

# Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

## 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:  
Συνεργασία, Προκλήσεις,  
Δυσκολίες και Προοπτικές”

### Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024  
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων  
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

#### Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα  
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με  
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης  
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)  
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας  
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Η γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική ζωή ως παράγοντας γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των μαθητών. Πρόγραμμα παρέμβασης από Κοινωνικό Λειτουργό στα πλαίσια προσπάθειας ενίσχυσης της σχέσης σχολείου-οικογένειας βάσει της τυπολογίας γονεϊκής εμπλοκής της Epstein.

Μαργαρίτα Καραμανάκη

doi: [10.12681/pansynschool.7432](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7432)

**Η γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική ζωή ως παράγοντας γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των μαθητών. Πρόγραμμα παρέμβασης από Κοινωνικό Λειτουργό στα πλαίσια προσπάθειας ενίσχυσης της σχέσης σχολείου-οικογένειας βάσει της τυπολογίας γονεϊκής εμπλοκής της Epstein.**

**Μαργαρίτα Καραμανάκη**

*Σύμβουλος Εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργών  
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών  
margaritakaramanaki@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η συνύπαρξη σχολείου οικογένειας και η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και γονέων αναδεικνύεται ως ένα βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γονεϊκή εμπλοκή αποδεδειγμένα επηρεάζει τα μαθητικά αποτελέσματα, την σχολική επίδοση και την συνολική εικόνα του παιδιού στο σχολείο ρυθμίζοντας προβλήματα συμπεριφοράς. Η οικογένεια ως πρωτογενής κοινωνικοποιητικός παράγοντας παίζει καταλυτικό ρόλο στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σήμερα η εμπλοκή της είναι προαπαιτούμενη για την μείωση της εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι έξι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, βάσει των οποίων μπορεί να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι τύποι συνθέτουν ένα μοντέλο επικαλυπτούμενων σφαιρών επιρροής. Αποδεικνύεται πως όταν τα τρία περιβάλλοντα σχολείο, οικογένεια, κοινότητα βρίσκονται σε δυναμική κίνηση μεταξύ τους και η αλληλοκάλυψη και συσχέτιση μεταξύ τους είναι συνεχής, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και προκύπτουν οφέλη για το παιδί. Θα παρουσιαστεί μελέτη περίπτωσης κατά την οποία θα αναδειχθούν καλές πρακτικές από σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό με την χρήση εργαλείων προκειμένου να σχεδιαστούν αποτελεσματικά σχέδια δράσης και παρέμβασης. Τα εργαλεία αυτά ευθυγραμμίζονται με τους στόχους των σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και την μεθοδολογία που ακολουθούν για την ανάπτυξη του παιδιού, την ποιότητα των σχέσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το επίπεδο αμοιβαίας εκτίμησης και υποστήριξης μεταξύ των δύο.

**Λέξεις κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, τυπολογία Epstein

### **1. Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται απέναντι σε μια τεράστια πρόκληση καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά

κυρίως να διασφαλίσουν ποιοτικές συνθήκες εκπαίδευσης. Τούτο καθίσταται δύσκολο καθώς έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς όπως διαταρακτικές συμπεριφορές, λεκτική και σωματική επιθετικότητα, ανυπακοή και απειθαρχία, παρενόχληση και έλλειψη σεβασμού.

Η χρήση των όρων που υποδηλώνουν την παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς όπως “παραβατικότητα”, “αντικοινωνική συμπεριφορά”, “επιθετικότητα” ή “παρεκκλίνουσα συμπεριφορά” στην πραγματικότητα στιγματίζουν το άτομο και ελάχιστα εισφέρουν στην αποτελεσματική διαχείριση. Άλλωστε η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί ένα πολύπλοκο και σύνθετο φαινόμενο και κανένας παράγοντας δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκές ερμηνευτικό πλαίσιο. Παράγοντες που διερευνώνται είναι οι ατομικοί-προσωπικοί καθώς και οι οικογενειακοί, σχολικοί, περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί. Το ενδιαφέρον ωστόσο κυρίως στρέφεται σε ατομικούς παράγοντες δίνοντας έμφαση στα ψυχολογικά, συναισθηματικά και αναπτυξιακά θέματα των μαθητών αλλά και σε προβλήματα υγείας, που μπορεί να τους οδηγήσουν στην εμφάνιση μίας προβληματικής συμπεριφοράς (Kurtulmus, 2016).

