπίτι. Παράλληλα έστελναν μεταφρασμένα φυλλάδια με μικρές συμβουλές για τους γονείς, έτσι ώστε να εμπλέξουν τους γονείς αυτούς σε μια συνεργασία με τα παιδιά τους.

Οι δράσεις, οι γιορτές και οι ημερίδες ενημέρωσης μπορούν να 'μπολιαστούν' με στοιχεία που φέρουν βάρος πολυπολιτισμικό, επίσης. Όταν αυτό μάλιστα εκφράζεται ως προϊόν συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τότε ταυτοχρόνως αυτό αποτελεί και το όχημα πάνω στο οποίο πραγματώνεται η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων γονέων μεταναστών και μαθητών/-τριών αυτών. Αυτό ακριβώς συνέβη στην περίπτωση του Αιγυπτιο-Καναδού γονέα, πτυχιούχου Πληροφορικής, ο οποίος εθελοντικά βοήθησε τον εκπαιδευτικό του παιδιού του στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Αυτό ακριβώς συνέβη όταν δυο Σερβο-Καναδοί γονείς με τίτλους σπουδών της Μεταδευτεροβάθμιας στο γνωστικό αντικείμενο των γενικών επιστημών, βοήθησαν εθελοντικά στη διοργάνωση δράσης που αφορούσε την πρώτη επαφή/γνωριμία με τις επιστήμες. Τέλος, αυτό ακριβώς συνέβη όταν ένας Σρι-Λανκο-Καναδός γονέας βοήθησε να πραγματοποιηθεί η δράση 'ημέρες πολιτιστικής κληρονομιάς', ξεδιπλώνοντας αφηγούμενος και επεξηγώντας παραδόσεις της πατρίδας του (Ladky & Peterson, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανοίξουν τις θύρες της τάξης τους σε γονείς [η προσέγγιση αυτή εντοπίζεται στην πρακτική του Faltis (1993) περί *jointfostering*] για να παρακολουθήσουν, να συνδημιουργήσουν και να συνερευνήσουν το μάθημα (Andrews, 2013), διότι οι θετικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών επιτυγχάνονται μέσα από την διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους, μέσα από την διάχυση της γνώσης και της κουλτούρας από τη μία γλώσσα στην άλλη (ωσάν συγκοινωνούντα δοχεία), μέσα από την συνεργατική μάθηση και τις ομαδικές εμπειρικές δραστηριότητες μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, όπου οι ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή/-τριας και γονέων

αυτού/αυτής εναλλάσσονται- εκπαιδευτικοί σε ρόλο εκπαιδευόμενου, γονείς και παιδιά σε ρόλο εκπαιδευτή (συνεργατική ενδυνάμωση), καταρρίπτοντας έτσι κάθε αναπαραγωγή εξουσιαστικών σχέσεων (Cummins, 2005). Οι Καναδοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές/-τριες, επιθυμώντας να εμπλακούν πιο ενεργά στην κουλτούρα των μεταναστών μαθητών/-τριών τους, συνέλεξαν πληθώρα πληροφοριών για τη γλώσσα και τα ενδιαφέροντα τους, υπογραμμίζοντας τα οφέλη από τη χρήση της μητρικής γλώσσας των τελευταίων. Έπειτα, άνοιξαν τις πόρτες του σχολείου στους μετανάστες γονείς, προτρέποντας τους να βοηθήσουν τους μαθητές/-τριες να συγγράψουν δίγλωσσα βιβλία τόσο για τη βιβλιοθήκη της τάξης, όσο και τις βιβλιοθήκες όλου του σχολείου (Ladky & Peterson, 2008). Η αποδοχή [η επιβεβαίωση της επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε δράσεις δραματοποίησης (βλέπε αίτημα μητέρας μετανάστριας πιο πάνω) και δημιουργικής συγγραφής (βλέπε δημιουργία δίγλωσσων βιβλίων πιο πάνω)] ή η απόρριψη της ταυτότητας του/της μετανάστη/μετανάστριας μαθητή/-τριας από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικής σημασίας, αφού αυτό καθαυτό το γεγονός αποτελεί ικανή αιτία να επιτύχει ή να αποτύχει ο συγκεκριμένος μαθητής/-τρια. Το πλέγμα των σχέσεων που δομείται γύρω από το διττό μοντέλο του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/-τριας και γονέων αυτού/αυτής, οφείλει να έχει χαρακτήρα συνεργατικό και προσθετικό, και όχι εξουσιαστικό και αφαιρετικό, προκειμένου ο πολιτισμός και η γλώσσα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών να ενθαρρύνονται και να αποτελούν υπολογίσιμες μορφές αυτοέκφρασης με ισόποση κατανομή της δύναμης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Αυτό ακριβώς παρουσιάζεται και στην θεωρία της Ladson-Billings περί “παιδαγωγικής της πολιτισμικής συνάφειας” (Cummins, 2005: 79). Πέρα των παραπάνω, οι θύρες του σχολείου μπορούν να παραμένουν ανοιχτές και κατά τις απογευματινές ώρες, όπου θα πραγματοποιούνται μια σειρά σεμιναρίων/ημεριδών με στόχο την παρακίνηση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για εμπλοκή και για συμμετοχή σε μαθήματα γλώσσας. Με αυτόν το τρόπο θα ενισχυθεί το ‘αίσθημα του ανήκειν’ των συμμετεχόντων και θα ενδυναμωθεί η επικοινωνιακή ικανότητά τους (Ladky & Peterson, 2008, Γεωργίου, 2011).

