

Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Θεοδοσία Μιχελακάκη
ΕΔΙΠ, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εμμανουέλα Φονιά
απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης

Abstract

In this study we present the results of a small-scale research at Chania regarding the involvement of foreign parents (mostly economic migrants but also parents in mixed couples) in the education of their children. Data were collected through interviews. In this paper we discuss our findings with regard to differences among parents in their perception of their role in their children's education.

Key words

Parental involvement, foreign parents, activities (in school – out of school activities).

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας στο Ν. Χανίων σχετικά με την εμπλοκή γονέων οικονομικών μεταναστών και γονέων από μικτούς γάμους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη εστιάσαμε στις διαφορές των αντιλήψεων και των αντίστοιχων πρακτικών σχετικά με το ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, αλλοδαποί γονείς, εσω- και έξω- σχολικές δραστηριότητες.

0. Εισαγωγικές επισημάνσεις

Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) είναι ένα πεδίο διαρκώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος ερευνητών, εκπαιδευτικών, γονέων, προκειμένου να αναδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας. Για την αποτελεσματικότερη αυτή συνεργασία έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν

τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, αποσαφηνίζουν την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και αναλύουν τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Ζηλιασκοπούλου 2014: 492, Πεντέρη & Πετρογιάννης 2013).

Η σύνδεσή της με τη σχολική επιτυχία ή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, έχουν μεταναστευτική εμπειρία ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, έχει αποτυπωθεί σε πλήθος ερευνών (Epstein 2001, Trautwein & Koller 2003: 120). Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη σύνδεση της οικογένειας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις πρακτικές που αναπτύσσει αντίστοιχα η οικογένεια και το σχολείο, το ρόλο των εκπαιδευτικών, και επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν/μετρήσουν/αποτυπώσουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές (συμμετοχή σε ενδοσχολικές/έξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στην προετοιμασία ή την μελέτη των μαθημάτων, ενημέρωση για την πρόοδο κλπ) (Epstein 1995: 13-16). Ο όρος, εντούτοις, είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να περιλαμβάνει μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα με τον εκπαιδευτικό, ή και την ουσιαστική συμμετοχή του πρώτου σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου.

Η *γονεϊκή συμμετοχή* ή *γονεϊκή εμπλοκή* είναι όροι που συχνά συγχέονται και εντοπίζεται πολλαπλότητα ερμηνειών για το τι μπορεί να σημαίνει η έννοια (Nyverman & Vettenburg 2009: 105). Ταυτόχρονα, αναφέρονται σε ατομική δράση ή σε συλλογική συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε πλαίσιο που συνήθως καθορίζεται από το σχολείο, σε νόρμες και λογικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα των οικογενειών (Νόβα-Καλτσούνη 2004: 28). Υποβαθμίζεται ή αγνοείται η εσωτερική ετερογένεια των οικογενειών, ενώ περιθωριοποιούνται οι εμπειρίες των μεταναστών ή μειονοτικών γονέων. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η μορφή της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου σπάνια λαμβάνει υπόψη το οικονομικό, μορφωτικό, κοινωνικό επίπεδο αλλά και την εθνικότητα των γονέων (Θεοδώρου 2014: 138), καθώς επίσης και το ότι η άγνοια της γλώσσας της χώρας διαμονής (Χατζηδάκη 2007: 147), αλλά και το νομικό status μπορεί να δημιουργεί εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο.

Έτσι, είθισται ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* να αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του και να σχετίζεται με την προσωπικότητα και τη δράση του γονέα και όχι τόσο με τη στάση του σχολείου (Κιρκιγιάννη 2009: 99), τοποθετώντας σε μια ανισοβαρή, ανισότιμη βάση τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Το σχολείο, ως θεσμός, αλλά και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερη θεσμική εξουσία και δύναμη από αυτή των γονέων και μπορούν να καθορίσουν το πλέγμα των σχέσεων ή ακόμα να προκαλέσουν αρνητικές στάσεις ή φόβο. Κι ενώ οι αλλοδαποί γονείς αποτελούν βασικό συντελεστή ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους, δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να

υποβοηθήσουν την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής (Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014: 118).