Στις νέες θεωρητικές και επιστημολογικές προσεγγίσεις το ενδιαφέρον εστιάζεται στην έννοια του πλαισίου κυρίως του σχολικού και οικογενειακού στην εκδήλωση και διαχείριση των ανωτέρω μορφών συμπεριφοράς. Η οικογένεια με τον βαθιά κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα φαίνεται πως διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Λανθασμένες και μη λειτουργικές γονεϊκές πρακτικές, ελλειμματικές σχέσεις μεταξύ μαθητών-γονέων, αυστηρή και ασφυκτική διαπαιδαγώγηση αλλά και έλλειψη γονεϊκού ελέγχου με ασαφή όρια οδηγούν σε παθολογικές σχέσεις των γονέων με τους μαθητές και αναποτελεσματικές σχέσεις των μαθητών με το σχολείο εν γένει (Θάνος, 2011). Το ζήτημα του ελλιπούς γονεϊκού ελέγχου πρωταγωνιστεί στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως την βασική αιτία για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Δήμου, 2003) καθώς θεωρούν πως όταν η οικογένεια δεν εκπληρώνει την βασική της λειτουργία τότε τα παιδιά μένουν εκτεθειμένα και απροστάτευτα (Κοτσίρας, 2008). Επίσης σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια όπως χρήση ουσιών, απουσία γονέων, συγκρούσεις γονέων, αποξένωση και αντικοινωνική συμπεριφορά αποτελούν βασικές αιτίες εκδήλωσης συναισθηματικών προβλημάτων και ακολούθως ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη (McPherson et al., 2014).

Στην σχολική τάξη τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με αδιαφορία και μη συμμετοχή στο μάθημα, με παρενόχληση της διεξαγωγής του μαθήματος, δυσκολίες προσαρμογής στο κανονιστικό πλαίσιο, σκασιαρχείο, σχολική διαρροή, κακή εξωτερική εμφάνιση, προκλητική συμπεριφορά, και εναντίωση στον εκπαιδευτικό (Χρηστάκης, 2011).

Βάσει των παραπάνω η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται ως βασικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η γονεϊκή εμπλοκή καθορίζει πολυάριθμους παράγοντες της σχολικής ζωής των μαθητών όπως την συμπεριφορά τους στο σχολείο και τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες (OECD, 2021). Δεν υπάρχει ένας βασικός ορισμός για την γονική εμπλοκή καθώς ως όρος δέχεται πολλές ερμηνείες και παρουσιάζει πολλές διαστάσεις. Κυρίαρχα συμπεριλαμβάνει την γονεϊκή δέσμευση και το σύνολο των

συμπεριφορών και πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου επηρεάζοντας άμεσα την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους (Pomerantz et al., 2007).

Η επιρροή της οικογένειας στην σχολική επίδοση των παιδιών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και από πολλές προοπτικές: 1)βιολογική επιρροή (Kim & Hill 2015),2)περιβαλλοντικές επιρροές (Bronfenbrenner,1979), 3)συνδυασμός περιβαλλοντικών και βιολογικών επιδράσεων, 4)κοινωνικές επιδράσεις (Hoover-Demsey&Sandler, 1995) και 5)γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις και φαίνεται πως το ερευνητικό ενδιαφέρον κινήθηκε κυρίως ως προς κατ' οίκον εργασία του παιδιού. Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι πως οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται σημαντικά όταν το παιδί διατηρεί καλή σχέση με τον ενήλικα από τον οποίο μαθαίνει και με τον οποίο διατηρεί σωστή επικοινωνία. Η ποιότητα επομένως της σχέσης γονέα- παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού ιδιαίτερα μέχρι τα μέσα του δημοτικού σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εμπλοκή των γονέων είναι έντονο. Οι σύγχρονες απόψεις καταμαρτυρούν πως θετικός προγνωστικός παράγοντας είναι το είδος και η ποιότητα συμμετοχής και όχι ποσοτικά κριτήρια (Falanga& Gonida, 2022). Η οικογένεια ως ένα βασικό υποσύστημα που επηρεάζει το παιδί βάσει του οικολογικού μοντέλου (Bronfenbrenner,1979) καθορίζει σε συνεργασία με τα υπόλοιπα οικοσυστήματα τις στάσεις του, την ιδεολογία του, την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική ο μαθητής αποτελεί μέρος διαφόρων κοινωνικών συστημάτων, όπως είναι το σχολείο, η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων και η γειτονιά. Άρα οι όποιες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής κοινότητας πρέπει να στοχεύουν σε όλα τα υποσυστήματα που καθορίζουν το παιδί και αλληλεπιδρούν αδιάκοπα με αυτό.

