

«Αιτιατικές αποδόσεις» τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους

Ευθυμία Β. Πεντέρη

*Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό δίπλωμα «Κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης
και κατάρτισης εμψυχωτών»*

Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι η προσαρμογή και η πορεία των παιδιών στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις των γονέων και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν σε όλη την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, ακόμη και στην εφηβεία (Kiang et al., 2006). Αναφέρεται, μάλιστα, ότι οι γονεϊκές πεποιθήσεις και οι ψυχολογικές και κοινωνικές πηγές υποστήριξης της οικογένειας μπορούν να υπερισχύσουν των αρνητικών πιέσεων του περιβάλλοντος αναφορικά με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα, η μελέτη των αντιλήψεων και των στόχων που έχουν οι γονείς για την κοινωνική και γνωστική τους λειτουργικότητα αποκτά μεγάλη βαρύτητα, καθώς το κενό που υπάρχει μεταξύ των αξιών και των στόχων του σχολείου και αυτών της οικογένειας φαίνεται να είναι μία από τις βασικότερες αιτίες για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική διαρροή (DeGarmo & Martinez, 2006· Stormont et al., 2003).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα, αλλά και αυτοί που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, τείνουν να αξιολογούν την εκπαίδευση ως το εισιτήριο για την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα (Drummond & Stipek, 2004). Ωστόσο, τα παιδιά των οικογενειών αυτών φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς να εμπλέκονται λιγότερο τόσο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική μάθηση όσο και σε εκπαιδευτικές καταστάσεις στο σπίτι. Οι προσεγγίσεις που έ-

χουν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων απέναντι στη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και το διαφορετικό πολλές φορές γνωστικό τους στυλ, έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τις αξίες και τους κανόνες που εκφράζει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές, σε συνδυασμό με τα αντικειμενικά προβλήματα που δημιουργεί η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία, όταν η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι διαφορετική από την επίσημη, επιφέρουν επιπρόσθετη ανησυχία και απογοητεύσεις στα παιδιά με αποτέλεσμα πολλές φορές να χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή ενασχόληση και πολύ συχνά να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (DeGarmo & Martinez, 2006· Zhou et al., 2003). Η αδυναμία των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν αυτή τη σύγκρουση αξιών επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς συχνά αποδίδονται άλλα νοήματα ή κίνητρα στη συμπεριφορά των παιδιών. Η καταγραφή των αντιλήψεων των γονιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους είναι σημαντική σε ό,τι αφορά τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών τους και συμβάλλει στην προσπάθεια σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης πολιτισμικά κατάλληλων για όλους τους μαθητές (Waanders et al., 2007).

Οι γονείς έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τις ικανότητες των παιδιών τους, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν τις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική τους πορεία και επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένες απόψεις των γονιών είναι αυτές οι οποίες επιδρούν περισσότερο στην ακαδημαϊκή κινητοποίηση και πρόοδο των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα: α) η ερμηνεία και η αιτιολόγηση της επιτυχίας των παιδιών τους σε κάθε τομέα, β) οι αντιλήψεις τους για το βαθμό δυσκολίας των ποικίλων δραστηριοτήτων και καθηκόντων που θεωρούνται σημαντικές για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, γ) οι προσδοκίες τους για την πιθανή επιτυχία των παιδιών και η σιγουριά που αισθάνονται για τις ικανότητες των παιδιών τους, δ) οι απόψεις που σχετίζονται με την αξία των ποικίλων δραστηριοτήτων και καθηκόντων, σε συνδυασμό με το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν στις δραστηριότητες και να μάθουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ε) οι απόψεις τους για τα διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας τα οποία θα πρέπει να σημειώσουν τα παιδιά σε διαφορετικούς τομείς δραστηριοτήτων, και στ) οι απόψεις τους για τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι είναι ανασταλτικοί στην επίδοση των παιδιών, σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια (Wigfield & Eccles, in press).

Ειδικότερα, οι *αιτιακές αποδόσεις* των γονέων αφορούν τη διαδικασία ερμηνείας και αιτιολόγησης της εμφάνισης ή μη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών που θεωρούνται σημαντικές σε κάθε ηλικία, σύμφωνα με τις ισχύουσες αντιλήψεις για την πορεία ανάπτυξης που υιοθετούν τα μέλη κάθε κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας. Η προσέγγιση των αιτιακών αποδόσεων των γονιών στρέφεται κυρίως γύρω από τη μελέτη τεσσάρων κυρίαρχων διαστάσεων:

α) του πεδίου (ή θέσης) ελέγχου (locus of control), έννοιας η οποία παραπέμπει στο αν η αιτία αποδίδεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού (ενδοατομικούς παράγοντες) ή στο περιβάλλον-περιστάσεις (εξωτερικούς παράγοντες), β) της σταθερότητας, η οποία αναφέρεται στην εκτίμηση της μονιμότητας ή όχι της λειτουργίας της αναφερόμενης αιτίας, γ) του επιπέδου γενίκευσης της συμπεριφοράς, αν δηλαδή η συμπεριφορά παρατηρείται σε ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων ή προκαλείται σε σχέση με συγκεκριμένες συνθήκες, και δ) του ελέγχου που είναι δυνατόν να ασκεί το ίδιο το παιδί στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών (Branca, 2005· Natale, 2007· Senich, 2006). Οι *εσωτερικές* αποδόσεις σχετίζονται με την αντίληψη ότι η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από ιδιουσυχρασιακές, σκόπιμες και σταθερές δυνάμεις στο παιδί. Ως παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις δυνάμεις αναφέρονται η ηλικία του παιδιού, το φύλο, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του (Park & Chean, 2005). Από την άλλη πλευρά, οι *εξωτερικές* αποδόσεις αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο των περιστασιακών και περιβαλλοντικών επιδράσεων στη συμπεριφορά του παιδιού. Τέτοιες επιδράσεις είναι οι συνθήκες διαβίωσης, η γειτονιά, η επίσημη εκπαίδευση, η ανατροφή από τους γονείς και οι εμπειρίες και οι συναναστροφές των παιδιών με συνομηλίκους ή άλλους ενήλικες.

Οι απόψεις αυτές των γονέων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών, τα κίνητρα ή τις αιτίες της συμπεριφοράς τους φαίνεται να επηρεάζουν τη συναισθηματική ανταπόκριση των γονέων και την επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών για τη διαχείριση/ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών τους (Senich, 2006). Η επίγνωση *εσωτερικών* αποδόσεων από τους γονείς, από τη μία πλευρά, για την αιτιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών των παιδιών, και *εξωτερικών* αποδόσεων, από την άλλη, για την ερμηνεία των αρνητικών ή μη επιθυμητών συμπεριφορών, συνδέεται με μία αισιόδοξη αναπτυξιακά θέση για το παιδί και αφορά κυρίως τις δυτικές βιομηχανοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς οι οποίοι αποδίδουν τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών σε *ενδοατομικούς παράγοντες*, όπως στην ικανότητα, στην προσπάθεια και στη θέληση του ίδιου του παιδιού, ενώ τις αποτυχίες του σε *εξωτερικούς παράγοντες*, όπως, για παράδειγμα, στις πρακτικές των ίδιων των γονιών, στη δυσκολία των καθηκόντων ή στους περιορισμούς του περιβάλλοντος, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ρεπερτόριο και ευελιξία πρακτικών, ώστε να κινητοποιήσουν το παιδί και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική του πορεία (Natale, 2007). Εξάλλου, φαίνεται ότι, όταν οι γονείς αισθάνονται ότι έχουν ρόλο και θέση στη μάθηση του παιδιού τους, είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Georgiou & Tourva, 2007).

Όσον αφορά τους γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι τα αρνητικά χαρακτηριστικά του παιδιού πηγάζουν από παράγοντες που το ίδιο το παιδί μπορεί να ελέγξει και δεν οφείλονται σε περιστασιακές ή περιβαλλοντικές αιτίες, προτιμούν περισσότερο για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού πιεστικές και περιοριστικές πρακτικές με έμφαση στην πειθαρχία (Branca, 2005· Hastings & Rubin, 1999). Δυσκολεύονται να λειτουργήσουν μέσα σε ένα καθοδηγητικό πλαίσιο

σιο επίλυσης του συγκεκριμένου κάθε φορά προβλήματος, επιχειρώντας να εξακριβώσουν ενδεχόμενους *εξωτερικούς παράγοντες* οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν σε αυτή την καθυστέρηση ή δυσκολία του παιδιού (Holloway et al., 1986). Γενικότερα, οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι η «φύση» ή προκαθορισμένες δυνάμεις στο παιδί βάζουν τα όρια στην ανάπτυξη του φαίνεται να αποδέχονται περισσότερο την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των παιδιών. Είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν στρατηγικές για την προώθηση των επιδόσεων και των επιτευγμάτων του παιδιού πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, το οποίο κρίνουν ότι είναι βιολογικά προκαθορισμένο (Rao et al., 2003).

Αν και οι περισσότερες έρευνες στρέφονται στη μελέτη των αντιλήψεων των γονέων για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών τους, υποστηρίζεται ότι διαφορετικά σχήματα αιτιακών αποδόσεων ενεργοποιούνται από τους γονείς σε ό,τι αφορά τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τις αρνητικές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους (Bugental & Harpaney, 2002). Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν το φύλο και η ηλικία του παιδιού στο σχήμα των αποδόσεων που υιοθετούν κάθε φορά οι γονείς, στοιχείο που έχει να κάνει τόσο με την άμεση εμπειρία με το ίδιο το παιδί όσο και με τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνικής ομάδας αναφοράς. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται να αλλάζει, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αναφέρουν λιγότερους εξωτερικούς παράγοντες στην αιτιολόγηση της συμπεριφοράς τους, γιατί πιστεύουν ότι η ωρίμανση συνελάγεται μεγαλύτερη σκοπιμότητα και έλεγχο των πράξεών τους από τα ίδια τα παιδιά (Hastings & Rubin, 1999).