1. Η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών έχει μελετηθεί αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται άμεσα από τη συχνή επαφή των γονέων με δασκάλους και γενικότερα το σχολείο (Γεωργίου 2011). Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών σχετίζεται άμεσα με:

- τη δυνατότητα της οικογένειας να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό και προσιτό όσον αφορά τη μάθηση,
- την ικανότητα της οικογένειας να δημιουργήσει προσδοκίες που θα συντονίζονται με τις δυνατότητες των παιδιών και ίσως και το επαγγελματικό τους μέλλον,
- την επιθυμία και τη δυνατότητα των μελών της οικογένειας να εμπλακούν ενεργά σε εκπαιδευτικά ζητήματα και κυρίως σε θέματα χάραξης πολιτικής της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Ωστόσο, το είδος της γονεϊκής εμπλοκής συνδέεται και συμβάλλει στη σχολική επίδοση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Γεωργίου, η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η τακτική επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση του παιδιού. Γι' αυτό μάλιστα και ο ίδιος καταλήγει ότι "ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για το χειρισμό του παιδιού σχολικής ηλικίας είναι η λεγόμενη 'εποπτευόμενη αυτονομία', κατά την οποία ο γονέας δηλώνει παρών, αλλά αφήνει τον πρώτο ρόλο στο ίδιο το παιδί μαζί με την ευθύνη για τη βελτίωση της εργασίας του". Ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει τις συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής είναι η ερμηνεία που δίνει το παιδί στη συμπεριφορά του γονέα, δηλαδή, όταν ο μαθητής βλέπει ότι η οικογένεια ενδιαφέρεται για αυτόν, συζητά μαζί του χωρίς υπερβολές και δίχως να του αφαιρεί το δικαίωμα πρωτοβουλίας (Γεωργίου 2011).

Με αυτό τον τρόπο, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες προσαρμογής, βελτιώνει την αυτοεικόνα του μαθητή, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις προσδοκίες, τη στάση και την ευθύνη του απέναντι στη μάθηση. Οι ίδιοι οι γονείς ενδυναμώνουν με αυτό τον τρόπο τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και, παρακολουθώντας το έργο των εκπαιδευτικών στενότερα, αναγνωρίζουν την προσπάθειά τους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Σε έρευνά τους οι Eccles & Harold (1993) διαπίστωσαν ότι η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο επιδρά στη σχολική

επιτυχία των παιδιών και ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου 2011). Πολλές θεωρήσεις αναφέρονται στην αναγκαιότητα για συχνή, ανοιχτή και αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία βοηθά γονείς και εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις προσδοκίες τους και την πρόοδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους, να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις, να αποφεύγουν τις παρανοήσεις και να ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών (Christenson & Sheridan 2001 στο Κιρκιγιάννη 2009).

1.2. Θεσμικό πλαίσιο γονεϊκής εμπλοκής

Η ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου που αφορά τη θεσμοθέτηση συμμετοχής των γονέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχετικά πρόσφατη ιστορία, αφού μόλις στη μεταπολιτευτική περίοδο θεσμοθετούνται οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και οριοθετείται η δράση και λειτουργία τους¹ (αναλυτικότερα για την ιστορική εξέλιξη βλ. Δοδοντσάκης 1999: 104 κ.ε). Σταδιακά, τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος των γονέων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενισχύεται, αλλάζοντας ταυτόχρονα και χαρακτήρα. Η στήριξη σε οργανωτικά-λειτουργικά ζητήματα και η οικονομική συμβολή (λόγω και της ελλιπούς χρηματοδότησης των σχολείων) τροποποιεί το χαρακτήρα της συνεργασίας τον οποίο περιγράφει το θεσμικό πλαίσιο και ανάγει τους γονείς σε 'χορηγούς' των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου 2009: 31).

Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων δεν έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον· δεν έχει γίνει καν ποσοτική/ στατιστική καταγραφή της όποιας συμμετοχής. Υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες ως προς τον ρόλο και τη δυναμική που αναπτύσσονται στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι ιδρύονται και λειτουργούν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ιδιαίτερα στη Γερμανία, έχουν δημοσιευθεί μελέτες που αποδεικνύουν την επιρροή των οργανώσεων των γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών (Δαμανάκης 1989, 2011, Μιχελακάκη 2001).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα μικρού δείγματος αλλοδαπών γονέων (20 υποκειμένων) και συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής (νομός Χανίων). Σκοπός είναι να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την καθημερινή μελέτη των παιδιών, την ανάμειξή τους στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και, τέλος, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους.

Αναφορικά με την τεχνική συλλογής των δεδομένων, τα ζητούμενα και η στοχοθεσία της έρευνας υπαγόρευσαν την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου. Ο λόγος είναι ότι επιδιώκεται η σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των αλλοδαπών γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η εμβάθυνση στη μελέτη τέτοιων κοινωνικών φαινομένων περιορίζει τον αριθμό των προς ανάλυση δεδομένων και περιπτώσεων και προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τα βιώματα των υποκειμένων. Η ανάλυση αυτού του Λόγου (Discourse Analysis) απαιτεί αφενός την ενεργητική και μεθοδική 'ακρόασή' του και αφετέρου την πρόσβαση στα αντιληπτικά φίλτρα του φορέα του (Patton 1990: 278). Η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας, παρείχε τη δυναμότητα μιας διαλεκτικής αναζήτησης των στοιχείων αυτών.