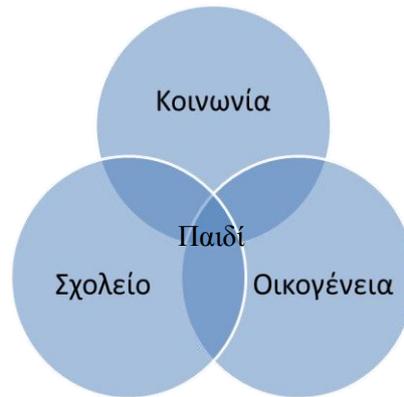
## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

Υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής θεώρησης του σχολείου στην παρούσα εργασία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην γονεϊκή εμπλοκή της Epstein και στους έξι τύπους της. Ωστόσο, πολυάριθμες είναι οι προσεγγίσεις για την γονεϊκή εμπλοκή οι οποίες εστιάζουν σε διαφορετικούς τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής παρέμβασης. Ταύτιση στους τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής συναντώνται ανάμεσα στην τυπολογία που εξετάζεται στην εν λόγω εργασία και στην τυπολογία των Greenwood&Hickman (1991). Οι πέντε τύποι γονικής εμπλοκής των Greenwood&Hickman ταυτίζονται με τους τύπους της Epstein στην συμμετοχή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία, στον εθελοντισμό των γονέων, στην συμμετοχή τους σε συλλογικά όργανα, στην διδασκαλία στο σπίτι και στην εμπλοκή τους σε επιμορφωτικούς κύκλους που σχετίζονται με σχολικά ζητήματα.

Η εμπλοκή βάσει της τυπολογίας της Epstein δεν συμπεριλαμβάνει μόνο το σύνολο των ενεργειών που κάνει ο γονιός προκειμένου να βοηθήσει το παιδί του στο σπίτι (Kyriakides, 2005) αλλά προϋποθέτει κάτι βαθύτερο και περικλείει έξι τύπους συνεργασίας γονέων και σχολείου που περιλαμβάνουν ένα μεγάλο σύνολο ενεργειών και δράσεων ώστε να διασφαλίσουν το μέγιστο των αποτελεσμάτων τόσο σε επίπεδο ψυχολογικών και

κοινωνικών προσαρμογών όσο και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Erstein, 2001, 2008 Erstein και Salinas, 2004 Erstein και Sanders, 2006).

Οι τύποι αυτοί συνθέτουν το μοντέλο επικαλυπτούμενων σφαιρών επιρροής ή αλλιώς το σφαιρικό μοντέλο (Ελευθεριάδου, 2022). Στο κέντρο αυτού του μοντέλου βρίσκεται το παιδί και η ανάπτυξή του η οποία εξαρτάται από το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των σφαιρών: σχολείο-οικογένεια-κοινότητα.



**Εικόνα 1.** Αλληλοεπικαλυπτόμενες σφαίρες βάσει της τυπολογίας της Erstein(2001)

Τα τρία αυτά περιβάλλοντα βρίσκονται σε μια δυναμική κίνηση μεταξύ τους και όσο πιο συνεχής είναι η αλληλοκάλυψη τους και η συσχέτισή τους, τόσο υψηλότερα αποτελέσματα παρουσιάζονται. Όταν δηλαδή το σχολείο, η κοινωνία και η οικογένεια λειτουργούν ως εταίροι, τότε οι σφαίρες επικαλύπτονται στον μέγιστο βαθμό. (Erstein, 2001).

Τύπος 1: Γονεϊκή μέριμνα (parenting). Ο τύπος αυτός αφορά την συμμετοχή των γονέων σε σεμινάρια και “σχολές γονέων” προκειμένου να λαμβάνουν υποστήριξη σε σχολικά και ψυχοκοινωνικά ζητήματα.

Τύπος 2: Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας (communicating). Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία που αναπτύσσουν οι γονείς αξιοποιώντας πρόσφορα μέσα όπως δια ζώσης συναντήσεις ή ηλεκτρονικά μέσα.

Τύπος 3: Εθελοντισμός των γονέων στο σχολείο ή την τάξη (volunteering). Πρόκειται για την συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου στα πλαίσια της κοινωνικής προσφοράς και υποστήριξης.