Το ενδιαφέρον μας για τον τσιγγάνικο πληθυσμό πηγάζει από το γεγονός ότι αποτελεί μία ακόμη ομάδα στο πλαίσιο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, με ορισμένα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι ιδιαιτερότητες της οποίας σε σχέση με τη γλώσσα και το αξιακό σύστημα θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και τις χαμηλές τους επιδόσεις (Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Πετρογιάννης, 2007· Τρουμπέτα, 1997). Ο προσανατολισμός του αξιακού τους συστήματος σε συλλογικοκεντρικές αξίες φαίνεται να αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, μεταξύ άλλων ισχυρών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, για τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης και τη σχολική διαρροή που παρουσιάζουν τα παιδιά των τσιγγάνων (Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Τρουμπέτα, 2001). Ωστόσο, η διαμονή της ομάδας αυτής στον οικιστικό ιστό ενός αστικού περιβάλλοντος, η βελτίωση των συνθηκών ζωής και η αλληλεπίδραση με το αξιακό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας, δηλαδή της μη Ρομ ή *μπαλαμό*, κυρίως μέσα από τις διαδικασίες της επίσημης εκπαίδευσης, αποτελούν στοιχεία που μπορεί να θεωρηθεί ότι δυνάμει θα ευνοήσουν την υιοθέτηση αντιλήψεων και πρακτικών που προσομοιάζουν με αυτές της κυρίαρχης ομάδας (Martin & Gamella, 2005· Park & Cheah, 2005).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις αιτιακές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων από δύο τσιγγάνικους οικισμούς στην πόλη της Κομοτηνής, τους Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα, για την επιτυχία ή τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα

παιδιά ηλικίας έξι ετών σε σχέση με συγκεκριμένα αναπτυξιακά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Το ενδιαφέρον μας για τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο πηγάζει από το γεγονός ότι αφορά την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο θεωρείται κυρίαρχο αναπτυξιακό επίτευγμα για τη ζωή του παιδιού, καθώς αυτό καλείται να επιδείξει μία σειρά κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών επαρκειών (Perry & Weinstein, 1998). Η οικολογική προσέγγιση της ανάπτυξης εστιάζει στους αλληλένδετους ρόλους του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της μετάβασης στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πορεία αυτής της μετάβασης αναφέρεται ότι έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην προσαρμογή και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών σε όλη τη σχολική τους πορεία (Sy, 2006). Οι οικογένειες στους τσιγγάνικους οικισμούς Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα προτιμούν στην πλειονότητά τους τα χριστιανικά σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι δύο τσιγγάνικοι οικισμοί με βάση το γεγονός ότι: α) είναι εγκαταστημένοι εντός του οικιστικού ιστού και έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαφής με την κυρίαρχη κουλτούρα, και β) εντοπίζονται διαφορές μεταξύ τους σε ό,τι αφορά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη μειονοτική θέση. Στοχεύσαμε στη διερεύνηση της επίδρασης του οικο-πολιτισμικού πλαισίου στις αντιλήψεις των τσιγγάνων μητέρων για την αιτιολόγηση της λειτουργικότητας των παιδιών τους σε σχέση με συγκεκριμένα καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και τις περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες πρόσβασης σε κοινωνικά και οικονομικά αγαθά στον οικισμό του Αναχώματος σε σχέση με το Αλάν Κουγιού, αναμενόταν ότι οι μητέρες από το συγκεκριμένο οικισμό θα υιοθετούσαν μια περισσότερο αισιόδοξη αναπτυξιακή θέση για το παιδί, αναφέροντας κυρίως ενδοατομικούς παράγοντες για να ερμηνεύσουν την επιτυχία του παιδιού και εξωτερικούς για την αιτιολόγηση των τυχών αποτυχιών σε σχέση με την εκπαίδευσή του.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 18 τσιγγάνες μητέρες, 9 αγοριών και 9 κοριτσιών ηλικίας 6 ετών, από τους οικισμούς Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα της Κομοτηνής. Οι περισσότερες οικογένειες (N=17) είχαν εγγράψει τα παιδιά τους στο κοντινότερο δημοτικό σχολείο (μη μειονοτικό). Από το σύνολο των παιδιών που παρακολούθησαν το σχολείο, μόνο 2 δεν παρουσίαζαν τακτική φροντίση. Ο μέσος όρος ηλικιών των μητέρων ήταν τα 29 έτη, ενώ το εύρος των ηλικιών τους κυμαινόταν από 23 έως 42 έτη, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 με τα λοιπά κοινωνικο-δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των οικογενειών που συμμετέχουν στην έρευνα