Οι θεματικοί άξονες βάσει των οποίων ελήφθησαν οι συνεντεύξεις είναι οι ακόλουθοι:

Άξονας 1: Προφίλ υποκειμένου- Βιογραφικά στοιχεία

Άξονας 2: Εμπλοκή γονέων στην καθημερινή μελέτη

Άξονας 3: Σχέσεις με εκπαιδευτικούς

Άξονας 4: Εμπλοκή γονέων στις σχολικές δραστηριότητες

Άξονας 5: Εμπλοκή γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Άξονας 6: Προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία

Η συστηματική διερεύνηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα διότι σκοπός της είναι να αποκαλυφθούν γνώμες που έχει και καταστάσεις που βιώνει ένα σύνολο αλλοδαπών γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση. Για την ανάλυση περιεχομένου το κείμενο εξετάζεται ως όλον και οι κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια (Κυριαζή 2002: 45).

Η έρευνα επικεντρώνεται σε αλλοδαπούς γονείς αγροτικής περιοχής του νομού Χανίων και δεν είναι αντιπροσωπευτική. Η δε δειγματοληψία δεν έγινε επιλεγμένα αλλά στηρίχτηκε στη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sample), με τους πρώτους γονείς να μας φέρνουν σε επαφή και με άλλους μετανάστες που γνώριζαν και οι οποίοι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν 20 συνεντεύξεις με αλλοδαπούς γονείς, 15 γυναίκες και 5 άνδρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαμένουν στο νομό Χανίων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 20 συνεντεύξεις, οι 6 ελήφθησαν από γυναίκες που έχουν συνάψει μικτό γάμο με Έλληνα σύζυγο και προέρχονται κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Η κατηγορία αυτή θα αναλυθεί συγκριτικά με την πλειοψηφία του δείγματος που έχει μεταναστεύσει από την Ανατολική Ευρώπη και τη Συρία.

Η χώρα καταγωγής του δείγματος είναι: Ρωσία 3, Αρμενία 3, Γεωργία 3, Βουλγαρία 2, Συρία 2, Γερμανία 4, Δανία 1, Σλοβακία 1.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος ισχύουν τα εξής: πέντε (5) απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 5 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3 απόφοιτοι επαγγελματικής σχολής και 7 απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι όλα τα υποκείμενα από μικτούς γάμους ανήκουν στην τελευταία κατηγορία. Ως προς την επαγγελματική τους απασχόληση, 6 άτομα απασχολούνται σε μισθωτή εργασία ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, 9 ως ελεύθεροι επαγγελματίες, 3 ασχολούνται με αγροτικά επαγγέλματα και 2 εξ αυτών είναι άνεργοι.

Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα είναι περίπου τα 15 χρόνια και η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 30-40 ετών.

Συνοπτικός πίνακας βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων

	Φύλο	Ηλικία	Χώρα προέλευσης	Έτη διαμονής (Ελλάδα)	Μορφωτικό επίπεδο (επίπεδο εκπαίδευσης)	Επάγγελμα στη Χ.Π.	Επάγγελμα στη Χ.Δ.	αριθμός παιδιών	ηλικία παιδιών
Υπ.1	Γ	35	Ρωσία	15 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Καθαρίστρια	2	11, 12
Υπ.2	Γ	38	Ρωσία	20 χρόνια	Α/θμια	Άνεργη	Καθαρίστρια	3	3, 9, 13
Υπ.3	Α	40	Αρμενία	12 χρόνια	Β/θμια	Τεχνίτης πέτρας	Τεχνίτης πέτρας	2	8,9
Υπ.4	Γ	35	Αρμενία	12 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Άνεργη	Τεχνικός ουχο-πλαστικής	1	8
Υπ.5	Γ	33	Γεωργία	13 χρόνια	Γ/θμια	Άνεργη	Αγρότισσα	2	9, 11
Υπ.6	Γ	37	Αρμενία	14 χρόνια	Α/θμια	Ιδιωτική υπάλληλος	Υπάλληλος σε κουζίνα εστιατορίου	1	8
Υπ.7	Γ	30	Ρωσία	10 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Σερβιτόρα σε εστιατόριο	1	6
Υπ.8	Α	37	Γεωργία	15 χρόνια	Α/θμια	Αγρότης	Αγρότης	2	8, 12
Υπ.9	Γ	34	Γεωργία	8 χρόνια	Γ/θμια	Άνεργη	Φροντίδα ηλικιωμένων	2	10, 11
Υπ.10	Α	40	Βουλγαρία	15 χρόνια	Α/θμια	Φανοποιός αυτοκινήτων	Φανοποιός αυτοκινήτων	3	6,8, 10
Υπ.11	Γ	34	Βουλγαρία	10 χρόνια	Γ/θμια	Ξενοδοχο-υπάλληλος	Άνεργη	2	6, 9
Υπ.12	Γ	38	Συρία	12 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Άνεργη	2	9, 11
Υπ.13	Α	40	Συρία	15 χρόνια	Α/θμια	Υδραυλικός	Αγρότης	2	10, 11