Τύπος 4: Μάθηση κατ’ οίκον (Homelearning). Περιλαμβάνει την βοήθεια που λαμβάνουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους στο σπίτι.

Τύπος 5: Λήψη αποφάσεων (decisionmaking). Αφορά την εμπλοκή των γονέων σε θεσμικά όργανα όπως σχολικές επιτροπές και συλλόγους γονέων στα πλαίσια της συνδιαμόρφωσης κανονιστικού πλαισίου και λήψης αποφάσεων.

Τύπος 6: Συνεργασίαμετηκοινότητα (collaboration between parents and community). Η συνεργασία των γονέων με φορείς της κοινότητας όπως Μ.Κ.Ο, δημοτικές υπηρεσίες, προγράμματα δήμων και κυβερνητικούς φορείς σε τοπικό επίπεδο αναδεικνύεται ως βασικός πυλώνας επιρροής της σχολικής κοινότητας με υψηλή δυναμική.

Η τυπολογία της Epstein αποτελεί τον πιο περιεκτικό ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής και χρησιμοποιείται ευρέως από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στην εκπαιδευτική και υποστηρικτική πράξη.

### **3. Μελέτη περίπτωσης-Σύντομο Ιστορικό.**

Ο Πέτρος είναι μαθητής της Δ΄ Δημοτικού ενός ημι-αστικού γενικού Δημοτικού Σχολείου και από την Β΄ Δημοτικού μέχρι και σήμερα παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα προβλήματα κάθε χρόνο γίνονται μεγαλύτερα σε ένταση και συχνότητα και γι' αυτό τον λόγο έγινε παραπομπή στην Κοινωνική Λειτουργό του σχολείου για βοήθεια και υποστήριξη.

Τα προβλήματα του Πέτρου εντοπίζονται τόσο στον μαθησιακό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα και εκδηλώνονται με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Συγκεκριμένα ο μαθητής αργεί τις περισσότερες φορές να μπει στην τάξη και το πρωί έρχεται συνήθως καθυστερημένος. Είναι σχεδόν πάντα αδιάβαστος και η δασκάλα του αναφέρει πως όσα γνωρίζει είναι από αυτά που ακούει στην τάξη. Δεν φέρνει ποτέ τα καθήκοντά του στο σχολείο. Στην τάξη κάθεται μόνος του, δείχνει αδιαφορία, παίζει με μικροαντικείμενα της τσάντας του και ενοχλεί στο μάθημα. Πετάγεται κάνοντας αστεία, κοροϊδεύει τα κορίτσια και διακόπτει συστηματικά το μάθημα χωρίς λόγο. Στα διαλείμματα μιλάει με απρέπεια στους δασκάλους, κάνει μορφασμούς και χειρονομίες, μπλέκεται σε καβγάδες και συνήθως προτιμά την παρέα μεγαλύτερων παιδιών. Δείχνει αδυναμία να διαχειριστεί τον θυμό του και όταν νιώθει πως αδικείται βάζει τα κλάματα. Η δασκάλα του προσπαθεί να τον εντάξει στην ομάδα της τάξης και να τον βοηθήσει, τις περισσότερες φορές όμως αναποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου "έχουν παραδώσει τα όπλα", αγανακτούν μαζί του και τον στέλνουν συνήθως στον διευθυντή του σχολείου. Από την άλλη, οι συμμαθητές του επιχειρούν να τον ενσωματώσουν στην ομάδα αλλά φαίνεται πως εκείνος εκτρέπεται στις γνωστές συμπεριφορές.

Η εμφάνιση του Πέτρου είναι συνήθως ατημέλητη καθώς έρχεται στο σχολείο απεριποίητος με ρούχα ακατάλληλα για την εποχή. Τα γεύματά του δεν είναι φροντισμένα ενώ συχνά δεν έχει τίποτα για φαγητό. Στα θετικά του σημεία είναι η ετυμολογία του, το χιούμορ του και το ταλέντο του στην ζωγραφική.