<i>Μεταβλητές</i>		ΟΙΚΙΣΜΟΣ			
		<i>ΑΛΛΑΝ ΚΟΥΓΙΟΥ</i>		<i>ΑΝΑΧΩΜΑ</i>	
		N	%	N	%
Μητέρες		10	55,60%	8	44,40%
Φύλο παιδιού	A	5	27,80%	4	22,20%
	K	5	27,80%	4	22,20%
Ηλικία παιδιού	6	10	55,60%	6	33,30%
	7	-	-	2	11,10%
Φοίτηση στο σχολείο	Ναι	10	55,60%	5	27,80%
	Όχι	-	-	1	5,60%
	Μη τακτική	-	-	2	11,10%
Φοίτηση στο νηπιαγωγείο	Ναι	9	50,00%	4	22,20%
	Όχι	1	5,60%	4	22,20%
Γραμματικές γνώσεις μητέρας	Αναλφάβητη	9	50,00%	7	38,90%
	Απολυτήριο Δημοτικού	1	5,60%	1	5,60%
Γραμματικές γνώσεις πατέρα	Αναλφάβητος	6	33,30%	5	27,80%
	Απολυτήριο Δημοτικού	4	22,20%	3	16,70%
Εργασία μητέρας	Ναι	5	27,80%	4	22,20%
	Όχι	5	27,80%	4	22,20%
Συζυγική κατάσταση	Έγγαμη	8	44,40%	5	27,80%
	Άγαμη	2	11,10%	3	16,70%
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	1	1	5,60%	-	-
	2	1	5,60%	3	16,70%
	3	5	27,80%	1	5,60%
	4	1	5,60%	2	11,10%
	5	2	11,10%	1	5,60%
	6	-	-	1	5,60%
Σειρά γέννησης	1ο	4	22,20%	2	11,10%
	2ο	-	-	2	11,10%
	3ο	6	33,30%	1	5,60%
	4ο	-	-	1	5,60%
	5ο	-	-	2	11,10%

Μέθοδος συλλογής στοιχείων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης στη βάση συγκεκριμένων «αναπτυξιακών καθηκόντων» που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών και θεωρούνται από τις μητέρες άλλων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων σημαντικά για το παιδί ηλικίας 6 ετών (Edwards et al., 1996· Hess et al., 1980· Joshi & MacLean, 1997· Knight & Goodnow, 1988· Pan et al., 2006). Τα αναπτυξιακά αυτά επιτεύγματα σχετίζονται με τη μέτρηση των αριθμών και την επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων, τη γνώση του αλφάβητου, τη γραφή και την ανάγνωση, τη χρονική ακολουθία των ημερών και τον υπολογισμό της ώρας. Προστέθηκε μία σειρά ερωτήσεων για την αναγνώριση και χρήση του νομίσματος, επιτεύγματα τα οποία προέκυψαν ως σημαντικά για τις τσιγγάνες μητέρες, κατά τη διαδικασία της πιλοτικού χαρακτήρα εθνογραφικής προσέγγισης, η οποία προηγήθηκε της σύνταξης του πρωτοκόλλου της ημι-δομημένης συνέντευξης της κυρίως έρευνας.

Η παρουσίαση των γνωστικών αυτών επιτευγμάτων στις τσιγγάνες μητέρες έγινε με τη μορφή σεναρίων. Ζητήθηκε από τις μητέρες αρχικά να αναφέρουν σε ποια ηλικία αναμένουν τα παιδιά, γενικά, να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα επιτεύγματα. Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν για το δικό τους παιδί και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των συγκεκριμένων αναπτυξιακών καθηκόντων. Οι μητέρες εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν το παιδί στην προσπάθειά του να κατακτήσει τις δεξιότητες που αναφέρονται, είτε αυτή έχει θετικά αποτελέσματα είτε εντοπίζονται αδυναμίες ή/και καθυστερήσεις.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις με τις τσιγγάνες μητέρες, οι οποίες διεξήχθησαν από την πρώτη συγγραφέα, πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των οικογενειών ύστερα από συνεννόηση μαζί τους και αφού είχε προηγηθεί μία «αναγνωριστική» επαφή, κατά την οποία ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η άδειά τους για τη χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου για την καταγραφή της συνομιλίας. Η επαφή αυτή συνέβαλε στην εξοικείωση των μητέρων με τη συνεντεύτρια και στην ανάπτυξη ενός φιλικού κλίματος, αποσκοπώντας σε όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητες και αυθεντικές απαντήσεις από μέρους τους. Προς αυτή την κατεύθυνση εξυπηρέτησε και η παρουσία κοινωνικής λειτουργού που εργαζόταν σε ειδικό πρόγραμμα στους τσιγγάνικους οικισμούς της περιοχής σε κάποιες από τις συνεντεύξεις και μιας τσιγγάνας μητέρας, η οποία αποτέλεσε τη διαμεσολαβήτρια στις συνεντεύξεις με τις μητέρες που παρουσίαζαν αδυναμίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Ανάλυση-Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των τσιγγάνων μητέρων μετά την απομαγνητοφώνησή τους υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου. Μονάδα αναφοράς ήταν λέξη ή φράση

που περιείχε ή υποδείκνυε σαφή αναφορά σε χαρακτηριστικά του παιδιού και τα οποία ταξινομήθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο με βάση την αναφορά τους στην επιτυχία (θετικά χαρακτηριστικά) ή την αποτυχία (αρνητικά χαρακτηριστικά) των παιδιών να ανταποκριθούν στα συγκεκριμένα γνωστικά καθήκοντα. Στη συνέχεια, λάβαμε υπόψη το «πεδίο ελέγχου» της συμπεριφοράς, αν, δηλαδή, οι παράγοντες που ανέφεραν οι μητέρες σχετιζόνταν με ζητήματα που αφορούσαν το ίδιο το παιδί (ενδοατομικοί παράγοντες) ή επιδράσεις του περιβάλλοντος (εξωτερικοί παράγοντες). Αν και η έρευνα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκαν και ποσοτικές διαδικασίες στον υπολογισμό της συχνότητας των αποκρίσεων των μητέρων σε σχέση με τον κάθε παράγοντα και σε συνδυασμό με το ποσοστό των μητέρων που αναφέρθηκαν σε αυτό τον παράγοντα, ώστε να αναδειχτεί η σημασία που μπορεί να έχει η επίδραση κάποιων παραγόντων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με τις απόψεις των τσιγγάνων μητέρων (βλ. Πίνακα 2). Για το σκοπό αυτό υπολογίστηκε ένας «δείκτης βαρύτητας» (δ.β.) για κάθε παράγοντα που ανέφεραν οι τσιγγάνες μητέρες. Ο δείκτης αυτός προέκυψε από το γινόμενο των καταμετρημένων μονάδων ανάλυσης (αναφορών των μητέρων) που υπάγονται αθροιστικά σε κάθε κατηγορία επί τον αριθμό των μητέρων που τις ανέφεραν, διαιρώντας με το σύνολο των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα ($N=18$).