Συνοπτικός πίνακας βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων

	Φύλο	Ηλικία	Χώρα προέλευσης	Έτη διανομής (Ελλάδα)	Μορφωτικό επίπεδο (επίπεδο εκπαίδευσης)	Επάγγελμα στη Χ.Π.	Επάγγελμα στη Χ.Δ.	αριθμός παιδιών	ηλικία παιδιών
Υπ.14	Α	32	Συρία	3 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Ηλεκτρολόγος	Ηλεκτρολόγος	1	8
Υπ.15	Γ	38	Γερμανία	18 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Ξενοδοχο-υπάλληλος	Ξενοδοχο-υπάλληλος	2	11, 13
Υπ.16	Γ	40 ετών	Γερμανία	17 χρόνια	Γ/θμια	Υπάλληλος γραφείου	Υπάλληλος γραφείου	1	12
Υπ.17	Γ	40	Δανία	12 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Ξενοδοχο-υπάλληλος	2	11, 12
Υπ.18	Γ	37	Γερμανία	12 χρόνια	Γ/θμια	Μεταφράστρια	Μεταφράστρια	4	11, 9, 8, 5
Υπ.19	Γ	36	Σλοβακία	14 χρόνια	Γ/θμια	Δασκάλα	Ιδιωτική Υπάλληλος	1	11
Υπ.20	Γ	40	Γερμανία	20 χρόνια	Γ/θμια	Καθηγήτρια γερμανικών	Καθηγήτρια γερμανικών	2	10 και 12

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη/προετοιμασία αλλοδαπών μαθητών του δείγματος

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις εξής θεματικές περιοχές: συχνότητα καθημερινής ασχολίας με τη μελέτη των παιδιών και έλεγχος ολοκλήρωσης εργασιών, βαθμός γνωστικής και γλωσσικής επάρκειας των γονέων για να βοηθήσουν τα παιδιά τους και ερωτήσεις και συζήτηση σχετικά με το πώς πέρασε το παιδί την ημέρα του στο σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και με τους συμμαθητές του τις ώρες των διαλειμμάτων.

Αρχικά, όλα τα υποκείμενα δηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους. Αρκετά υποκείμενα (9/20) δήλωσαν ότι ασχολούνται καθημερινά τουλάχιστον μία με δύο ώρες με τα μαθήματα των παιδιών τους, αλλά μόνο τα 4 εξ αυτών αισθάνονται σίγουρα για τη γλωσσική και γνωστική ικανότητα που έχουν, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Τέτοιοι ενδοιασμοί συναντώνται τόσο στο δείγμα των οικονομικών μεταναστών όσο και στις συζύγους σε μικτούς γάμους.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων τα οποία ασχολούνται μόνο με τον έλεγχο των εργασιών και την ολοκλήρωση της μελέτης γίνεται φανερή η διαφορά νοοτροπίας μεταξύ των υποκειμένων από τη Ρωσία και την Αρμενία και εκείνων, των μητέρων συγκεκριμένα, που κατάγονται από τη Γερμανία και έχουν Έλληνα σύζυγο. Η αντίληψη των τελευταίων για την συμμετοχή τους εστιάζει κυρίως στον έλεγχο των εργασιών και προσπαθεί να αναπτύξει την αυτονομία και υπευθυνότητα στα παιδιά.

Φυσικά, δεν λείπουν και τα παραδείγματα γονέων που θέλουν να μάθουν μαζί με τα παιδιά τους τη γλώσσα, καθώς και οι ίδιοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών.

“Δεν έχω σπουδάσει ελληνικά και όταν χρειάζονται κάτι τα παιδιά ρωτάνε τον πατέρα τους... άλλα μαθήματα όπως μαθηματικά, ξέρω να απαντήσω, όμως, στην ιστορία μπορώ να ψάξω στο ιντερνέτ, όμως, δεν με ενδιαφέρει και πολύ (γελάει) και προτιμώ μόνα τους τα παιδιά να τα μάθουν.” (Υπ. 15).