Για να επαναπροσδιορίσουν όμως οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, χρειάζεται να μετασχηματιστούν και να αλλάξουν στάσεις (στη βάση του κοινωνικοπολιτισμικού ελλείματος και αποδοχής των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών), αντιλήψεις (όχι!, η γονική εμπλοκή δεν είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη) και προσδοκίες (όσο πιο ασαφείς οι προσδοκίες για γονική εμπλοκή, τόσο το χάσμα μεγαλώνει). Χρειάζεται να βλέπουν τους γονείς αυτούς ως ειδικούς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στοιχείο οδηγό, ικανό και αξιοποιήσιμο. Χρειάζεται να δώσουν χώρο στους μετανάστες γονείς για να πουν τη γνώμη τους, τις ιδέες και τις ανησυχίες τους, αποκτώντας έτσι ο διάλογος αξία, και ως τέτοιος να αξιολογηθεί. Χρειάζεται να πατάξουν τη κουλτούρα του σχολείου, πιστό αντίγραφο των εξουσιαστικών δομών της κοινωνίας (Sanchez & Colegrove, 2019), αφού πρώτα συνειδητοποιήσουν τον

αυθαίρετο χαρακτήρα της συμβολικής εξουσίας, η οποία “ασκείται μόνο αν είναι αναγνωρισμένη, δηλαδή παραγνωρισμένη ως αυθαίρετη” (Bourdieu, 2008:245).

Τέλος, αν και δεν τίθεται αυτό καθαυτό το ζήτημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (de Bruïne et al, 2014) είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεταβαλλόμενο γεμάτο προκλήσεις σχολικό περιβάλλον, να επιμορφωθούν εκ νέου στις τρέχουσες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Χρειάζεται να συλλέξουν όλα εκείνα τα εργαλεία που θα τους ‘ετοιμάσουν διαπολιτισμικά’ για να διαχειριστούν τυχόν αδιέξοδα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Μαυρομάτης (2015) εκπαιδεύοντας φοιτητές στο Πανεπιστήμιο κάνει λόγο για εν δυνάμει εκπαιδευτικούς με κλειστά αυτιά και μυαλά, που οι φόβοι και οι ανασφάλειες τους στέκονται ως εμπόδια μπροστά τους, μην επιτρέποντας τους έτσι να αναπτύξουν την ικανότητα να αμφισβητούν δομικά στοιχεία των παγιωμένων απόψεων, συμπεριφορών και στάσεων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της Παιδαγωγικής Σχολής αποστασιοποιούνται από την προσφερόμενη γνώση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αγνοούν και την υποτιμούν· ό,τι ακριβώς επαναλαμβάνουν και στην μετέπειτα ανάληψη του ρόλου τους.

Εν κατακλείδι, στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπεύει να προωθήσει την ισότητα, την κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη, απαιτείται τα σχολεία να επανδρωθούν με μέλη της κοινότητας ή/και δίγλωσσους εκπαιδευτικούς ως διοικητικό/διδασκαλικό/επικουρικό προσωπικό προς επίτευξη επικοινωνίας και πολιτισμικής συμβατότητας με γονείς και μαθητές/-τριες αυτών. Η ουσιαστική υιοθέτηση μοντέλων διαχείρισης ετεροτήτων, ήτοι πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό- με την ταυτόχρονη *θεσμοθέτηση* της γονικής εμπλοκής πιθανόν να σήμανε την απαρχή μιας νέας μορφής κοινωνικού λόγου που θα ενίσχυε ή θα προσάρμοζε εκ νέου τα τρέχοντα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών.