Για τη σύγκριση των απόψεων των μητέρων από τους δύο τσιγγάνικους οικισμούς και σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου του παιδιού, ελέγχθηκε η διαφορά της μέσης συχνότητας των δηλώσεων των τσιγγάνων μητέρων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t (t -test). Για την αιτιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού οι μητέρες του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 5.00, τ.α. = 1.66) αναφέρθηκαν περισσότερο σε ενδοατομικούς παράγοντες από ό,τι οι μητέρες του Αναχώματος (μ.ο. = 3.00, τ.α. = 1.69) ($t = 2.46, p < 0.03$). Οι μητέρες από τον οικισμό του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 3.67, τ.α. = 1.50) αναφέρθηκαν περισσότερο σε μη ελέγξιμους από το παιδί ενδοατομικούς παράγοντες σε σύγκριση με τις μητέρες του Αναχώματος για την ερμηνεία της επιτυχίας των παιδιών τους να ανταποκριθούν σε γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή του (μ.ο. = 1.63, τ.α. = 0.52) ($t = 3.65, p = 0.002$). Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες από τον οικισμό του Αναχώματος (μ.ο. = 2.75, τ.α. = 0.50) απέδωσαν την επιτυχία του παιδιού τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα καθήκοντα περισσότερο σε ελέγξιμους ενδοατομικούς παράγοντες σε σύγκριση με μητέρες του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 1.71, τ.α. = 0.49) ($t = -3.36, p = 0.008$).

Οι μητέρες των αγοριών διατύπωσαν ένα πιο πλούσιο ρεπερτόριο σε ό,τι αφορά την αιτιολόγηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων των σχετικών με την εκπαίδευση των αγοριών (μ.ο. = 17.22, τ.α. = 2.77) σε σύγκριση με ό,τι ανέφεραν για τα κορίτσια (μ.ο. = 11.11, τ.α. = 3.06) ($t = 4.44, p = 0.001$). Φάνηκε ότι οι τσιγγάνες μητέρες γενικότερα επικαλούνται περισσότερο εξωτερικούς παράγοντες για τα αγόρια (μ.ο. = 10.22, τ.α. = 2.91) παρά για τα κορίτσια (μ.ο. = 6.22, τ.α. = 2.68) κατά την ερμηνεία της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους σε σχέση με τα «αναπτυξιακά καθήκοντα» που παρουσιάστηκαν ($t = 3.03, p = 0.008$).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση των «αιτιακών αποδόσεων» των τσιγγάνων μητέρων και περιγραφικοί δείκτες των απαντήσεών τους

	πεδίο ελέγχου	απαντήσεις μητέρων	μητέρες που απάντησαν %	συχνότητα απαντήσεων	δ.β.
Θετικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Ηλικία	11,10%	2	0,2
		Ωρίμανση	66,70%	18	12
		Ιδιοσυγκρασία	77,80%	26	18,7
		Θέληση	27,80%	7	1,9
		Προσπάθεια	50%	16	8
	Εξωτερικοί παράγοντες	Ερεθίσματα από το περιβάλλον	16,70%	3	0,5
		Παρέα με τα άλλα παιδιά	11,10%	2	0,2
		Πρακτικές μητέρας	94,40%	46	43,4
		Πρακτικές πατέρα	61,10%	21	12,8
		Παραδειγματισμός από τους γονείς	11,10%	2	0,2
Αρνητικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Αλληλεπίδραση με τα αδέρφια	50%	12	6
		Πρακτικές άλλων στην οικογένεια	16,70%	4	0,7
		Το σχολικό περιβάλλον	100%	46	46
	Συμμετοχή στην εργασία των γονέων	44,40%	12	5,3	
Αρνητικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Ηλικία	27,80%	6	1,7
		Ιδιοσυγκρασία	50%	12	6
		Κληρονομικότητα	11,10%	2	0,2
	Εξωτερικοί παράγοντες	Πλαίσιο γειτονιάς	11,10%	3	0,3
		Πρακτικές μητέρας	50%	10	5
		Παραδειγματισμός από τη μητέρα	5,60%	1	0,1
		Πρακτικές πατέρα	16,70%	4	0,7