Από το ιστορικό του μαθητή γνωρίζουμε πως ο Πέτρος ζει με την μητέρα του, τον πατριό του και την θετή αδερφή του 4 χρ. Έχει ακόμη έναν φυσικό αδερφό από την πρώτη

σχέση της μητέρας του με τον φυσικό του πατέρα ο οποίος ζει μαζί του σε άλλη πόλη. Ο Πέτρος είναι παιδί εκτός γάμου, μη αναγνωρισμένος και δεν έχει καμία σχέση με τον φυσικό του πατέρα. Η μητέρα του Πέτρου εργάζεται περιστασιακά ενώ ο θετός του πατέρας είναι οδηγός. Ο θετός του πατέρας δεν πολυενδιαφέρεται για τον Πέτρο, του μιλάει άσχημα και τον απορρίπτει. Αναφέρονται οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια καθώς ο μόνος σταθερός μισθός είναι αυτός του πατέρα και προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καλέσει αρκετές φορές την μητέρα για να της αναφέρουν τα προβλήματα του Πέτρου. Εκείνη δείχνει να τους ακούει και να αναγνωρίζει τα προβλήματα ωστόσο δεν προβαίνει σε βελτιωτικές κινήσεις. Η στάση της είναι παθητική.

#### **4. Μεθοδολογία-Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Η μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας και οι κλινικές παρεμβάσεις της Κοινωνικής Λειτουργού περιλαμβάνουν αρχικά την χαρτογράφηση των δυσκολιών, τον προσδιορισμό του προβλήματος, τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, την ενδυνάμωση του μαθητή, των εκπαιδευτικών και της οικογένειας βάση της οικοσυστημικής προσέγγισης, την προώθηση της αλλαγής των στάσεων και των συνθηκών ζωής της οικογένειας και την ανάπτυξη νέων τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστημάτων. Ο εν λόγω μαθητής φαίνεται πως παρουσιάζει πέρα από τα μαθησιακά προβλήματα, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Επομένως υπό το πρίσμα του σφαιρικού μοντέλου οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Λειτουργού θα έχουν διπλή εστίαση, αφενός, στην ενίσχυση και ενδυνάμωση του μαθητή να αναπτύξει προσαρμοστικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες και, αφετέρου, στην βελτίωση των συνθηκών του περιβάλλοντός του με εστίαση στην οικογένεια (Κατσαμά, 2024). Οι παρεμβάσεις για την συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση του Πέτρου υλοποιούνται με ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις στην τάξη.

Η Κοινωνική Λειτουργός μελετά τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνονται τα φαινόμενα, επιχειρεί να τα ερμηνεύσει και να συνδέσει τις επιπτώσεις τους στην συμπεριφορά του μαθητή εντός και εκτός τάξης καθώς και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Οι παρεμβάσεις της γίνονται σε ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, στην κοινότητα και κυρίως στη οικογένεια. Επιπλέον η Κοινωνική Λειτουργός επιχειρεί να εφαρμόσει την προσέγγιση των δυνατών σημείων. Η μεθοδολογία αυτή αφορά μια στρατηγική στοχευμένης αλλαγής (Saleebey, 1997) η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον εντοπισμό των δυνατών και θετικών σημείων του ατόμου. Έτσι η παραδοσιακή εστίαση στα ελλείμματα αντιστρέφεται καθώς τώρα δίνεται έμφαση στα θετικά σημεία, στους πόρους και στις θετικές αλλαγές.

Βασικός στόχος μέσα από την χρήση της μεθοδολογίας αυτής είναι η αποποίηση των ετικετών του μαθητή εν προκειμένω του “ προβληματικού”, του “ παρατημένου”, του “ διαταρακτικού”, του “ βρομιάρη” και η υποστήριξη προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης, της αίσθησης της αξίας και της επιβεβαίωσης των θετικών στοιχείων από τους σημαντικούς ανθρώπους που τον περιβάλλουν.

## 5. Στρατηγικές παρέμβασης

### 5.1 . Εστιασμένες συνεντεύξεις

Οι στρατηγικές παρέμβασης που αξιοποίησε και στις οποίες εστίασε η σχολική Κοινωνική Λειτουργός ήταν η Κοινωνική Εργασία με την ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί και μαθητές) καθώς και η Κοινωνική Εργασία με την οικογένεια. Στο πλαίσιο διερεύνησης αναγκών πραγματοποιήθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια. Στόχος των συνεντεύξεων αυτών ήταν η περισυλλογή στοιχείων με άλλοτε τυποποιημένο-δομημένο σχήμα συνέντευξης και άλλοτε ανοιχτό ανάλογα με την περίπτωση. Σημαντικός αρωγός στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στην ομάδα ήταν το κοινωνιόγραμμα. Το Κοινωνιόγραμμα περιγράφει με τρόπο ορατό και συγκεκριμένο το περίπλοκο δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων μιας ομάδας και φανερώνει τις προτιμήσεις των μελών της για άλλα μέλη, την δυναμική των σχέσεων κ.ο.κ. Ως εργαλείο αξιοποιήθηκε συστηματικά από την Κοινωνική Λειτουργό προκειμένου να αποτυπώνει τις στάσεις, τις προτιμήσεις και το κλίμα της ομάδας καθ' όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων της αλλά και κατά την τελική αξιολόγηση του προγράμματός της.