Η πλειοψηφία του δείγματος κάνει λόγο για την καλή επικοινωνία που έχει με τα παιδιά και για το ότι αυτά επιθυμούν να μοιραστούν την καθημερινότητά τους με τους γονείς τους. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιες απαντήσεις που δόθηκαν κυρίως από υποκείμενα οικονομικούς μετανάστες αναδεικνύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, κάποια υποκείμενα δηλώνουν την ανησυχία τους για την καθημερινότητα των παιδιών τους, τα οποία παραπονιούνται ότι βιώνουν το ρατσισμό και τον αποκλεισμό λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους.

“Τυρνάνε μερικές φορές τα παιδιά και παραπονιούνται, λένε ότι τα άλλα παιδιά τα κοροϊδεύουν επειδή είναι από άλλη χώρα... Όποτε έχει γίνει αυτό εγώ πηγαίνω στο σχολείο την άλλη μέρα και το λέω στο δάσκαλο, να κάνει κάτι. Εγώ δεν μπορώ να βλέπω τα παιδιά μου λυπημένα” (Υπ. 13).

Οι γονείς από μικτούς γάμους δεν αναφέρουν κανενός είδους περιστατικό ρατσισμού ή προκατάληψης εναντίον των παιδιών τους. Οι όποιες εναλλαγές στη διήγηση της σχολικής καθημερινότητας από τα παιδιά, ερμηνεύεται ως μια φυσιολογική αντίδραση, η οποία συχνά σχετίζεται με το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

3.2. Γονεϊκή συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες

Σε αυτό τον άξονα ερωτήσεων αναλύεται η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων σε ευρύτερες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι ερωτήσεις για τις σχολικές δραστηριότητες σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και σε διαδικασίες χάραξης πολιτικής σε σχολικά ζητήματα, για τυχόν εθελοντική βοήθεια που έχουν προσφέρει σε σχολικές δραστηριότητες και για τη σχέση που έχουν με τους άλλους γονείς της τάξης.

Οι οικονομικοί μετανάστες του δείγματος που συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων είναι ελάχιστοι. Ακόμη και αυτοί που συμμετέχουν δεν είναι ενεργά μέλη. Αιτιολογούν τη διστακτικότητά τους να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο προβάλλοντας μια αίσθηση ανικανότητας που πηγάζει από διάφορους παράγοντες: το ότι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, δεν έχουν σπουδάσει, ακόμη και ότι θεωρούν ότι τα άλλα μέλη του συλλόγου δεν τους έδωσαν την ευκαιρία να εκφραστούν και τους αποκλείουν διακριτικά από το σύνολο.

“Δεν είμαι στο σύλλογο... γιατί εγώ δεν έχω σπουδάσει, όλες οι άλλες μαμάδες είναι έξυπνες, κάνουν πράγματα που εγώ δεν μπορώ. Ούτε λύσεις θα ξέρω να βρω σε προβλήματα, ούτε να κάνω προτάσεις, ούτε να μιλάω με το διευθυντή” (Υπ.2).

Εξαίρεση αποτελεί το υποκείμενο 8, ένας Γεωργιανός πατέρας που δηλώνει ενεργό μέλος του συλλόγου και επιβεβαιώνει τους ενδοιασμούς των υπόλοιπων αλλοδαπών γονέων.

“Στο σχολείο είναι και άλλοι μετανάστες γονείς και όταν τους λέω να έρχονται στο σύλλογο να μιλάνε μου λένε ότι δεν είναι αυτά για εμάς... ξέρω ότι αισθάνονται κατώτεροι, γι’ αυτό τα λένε αυτά. Αυτό είναι όμως λάθος, εγώ, δηλαδή, πώς πηγαίνω και κάνω πράγματα και λέω τη γνώμη μου;” (Υπ. 8).

Τα άτομα από μικτούς γάμους φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία της εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και δηλώνεται με ακρίβεια ο ενεργός ρόλος των μητέρων από τη Γερμανία και τη Δανία στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, όπως επίσης και η εθελοντική τους βοήθεια.

Η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ των γονέων του σχολείου δεν φαίνεται να είναι τόσο διαδεδομένη και ανεπτυγμένη. Από τους οικονομικούς μετανάστες πολύ λίγοι γνωρίζουν όλους τους γονείς της τάξης και οι περισσότεροι περιορίζονται μόνο σε γονείς μαθητών που είναι φίλοι με τα παιδιά τους ή σε εκείνους που κατάγονται από την ίδια χώρα, καθώς διευκολύνεται έτσι η γλωσσική επικοινωνία. Επίσης, και τα περιστατικά συνεργασίας μεταξύ τους είναι λιγοστά, με τις δυτικοευρωπαϊές μητέρες του δείγματος να είναι πιο ενεργητικές και συνεργατικές και να αναπτύσσουν μάλλον ευκολότερα σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς.