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι οι τσιγγάνες μητέρες έχουν πράγματι συγκεκριμένες ιδέες και προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις οποίες εξέφρασαν μέσα από τις απόψεις τους κατά την ερμηνεία των επιτευγμάτων των παιδιών τους, ηλικίας 6 ετών, αναφορικά με ζητήματα της εκπαίδευσής τους. Όπως έχει διαπιστωθεί και από ανάλογες μελέτες στο εξωτερικό, ακόμη και στην περίπτωση που οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να αφορούν σε απόψεις που κατασκευάζονται «επί τόπου», κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οι ιδέες αυτές αντλούνται από ήδη δομημένα γνωστικά σχήματα και έχουν εξίσου σημαντική θέση στην έρευνα των γονικών πεποιθήσεων (Miller, 1988). Οι αποκρίσεις των τσιγγάνων μητέρων κατηγοριοποιήθηκαν κυρίως με βάση τη διάσταση του πεδίου ελέγχου της συμπεριφοράς, καθώς φάνηκε να είναι η διάσταση η οποία ενσωματώνει το σύνολο των αναφορών των μητέρων. Ωστόσο, οι ερμηνείες των μητέρων εμπεριείχαν και τις έννοιες της σταθερότητας της αιτίας αλλά και του ελέγχου που μπορεί να ασκεί ή όχι το ίδιο το παιδί, στοιχεία που συζητούνται στη συνέχεια.

Σημαντικές διαφορές προέκυψαν στον έλεγχο της μέσης διαφοράς των αποκρίσεων των τσιγγάνων μητέρων από τους δύο οικισμούς, όταν ελέγχθηκε ο παράγοντας του φύλου του παιδιού. Οι πιο πλούσιες αναφορές των τσιγγάνων μητέρων για τα αγόρια κατά την αιτιολόγηση των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών τους δεν συμφωνούν με τα ευρήματα των Ribas και Bornstein (2005), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς φαίνεται να έχουν πιο πλούσιες γνώσεις για τα παιδιά τους όταν αναφέρονται στο παιδί του ίδιου φύλου. Η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση των αγοριών από τις τσιγγάνες μητέρες θεωρούμε ότι σχετίζεται με τη εξέχουσα θέση και την αξία του άνδρα σε μια πατριαρχική κοινωνία, όπως η τσιγγάνικη. Από την άλλη πλευρά, η ενεργοποίηση περισσότερο εξωτερικών αποδόσεων στην ερμηνεία της λειτουργικότητας των αγοριών σε σχέση με ζητήματα της εκπαίδευσής τους, ενώ εσωτερικών αποδόσεων για την αντίστοιχη των κοριτσιών, συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μητέρες έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά των κοριτσιών ως το αποτέλεσμα περισσότερο της προδιάθεσης, ενώ για τα χαρακτηριστικά των αγοριών αναφέρονται πιο πολύ σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Cote & Azar, 1997· Park & Cheah, 2005).

Τα στοιχεία που προέκυψαν για τις αιτιακές αποδόσεις των τσιγγάνων μητέρων τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του παιδιού υποστηρίζουν την άποψη ότι διαφορετικά σχήματα αιτιακών αποδόσεων ενεργοποιούνται από τους γονείς σε ό,τι αφορά τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τις αρνητικές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους, και ενισχύουν την κριτική που ασκείται για τον προσανατολισμό των περισσότερων ερευνητών στη μελέτη των αντιλήψεων των γονέων για τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά του παιδιού (Bugental & Happaney, 2002· Coplan et al., 2002). Οι τσιγγάνες μητέρες φαίνεται ότι εστιάζουν κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες για την ερ-

μηνεία των επιτευγμάτων των παιδιών τους σε σχέση με γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Το στοιχείο αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, καθώς έχει βρεθεί ότι, όσο πιο μικρό είναι το παιδί, οι γονείς τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά του περισσότερο σε εξωτερικούς παράγοντες, μη ελέγξιμους από το ίδιο το παιδί (Hastings & Rubin, 1999). Από την άλλη πλευρά, ενεργοποιούν περισσότερο εσωτερικές αποδόσεις, για να αιτιολογήσουν τις δυσκολίες ή την καθυστέρηση που τα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν σε σχέση με την ανάπτυξη των αναμενόμενων για την ηλικία τους γνωστικών δεξιοτήτων. Τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζουν μία όχι και τόσο αισιόδοξη θέση για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η οποία ενδεχομένως να σχετίζεται με το συλλογικοκεντρικό προσανατολισμό του αξιακού τους συστήματος (Natale, 2007).

Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές κατά τον έλεγχο της διαφοράς της μέσης συχνότητας των απαντήσεων των μητέρων από τους δύο τσιγγάνικους οικισμούς ως προς την κυριαρχία των ενδοατομικών ή των εξωτερικών παραγόντων στην ερμηνεία των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών του παιδιού σε σχέση με τη λειτουργικότητά του σε ζητήματα της εκπαίδευσής του, στοιχείο που θα επιβεβαίωνε την επίδραση του οικο-πολιτισμικού πλαισίου στην κατασκευή των αιτιακών αποδόσεων των μητέρων. Επίσης, αντίθετα με την αρχική μας υπόθεση, οι μητέρες από τον οικισμό του Αλάν Κουγιού αναφέρθηκαν περισσότερο σε ενδοατομικούς παράγοντες για το παιδί κατά την ερμηνεία των θετικών χαρακτηριστικών του από ό,τι οι τσιγγάνες μητέρες του Αναχώματος. Το στοιχείο αυτό θα οδηγούσε σε μονομερή ή/και παραπλανητικά συμπεράσματα, αν δεν λαμβανόταν υπόψη και η διάσταση του ελέγχου από το ίδιο το παιδί σε σχέση με τις αναφερόμενες αιτίες της συμπεριφοράς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μπορεί οι τσιγγάνες μητέρες από το Αλάν Κουγιού να ενεργοποιούν περισσότερες εσωτερικές αποδόσεις για τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά οι αναφορές τους σχετίζονται με μη ελέγξιμους από το παιδί παράγοντες, όπως η ωρίμανση ή, η ιδιουσυγκρασία. Οι μητέρες από το Ανάχωμα εστιάζουν κυρίως σε ελέγξιμους από το παιδί παράγοντες, όπως η θέληση και η προσπάθεια, στοιχείο που υποστηρίζει μια πιο θετική στάση απέναντι στο παιδί, ενισχύοντας την υπόθεση ύπαρξης πιο κοντινών προς τα ατομοκεντρικά πολιτισμικά σενάρια του δυτικού τρόπου ζωής και σκέψης (Bornstein & Cote, 2003).

Η σημασία που αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες στο οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως στις δικές τους πρακτικές και συμπεριφορές θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι σχετίζεται από τη μία πλευρά με το πώς αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά το παιδί των 6 ετών και από την άλλη με τον τρόπο που τοποθετούν το δικό τους ρόλο για την επιβίωση, την ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού, απέναντι σε ένα περιβάλλον που θεωρούν δύσκολο και επιβαρυντικό για την ανάπτυξή του. Η έμφαση που δίνεται στον παράγοντα της ηλικίας και της ωρίμανσης του παιδιού κατά την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ενισχύει αυτή την άποψη. Το οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως οι πρακτικές της μητέρας είναι ο παράγοντας που, σύμφωνα με τις αναφορές των μητέρων, υπερισχύει στην α-

νάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και στην εκδήλωση συμπεριφορών που σχετίζονται με την επιτυχία του παιδιού σε γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή του. Ο ρόλος της μητέρας φαίνεται ότι αφορά κυρίως την προτροπή και ενίσχυση του παιδιού να ενδιαφερθεί για την εκπαίδευσή του και να ανταποκριθεί στις γνωστικές προκλήσεις του περιβάλλοντος και του σχολείου. Αναφέρονται σε πρακτικές που προάγουν τη μάθηση μέσα από την καθημερινότητα του παιδιού και της οικογένειας και υποστηρίζουν το ρόλο της εμπλοκής του παιδιού στην εργασία των γονέων ως στοιχείο που ενισχύει τη μαθησιακή του πορεία, κυρίως για τα αγόρια. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο εκτιμούμε ότι θα διευκόλυνε την κατανόηση της σημασίας του γονικού ρόλου για τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι η άποψη ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την επιρροή τους σε συγκεκριμένους τομείς της ανάπτυξης αντικατοπτρίζουν το βαθμό της επένδυσής τους σε αυτούς, μια άποψη η οποία, όπως υποστηρίζεται από τους Knight και Goodnow (1988), δεν είναι ιδιαίτερα «ορατή» στη βιβλιογραφία.