Στους μαθητές χορηγήθηκε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις το οποίο συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές της τάξης:

#### Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις των μαθητών στην τάξη (Αυγητίδου, 2014)

Θα ήθελα να σκεφτείς καλά και να μου απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σου θα με βοηθήσουν να καταλάβω περισσότερα για το πώς νιώθεις στην τάξη σου και πώς μπορούμε να συνεργαστούμε όλοι καλύτερα, για να είμαστε χαρούμενοι. Όσα μου γράψεις θα διαβαστούν μόνο από εμένα και δεν θα χρησιμοποιηθούν για άλλο λόγο.

**ΟΝΟΜΑ:** .....

Διάλεξε τα ονόματα μέχρι τριών φίλων σου και εξήγησε γιατί είναι φίλοι σου.

A. Ο/η .....γιατί.....

.....

B. Ο/η .....γιατί.....

.....

Γ. Ο/η .....γιατί.....

.....

3. Διάλεξε τα ονόματα μέχρι τριών παιδιών που δεν θα διάλεγες να γίνουν φίλοι σου και εξήγησε γιατί:

A. Ο/Η .....γιατί.....

.....

B. Ο/Η .....γιατί.....

.....

Γ. Ο/Η .....γιατί.....

.....

Τι είναι αυτό που σε ευχαριστεί στην τάξη σου; .....

.....

.....

Τι είναι αυτό που θα ήθελες να αλλάξει, ώστε να είσαι πιο ευχαριστημένος/η στην τάξη σου;

.....

.....

Οι πληροφορίες αυτές βοήθησαν την Κοινωνική Λειτουργό να αναγνωρίσει τι ήταν αυτό που άρεσε περισσότερο στα παιδιά και τί αυτό που τα στεναχωρούσε. Αξιοποίησε τις απαντήσεις προκειμένου να καταγράψει τον συνολικό αριθμό θετικών και αρνητικών προτιμήσεων που έλαβε το κάθε παιδί και τα κριτήρια με τα οποία αιτιολόγησαν οι μαθητές τις προτιμήσεις τους. Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές χωρίς να φανερωθούν τα αποτελέσματα. Οι ομάδες εστιασμένης συνέντευξης έχουν ως στόχο να επιτρέψουν τα μέλη που την απαρτίζουν να εκφραστούν ελεύθερα, να διατυπώσουν “λόγο” και να βοηθήσουν τελικά τον Κοινωνικό Λειτουργό να σχεδιάσει στοχευμένες παρεμβάσεις (Κατσαμά, 2024).

### **5.2 . Συμπεριφορικές τεχνικές**

Ένας από τους βασικούς στόχους της Κοινωνικής Λειτουργού σε συνεργασία με την δασκάλα της τάξης και τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ήταν να σημειώνουν σε ένα γράφημα τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, την συχνότητα και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβαιναν. Στόχος ήταν να παρατηρήσουν τα γεγονότα και να είναι καταγεγραμμένα και αντιληπτά από όλους. Εν συνεχεία θεσπίστηκε μια γραφική παράσταση επίδειξης της συχνότητας της επιθυμητής συμπεριφοράς και δόθηκε έμφαση στο μοντέλο τους school-wide positive behavior support δηλαδή την ανάπτυξη ενός προγράμματος για τη υποστήριξη των θετικών συμπεριφορών. Παράλληλα ζητήθηκε η ατομική και κοινωνική δέσμευση των μαθητών και παρουσιάστηκε το σύστημα αμοιβών που στόχευε στην θετική ενεργοποίηση των μαθητών και στην ανάπτυξη κινήτρων. Επιπλέον εφαρμόστηκαν και άλλες συμπεριφορικές τεχνικές όπως απόσβεση με την

αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η διόρθωση, το peer tutoring-planning (Turnaki & Criscitiello, 2003) και η τεχνική της κερκόπορτας.