#### 4. Αντί επιλόγου

Αν στόχος είναι το θετικό πρόσημο στις όποιες προτεινόμενες παρεμβάσεις, τότε αυτές πρέπει να αμφισβητήσουν τη δομή της εξουσίας, όπου σε καμία περίπτωση οι παρούσες συνθήκες δείχνουν να επιδιώκεται η ισόποση κατανομή δύναμης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Cummins, 2005, Sanchez & Colegrove, 2019). Ωστόσο, οι παράλληλες διεργασίες ‘που τρέχουν στο παρασκήνιο’ -ήτοι μικροπεριβάλλον της οικογένειας, μικροπεριβάλλον του εκπαιδευτικού πλαισίου και τα μοναδικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας κάθε μαθητή/-τριας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017)- και η επιτυχής ή μη συνήχηση αυτών, συνιστά ένα δυναμικό σχήμα, στη βάση του οποίου η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών λαβαίνει χώρα- που χρειάζεται να συνεκτιμάται.

Οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή συλλογικά, μπορούν να μην αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Αν αυτή η μετατόπιση, η αμφισβήτηση των πρότερων θέσεων τους

θεωρείται δύσκολη για τους γηγενείς εκπαιδευτικούς, τότε για τους μετανάστες γονείς, η όποια γονική εμπλοκή θεωρείται το λιγότερο δυσξύνετη.

## Βιβλιογραφία

- Andrews, M. (2013) Capitalizing on Mexican parents' cultural models of parental involvement from their children's perspectives. *Linguistics And Education*, 24(4): 497-510.
- Ασκούνη, Ν. (2001) Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 67-110.
- Ασκούνη, Ν. (2007) *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bakker, J. & E. Denessen (2007) The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1: 188-199.
- Bourdieu, P. (μτφ.: Κ. Καφαμπέλη) (2008) *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1982)
- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Crozier, G. & J. Davies (2007) Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Cummins, J. (μτφ.: Σ. Αργύρη) (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1999)
- Δαμανάκης, Μ. (2005) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1997)
- de Bruïne, E., T. Willemse, J. D'Haem, P. Griswold, L. Vloeberghs & S. van Eynde (2014) Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal Of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Doucet, F. (2011) Parent involvement as ritualized practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(4): 404-421.
- Δραγώνα, Θ., Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (2001) *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Goodall, J. & C. Montgomery (2013) Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4): 399-410.
- Graue, E. & C. Brown (2003) Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching And Teacher Education*, 19(7): 719-735.
- Hornby, G. & R. Lafaele (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1): 37-52.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Γ, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 491-510.
- Καρακώστα, Π. (2016) *Γονική εμπλοκή και πολιτισμικό κεφάλαιο: εμπειρική έρευνα σε μετανάστριες αλβανικής καταγωγής*. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κασίμη, Χ. (2005) Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005: 13-24.
- Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (2014) Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144.
- Kroeger, J. & M. Lash (2011) Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching And Teacher Education*, 27(2): 268-277.
- Ladky, M. & S. Peterson (2008) Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2): 82-89.
- Ladson-Billings, G. (1995) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2015) Χαρτογραφώντας τις ασυμβατότητες στην πολυ/διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Συμπόσιο με θέμα: «Χαρτογραφώντας τις ασυμβατότητες στην πολυ/διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- Συγκριτικές προσεγγίσεις»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 1-58.
- Μιχελακάκη, Θ. & Ε. Φονιά (2015) Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική Διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015: 267-282.
- Μπόνια, Α., Α. Μπρούζος & Φ. Κοσσυβάκη (2008) Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6: 69-95.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017) Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινοκοινοποαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 84-113.
- Πανταζής, Σ. (2010) Αλλοδαπά παιδιά στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα»*, Ιωάννινα: Hotel Du Lac, 260-273.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρογιάννης (2013) Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, (1): 2-26.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρογιάννης (2017) Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του “εκπαιδευτικού θύλακα” του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (3): 97-122.
- Πνευματικός, Δ., Χ. Λεμονίδης & Δ. Πασχαλίδου (2006) Οι πεπειθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41: 146-164.
- Πνευματικός, Δ., Π. Παπακανάκης & Ε. Γάκη (2008) Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεπειθήσεων των γονέων, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 193-216.
- Sanchez, K. & S. Colegrove (2019) Working with diverse families. In C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Ed.), *The Wiley handbook of early childhood care and Education*, USA: John Wiley & Sons, Inc, 219-238.
- Συμεού, Α. (2003) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36: 101-113.
- Theodorou, E. (2008) Just how involved is ‘involved’? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involvement in Cyprus. *Ethnography And Education*, 3(3): 253-269.
- Villenas, S. & D. Deyhle (1999) Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience and resistance. *Curriculum Inquiry*, 29(4): 413-445.
- Vincent, C. (2017) ‘The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender And Education*, 29(5): 541-557.
- Χατζηδάκη, Α. (2006) Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνιας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 32-745.