Στον άξονα για την εμπλοκή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες θίγονται θέματα όπως: αν τα παιδιά των ερωτώμενων παρακολουθούν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα, αν οι γονείς έχουν παροτρύνει το παιδί να ασχοληθεί με αυτήν ή το ίδιο το έχει επιλέξει, αν συζητούν θέματα επικαιρότητας με τα παιδιά τους, αν τους αγοράζουν εξωσχολικά βιβλία, και αν παίζουν μαζί επιτραπέζια και παιχνίδια γνώσεων.

Το σύνολο του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό, λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει, δηλώνει αδυναμία να παράσχει τη δυνατότητα στο παιδί του να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα.

“Όχι, δεν πηγαίνουμε τα παιδιά σε κάποια δραστηριότητα εξωσχολική. Είναι δύσκολο όταν έχεις τρία παιδιά... Ζοριζόμαστε οικονομικά και δεν θέλαμε να στείλουμε το ένα μόνο γιατί εμείς ξέρουμε ότι και τα τρία θέλουν να κάνουν αθλήματα. Ξέρω ότι είναι κρίμα γιατί θα τους έκανε καλό, όμως τώρα δεν γίνεται.” (Υπ. 2).

Μια μικρή μερίδα οικονομικών μεταναστών επιδιώκουν τα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, κυρίως της αγγλικής. Και στην περίπτωση αυτή είναι ολοφάνερα τόσο ο προβληματισμός τους όσο και η επιθυμία τους να ασχολούνται τα παιδιά και με δραστηριότητες όπως η μουσική και τα αθλήματα κυρίως. Ωστόσο, έχουν δώσει προτεραιότητα στην εκμάθηση των αγγλικών, τα οποία, κατά τη γνώμη της πλειοψηφίας θα τους διευκολύνουν στη μετέπειτα ζωή τους.

Τα υποκείμενα από τους μικτούς γάμους φαίνεται να θεωρούν και αυτά απαραίτητη την εκμάθηση ξένων γλωσσών, χωρίς, ωστόσο, να στερούν από τα παιδιά τους και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, κι αυτό λόγω της οικονομικής άνεσης που φαίνεται να έχουν. Παράλληλα τόνισαν την αναγκαιότητα της εκμάθησης γερμανικών,

καθώς πιστεύουν ότι είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών τους και οφείλουν να την γνωρίζουν, ακόμη και αν τα ίδια σε ορισμένες περιπτώσεις δεν το επιθυμούν. Συνεπώς, είναι φανερή μια τάση προτίμησης για εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, σε οργανωμένο επίπεδο (φροντιστήριο, το οποίο ονομάζουν “το γερμανικό σχολείο”).

“Φυσικά πηγαίνει στο γερμανικό σχολείο τρεις φορές την εβδομάδα. Καμιά φορά βαριέται αλλά θεωρώ ότι, αφού μιλάμε και στο σπίτι γερμανικά, είναι ευκαιρία να μάθει καλά τη γλώσσα. Γι’ αυτό έχουμε συμφωνήσει ότι όσο θα πηγαίνει γερμανικά, θα πηγαίνει και ποδόσφαιρο που του αρέσει πολύ.” (Υπ. 16).

Στα λοιπά υποκείμενα η γνώση της γλώσσας καταγωγής δεν φαίνεται να τα απασχολεί, στην παρούσα φάση, είτε επειδή θεωρούν ότι δεν είναι γλώσσα με κύρος και προτιμούν την εκμάθηση αγγλικών, γερμανικών κλπ, είτε την ομιλούν σε προφορικό επίπεδο εντός της οικογένειας, χωρίς να θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική της διδασκαλία.

3.3. Σχέσεις αλλοδαπών γονέων με εκπαιδευτικούς

Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος επισκέπτεται το σχολείο προκειμένου να ενημερωθεί για την πρόοδο των παιδιών μία φορά το τρίμηνο και μόνο αν προκύψει κάποιο σημαντικό πρόβλημα. Αρκετοί γονείς, βέβαια, ενημερώνονται και μέσω του τετραδίου επικοινωνίας και εργασιών, χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλία να επισκεφθούν το σχολείο. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι θεωρούν την εκπαίδευση ως αποκλειστική ευθύνη του συστήματος, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους παροτρύνουν ή ότι και οι ίδιοι διστάζουν, διότι αισθάνονται ελλιπείς να συζητήσουν θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την μάθηση των παιδιών τους.