Η έμφαση που καταγράφεται στις απόψεις των τσιγγάνων μητέρων για το ρόλο της επίσημης εκπαίδευσης συμφωνεί με την άποψη ότι οι μειονοτικές ομάδες ή/και οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα αξιολογούν θετικά το σχολείο για την ευημερία των παιδιών τους (Schaller et al., 2006). Ιδιαίτερα σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας του παιδιού, παράγοντας που αναφέρεται σε σχέση με τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού από όλες τις τσιγγάνες μητέρες και έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε σύγκριση με όλους τους άλλους παράγοντες που καταγράφηκαν. Το στοιχείο αυτό είναι από μόνο του υποστηρικτικό της προσπάθειας ένταξης των παιδιών των τσιγγάνων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς φαίνεται ότι συμφωνεί και με τις απόψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των γονέων τους. Το γεγονός ότι το σχολείο αναφέρεται από τις τσιγγάνες μητέρες μόνο σε σχέση με τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού ίσως σχετίζεται με το σεβασμό και τη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα (Drummond & Stipek, 2004). Ενδεχομένως, ωστόσο, θα μπορούσε και να σχετίζεται με την ταυτότητα της συνεντεύκτριας, ως μέλους της πλειονοτικής ομάδας. Η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες στις δικές τους πρακτικές για την εκπαίδευση του παιδιού, χωρίς να αναιρείται ο ρόλος του σχολείου, ίσως αποτελεί ένα στοιχείο κλειδί στην προσπάθεια προσαρμογής των παιδιών των τσιγγάνων στο σχολικό περιβάλλον με προγράμματα που να προσεγγίζουν και να ενισχύουν τις τσιγγάνες μητέρες στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Ταυτόχρονα, η γνώση των καταστάσεων που οι ίδιες αξιοποιούν μέσα από την καθημερινότητα, για να βοηθήσουν το παιδί να επιτύχει σε σχέση με διάφορα γνωστικά καθήκοντα, θα διευκόλυνε την κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των τσιγγάνων μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2003). "Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: Patterns of prediction and structural coherence". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 350-373.
- Branca, S.H. (2005). *Understanding how parenting behavior and authoritarian beliefs affect mother's perception of parenting, attributions for children's non compliance and reported responses to children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Texas, Austin.
- Bugental, B.D. & Happaney, K. (2002). Parental Attributions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. 3: Being and becoming a parent, pp. 509-535)*. Mahwah, NJ: LEA.
- Coplan, J.R. – Hastings, D.P. – Lagacé-Séguin, G.D. – Moulton, E.C. (2002). "Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts". *Parenting: Science and Practice*, 2, 1-26.
- Cote, R.L. – Azar, T.S. (1997). "Child, age, parent and child gender and domain differences in parents' attributions and responses to children's outcomes". *Sex Roles*, 36, 23-50.
- DeGarmo, S.D. – Martinez, R.C. (2006). "A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support". *Family Relations*, 55, 267-278.
- Drummond, V.K. – Stipek, D. (2004). "Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning". *The Elementary School Journal*, 104, 197-213.
- Edwards, C.P. – Gandini, L. – Giovannini, D. (1996). The contrasting developmental expectations of parents and early childhood teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C. Super (eds.), *Parents' cultural belief systems*. New York: Guilford, (pp. 270-288).
- Georgiou, N.S. – Tourva, A. (2007). "Parental attributions and parental involvement". *Social Psychological Education*, 10, 473-482.
- Hastings, D.P. – Rubin, H.K. (1999). "Predicting mothers' beliefs about pre-school-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects". *Child Development*, 70, 722-741.
- Hess, D.R. – Kashiwagi, K. – Azuma, H. – Price, G.G. – Dickson, W.P. (1980). "Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States". *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- Holloway, D.S. – Kashiwagi, K. – Hess, D.R. – Azuma, H. (1986). "Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics". *International Journal of Psychology*, 21, 1, 269-286.
- Joshi, S.M. – MacLean, M. (1997). "Maternal expectations of child development in India, Japan, and England". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 219-234.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο: Χ. Νόβα-Καλτσούνη (επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 241-272.
- Kiang, L. – Yip, T. – Gonzales-Backen, M. – Witkow, M. – Fuligni, J.A. (2006). "Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds". *Child Development*, 77, 5, 1338-1350.
- Knight, R.A. – Goodnow, J.J. (1988). "Parents' beliefs about influence over cognitive and social development". *International Journal of Behavioral Development*, 11, 517-527.
- Martin, E. – Gamella, F.J. (2005). "Marriage practices and ethnic differentiation: The case of Spanish Gypsies (1870-2000)". *The History of the Family*, 10, 45-63.
- Miller, S.A. (1988). "Parents' beliefs about children's cognitive development". *Child Development*, 59, 259-285.

- Natale, K. (2007). Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. In T. Korhonen – I. Ylönen – M.-L. Tynkkynen – P. Olsbo (eds), *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. University of Jyväskylä.
- Pan, Y. – Gauvain, M. – Liu, Z. – Cheng, L. (2006). “American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning”. *Cognitive Development*, 21, 17–35.
- Park, S. - Cheah, C. (2005). “Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills”. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 24-34.
- Perry, E.K. – Weinstein, S.R. (1988). “The social context of early schooling and children's school adjustment”. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Πετρογιάννης, Γ.Κ. (2007). *Μια ομάδα τσιγγάνων μητέρων μιλά για το μέλλον των παιδιών τους: Προσδοκίες και αναπτυξιακοί στόχοι*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο. Παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις», ΤΕΕΠΗ, Αλεξανδρούπολη, Μάιος 4-6.
- Rao, N. – McHale, P.J. – Pearson, E. (2003). “Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers”. *Infant and Child Development*, 12, 475–492.
- Ribas, C. – Bornstein, H.M. (2005). “Parenting knowledge: Similarities and differences in Brazilian mothers and fathers”. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 5-12.
- Schaller, A. – Rocha, L.O. – Barshinger, D. (2006). “Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child's education despite their own low levels of education”. *Early Childhood Education Journal*, 34, 351-356.
- Senich, S. (2006). *Mother's social cognitions and discipline responses: differences between physical and relational aggression*. Unpublished master thesis. Washington State University.
- Stormont, M. – Espinosa, L. – Knipping, N. – McAthren, R. (2003). “Supporting vulnerable learners in the primary grades: Strategies to prevent early school failure”. *Early Childhood Research & Practice*, 5.
- Sy, S. (2006). “Rethinking parent involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *The School Community Journal*, 16, 107-126.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Waanders, C. – Mendez, L.J. – Downer, T.J. (2007). “Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education”. *Journal of School Psychology*, 45, 619–636.
- Wigfield, A. – Eccles, S.J. (2006). Development in achievement motivation. In W. Damon (Series ed.) & N. Eisenberg (Volume ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development)*. New York: John Wiley.
- Zhou, Z. – Peverly, T.S. – Xin, T. – Huang, S.A. – Wang, W. (2003). “School adjustment of first-generation Chinese-American adolescents”. *Psychology in the Schools*, 40, 71-84.