### **5.3. Οικοσυστημικές Προσεγγίσεις**

Η αναπλαισίωση, η παρατήρηση, η καταγραφή και η θεώρηση με συστημικό τρόπο των προβληματικών συμπεριφορών ήταν ο νέος τρόπος θεώρησης και αντιμετώπισης των πραγμάτων με έμφαση πια στην ομάδα και όχι στο άτομο. Εφαρμόστηκαν ομάδες εστιασμένης παρέμβασης στο σύνολο των μαθητών της τάξης που στόχο είχαν να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα, την ενσυναίσθηση, την ατομική και ομαδική συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και θετικής αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό τον λόγο αξιοποιήθηκαν τεχνικές κοινωνικής εργασίας όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενθάρρυνση, η άνευ όρων αποδοχή, η καθοδήγηση και η παρέμβαση στο "εδώ και τώρα". Αξιοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια επικοινωνίας και εφαρμόστηκαν ομαδικές δράσεις με στόχο την διαχείριση της επιθετικότητας, την ετερότητα, τα συναισθήματα, την υπευθυνότητα και την φιλία. Οι δράσεις αυτές υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης σε συνεργασία με την δασκάλα του τμήματος. Συνολικά χρειάστηκαν 10 δίωρες διδακτικές συναντήσεις. Στόχος των ανωτέρω ήταν η καλλιέργεια ομαδικού κλίματος και η καλλιέργεια θετικών συναισθηματικών δεσμών. Τα ανωτέρω υλοποιήθηκαν καθολικά βάσει του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αξιοποιήθηκε δυναμικά από το σύνολο των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους ως η πλέον χρήσιμη και αποτελεσματική μέθοδος στο εν λόγω τμήμα.

### **6. Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια**

Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων συχνά παρουσιάζονται ως προβληματικές με φτωχά αποτελέσματα. Οι παρεμβάσεις στην περίπτωση του Πέτρου περιλάμβαναν την συστηματική προσπάθεια της Κοινωνικής Λειτουργού να ενεργοποιήσει την οικογένεια και κυρίως την μητέρα ως το βασικό πρόσωπο φροντίδας του μαθητή. Η αίσθηση της αδιαφορίας που είχαν εισπράξει οι εκπαιδευτικοί και η αδυναμία της μητέρας να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους εκπαιδευτικούς κατανοώντας τις δυσκολίες του γιου της και αναζητώντας βοήθεια τέθηκαν ως στόχοι για την Κοινωνική Λειτουργό.

Η Κοινωνική Λειτουργός πραγματοποίησε δύο αρχικές διερευνητικές συναντήσεις με την μητέρα του Πέτρου. Η πρώτη συνάντηση ως συνάντηση γνωριμίας η Κοινωνική Λειτουργός έλαβε το Κοινωνικό-Οικογενειακό και Αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή. Το οικογεννεόγραμμα ήταν ένα βασικό εργαλείο το οποίο αποτύπωνε καθαρά την πολυπλοκότητα των σχέσεων με ορατό τρόπο. Στην συνέχεια πραγματοποίησε επίσκεψη κατ' οίκον κατά την οποία προσπάθησε να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης του Πέτρου. Ορατές υπήρξαν οι δυσκολίες που περιέγραψε η μητέρα και αφορούσαν την έλλειψη προσωπικού χώρου για τον μαθητή, την έλλειψη χώρου μελέτης, τις δυσκολίες οργάνωσης, τις εσφαλμένες πεποιθήσεις για τις υποχρεώσεις των μελών αλλά και το γενικότερο κλίμα στο σπίτι. Πραγματοποιήθηκε συστηματική συμβουλευτική σε εβδομαδιαίες συναντήσεις με την μητέρα στο σχολείο για ένα τρίμηνο. Στόχος της

συμβουλευτικής ήταν η καθολική υποστήριξη και ενδυνάμωση της μητέρας στον ρόλο της και η εκπαίδευσή της στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο της.

### **6.1. Ευαισθητοποίηση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού**

Το σχολείο είναι ο χώρος που αναμένεται να διασφαλίζονται τα δικαιώματα του παιδιού και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί συμβάλλουν στην διασφάλιση των δικαιωμάτων τους και στην διατήρηση της ασφάλειάς τους στο πνεύμα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στις συναντήσεις συμβουλευτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν με την μητέρα έγινε ιδιαίτερη αναφορά και εστίαση σε ειδικά θέματα επιμέλειας, φροντίδας, προστασίας, υγιεινής, μελέτης στο σπίτι και πρακτικών διαπαιδαγώγησης. Η Κοινωνική Λειτουργός έλαβε υπόψιν της τους περιορισμούς που τέθηκαν στην συνεργασία με την μητέρα όπως το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο καθώς και τις οικονομικές αδυναμίες της οικογένειας.