“Καμιά φορά πηγαίνω και ρωτάω, όμως, δεν καταλαβαίνω πάντα τι μου λένε... Μια μέρα μου είχαν στείλει μια σημείωμα για το μικρό παιδί ότι όλο μιλάει και κάνει φασαρία, όμως, δεν ήξερα αν πρέπει να πάω στο σχολείο την άλλη μέρα.” (Υπ. 10).

Αρκετά υποκείμενα φαίνεται να είναι πρόθυμα και ενεργά για τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, ελάχιστοι οικονομικοί μετανάστες έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και αυτό συμβαίνει κυρίως για να ενημερωθούν για την πρόοδο και τις πιθανές δυσκολίες ένταξης που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενθαρρύνουν συναντήσεις και συζητήσεις με τους γονείς.

“Είναι καλό να μιλάω με το δάσκαλο, μου λέει πώς πάει το παιδί και αν έχει συνηθίσει το σχολείο εδώ... εγώ δεν ξέρω να βοηθάω αλλά μου αρέσει να συζητάμε μαζί.” (Υπ. 14).

Και σε αυτόν τον άξονα ερωτήσεων είναι αξιοσημείωτη η διαφορά μεταξύ της εμπλοκής των οικονομικών μεταναστών του δείγματος και των συζύγων (γυναικών) μικτών γάμων. Οι δεύτερες επιδιώκουν συχνότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, αισθάνονται αυτοπεποίθηση και σιγουριά και αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες για συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

“Κάθε τρεις μήνες δεν είναι αρκετό. Η δασκάλα δεν παροτρύνει να πηγαίνω, όμως εγώ παίρνω πρωτοβουλία. Ειδικά, η μεγάλη κόρη έχει δυσκολίες και θέλω να μαθαίνω την πρόοδό της.” (Υπ. 18)

Βέβαια, υπάρχουν και υποκείμενα τα οποία δηλώνουν ικανοποιημένα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αξιολογους και υποστηρικτικούς όσον αφορά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους δεν παρατηρείται καμία προκατάληψη από την πλευρά των δασκάλων. Αντίθετα, γίνονται φανερές και ορισμένες διαπολιτισμικές πρακτικές που ακολούθησαν κάποιοι εφαρμόζοντας βιωματικά παιχνίδια και πρότζεκτ για τη μετανάστευση.

“Στην αρχή τα άλλα παιδιά δεν ήθελαν την κόρη μου στην τάξη και την κορόιδευαν επειδή είναι από άλλη χώρα. Εγώ μίλησα με το δάσκαλο και είπε ότι θα κάνει κάποια παιχνίδια για να είναι τα παιδιά πιο κοντά το ένα στο άλλο και να μην διαχωρίζονται επειδή είναι από αλλού... Τώρα δεν παραπονιέται και έχει φίλους και πιστεύω φταίει ο δάσκαλος γι’ αυτό.” (Υπ. 7)

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και τα υποκείμενα που εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και γι’ αυτό το λόγο κάποιοι πρότειναν ιδέες για βελτίωση της συνεργασίας τους. Τα παράπονα αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη μη παρότρυνση των γονιών για τακτική επικοινωνία, την αδιαφορία τους για μαθησιακά προβλήματα των παιδιών και την αδυναμία ενός εκπαιδευτικού να διαχειριστεί με υπομονή μια ζωηρή τάξη.

“Η τάξη του ενός είναι ζωηρή και πολλές φορές τα παιδιά τσακώνονται... Εγώ δεν λέω, μπορεί να μην έχει άλλη υπομονή ο δάσκαλος, όμως, δεν μου αρέσει να φωνάζουν στο παιδί μου. Θα πρέπει να βρει άλλο τρόπο για να ηρεμήσουν. Αν κάνει κάποιο λάθος, ο γιος μου λέει ότι του φωνάζει. Δεν τον νοιάζει αν δεν ξέρει καλά τη γλώσσα ή αν δεν έχει βόηθεια στο σπίτι.” (Υπ. 9)

Επίσης, η αδιαφορία του εκπαιδευτικού επισημαίνεται από γονέα ο οποίος αγωνιά για την σχολική πορεία του παιδιού του και ζητά μεγαλύτερη κινητοποίηση και ευαισθησία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής αλλά και ο ίδιος ο γονέας να αισθανθεί το ενδιαφέρον για την πορεία αυτή.

“Ο δάσκαλος του μικρού είναι αδιάφορος, δεν δίνει πολύ σημασία και δείχνει να βαριέται όταν τον ρωτάω, ενώ πάω συχνά... Ο μικρός μπέρδευε κάποια γράμματα, αλλά εκείνος δεν μου είπε κάτι. Η δασκάλα στο ολόημερο μου το εξήγησε... Θα ήθελα να δίνει θάρρος στο παιδί να συμμετέχει και να μου μιλάει για τα λάθη του, μήπως μπορώ να το βοηθήσω.” (Υπ.5)

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Πρόκειται για μια περιορισμένου δείγματος και περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής ποιοτική έρευνα που αναδεικνύει τις σχέσεις γονέων, σε μικροεπίπεδο (οικογένειας), με τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στο δίπολο βορειοευρωπαίοι γονείς κυρίως σε μικτούς γάμους και γονείς οικονομικοί μετανάστες και εκπαιδευτικό σύστημα- σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζεται και εξαρτάται από το υπόβαθρο (μορφωτικό, οικονομικό, επαγγελματικό) των γονέων, από τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, από την σύνθεση της οικογένειας (μικτοί γάμοι) και την αυτοεικόνα των γονέων. Ειδικότερα, οι μητέρες με βορειοευρωπαϊκή καταγωγή έχουν προσδοκίες από το σχολείο και συμμετέχουν, σε κάποιο βαθμό, στις εσω-/έξω σχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς με προέλευση από άλλες χώρες (Ρωσία, Γεωργία, Βουλγαρία, Συρία) έχοντας ανασφάλεια γλωσσική και κοινωνική, επιθυμούν αλλά περιορίζουν την επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκφάνσεις που λαμβάνει η εμπλοκή, όσο κι αν επιχειρήθηκε να κατηγοριοποιηθούν, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αφήνουν να διαφανεί, για άλλη μια φορά, η ασάφεια, η πολυσημία, η ευρύτητα της ερμηνείας και χρήσης του όρου. Η δε σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ειδικά αλλοδαπών οικογενειών, ή/και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, είναι επίσης, ένα θέμα προς διερεύνηση. Θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία, όχι μονοσήμαντα και αποκλειστικά, αλλά με όρους οι οποίοι εξαρτώνται συχνά από το πλαίσιο και τις συνθήκες, εντός των οποίων συντελείται.

Εντούτοις, η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρεται ως σημείο εκκίνησης για να γίνουν:

- συγκριτικές μελέτες με άλλα μέρη της Ελλάδας, τόσο ως προς τη σύνθεση των οικογενειών, όσο και ως προς τη σύνθεση των αλλοδαπών πληθυσμών, εξαιτίας των μαζικών εισροών από προσφυγικούς πληθυσμούς και μετανάστες από αφρικανικές/ασιατικές χώρες,
- επίσης, διαχρονικές μελέτες οι οποίες θα εστιάζουν στο βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας στα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλοδαπών γονέων ώστε να διαφανεί εάν υπάρχει, εν τέλει, σύγκλιση ανάμεσα στους δύο πόλους (εκπαιδευτικό σύστημα-

γονείς) και σε ποιο βαθμό υπάρχει βελτίωση της απόδοσης του μαθητικού δυναμικού και ειδικότερα του αλλοδαπού.

Σημείωση

1. Βλ. αναλυτικά Ν. 1566/1985, βάσει του οποίου θεσμοθετείται η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι λειτουργίες και η δράση των συλλογικών οργάνων των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2011) (επιμ.), *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, Παρόν & Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999) *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Γ – Επιμορφωτικό Υλικό*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Θεοδώρου, Ε. (2014) *Η εισβολή του Δούρειου Ίππου: σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου – ζητήματα, προκλήσεις και δυνατότητες*. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: εκδ. Σαΐτα, 134-152.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009) *Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104: 95-120, ανακτημένο στις 24/10/2016 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/09.pdf
- Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (2014) *Η γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2 (2014). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, 117-144.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωνσταντίνου, Στ. (2009) *Μητέρες μετανάστριες, τα παιδιά τους και το ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., ΑΠΘ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001) *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009) *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Νίκου, Μ. (2014) *Οι απόψεις των γονέων μεταναστών για την εμπλοκή τους στον εγγραμματοπισμό των παιδιών τους*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4/2004: 21-33.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρόγιαννης (2013) Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1 (2013). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, 1-26.
- Πολύζος, Γ. (2012) *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηδάκη, Α. (2007) Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσ/νίκη: University Studio Press, 732-745.

Ξενόγλωση

- Epstein, J. (1995) School – family – community partnerships: caring for the children we share. *Comprehensive Framework*, 7-30.
- Epstein, J. (2001) Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1/2): 161-168.
- Patton, Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California Sage Publications, 2nd edition.
- Trautwein, U. & O. Koller (2003) The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15 (2): 115-145.
- Vyverman, V. & N. Vettenburg (2009) Parent Participation at School: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16(1): 105-123.