### **6.2. Διασύνδεση της οικογένειας με φορείς της κοινότητας**

Στα πλαίσια της διασυνδεδετικής εργασίας έγινε διασύνδεση και παραπομπή του Πέτρου στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ προκειμένου να γίνει η διάγνωση και αξιολόγηση του δυναμικού του και των σχολικών του επιδόσεων και να προταθούν μέσα υποστήριξης. Η διάγνωση έδειξε μαθησιακές δυσκολίες επί εδάφους συναισθηματικών οικογενειακών και κοινωνικών προβλημάτων και προτάθηκε υποστήριξη από το τμήμα ένταξης και παραπομπή της οικογένειας σε συμβουλευτικό σταθμό για υποστήριξη. Η Κοινωνική Λειτουργός καθώς παρέχει βραχυχρόνια υποστήριξη στα πλαίσια του ρόλου της στο σχολείο, παρέπεμψε την οικογένεια στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας της περιοχής με ιδιαίτερη εστίαση στις χρόνιες δυσκολίες της μητέρας και στα προβλήματα του Πέτρου.

### **6.3. Διασύνδεση της μητέρας με τις σχολές γονέων του σχολείου**

Οι ολιστικές παρεμβάσεις στην σχολική κοινότητα στοχεύουν στις ανάγκες των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς παρουσιάζουν σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό η Κοινωνική Λειτουργός οργάνωσε απογευματινές ομάδες γονέων με συχνότητα μία φορά τον μήνα για τους γονείς του σχολείου. Στην ομάδα αυτή συμμετείχε η εν λόγω μητέρα. Σκοπός της ομάδας ήταν η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητας των παιδιών, η συνεύρεση με άλλους γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου, στον διαμοιρασμό πρακτικών, σκέψεων, αντιλήψεων και ιδεών και φυσικά η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Στις ομάδες αυτές οι γονείς παρακινήθηκαν να “δουν” και να “ακούσουν” με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά και τον ίδιο τους τον εαυτό (Κατσαμά, 2024). Η ομάδα εστίασε σε ζητήματα επικοινωνίας, στα συναισθήματα και στην διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων ανταπόκρισης στα παιδιά.

#### **6.4. Διασύνδεση της οικογένειας με το κέντρο Κοινότητας του Δήμου και το Συμβουλευτικό Κέντρο Γυναικών**

Οι πρακτικές ανάγκες της μητέρας είχαν καταγραφεί με ακρίβεια. Εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων της οικογένειας και του χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου της η πρόσβαση στους κοινοτικούς πόρους ήταν περιορισμένη. Η Κοινωνική Λειτουργός έφερε σε επαφή την μητέρα με το κέντρο κοινότητας της περιοχής διασφαλίζοντας την πρόσβασή της στους κοινοτικούς πόρους του Δήμου. Τα οφέλη από την διασύνδεση ήταν διττά καθώς η μητέρα όχι μόνο ωφελήθηκε σε πρακτικά και ουσιαστικά ζητήματα αλλά κατάφερε να αναπτύξει σχέσεις με φορείς της κοινότητας, να σπάσει τον κύκλο της οικογενειακής εσωστρέφειας και να εμπιστευτεί την κοινότητα.

#### **6.5. Ένταξη της μητέρας στις ομάδες εθελοντισμού του σχολείου**

Η εμπλοκή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία. Η εμπλοκή του γονέα επιφέρει σύνδεση με το σχολείο και το παιδί του, , ουσιαστική γνώση και διαμοιρασμό των προβλημάτων που παρουσιάζει το σχολείο, διάθεση προσφοράς και αλtruισμού και τελικά επιτυγχάνεται σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίας εκτίμησης. Ο εθελοντισμός των γονέων στο σχολείο αποτελεί έναν βασικό τύπο της τυπολογίας γονεϊκής εμπλοκής της Epstein και μάλιστα φέρει σημαντικά οφέλη σε μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Miedel&Reynolds, 1999).

#### **Αξιολόγηση-Συμπεράσματα**

Η εργασία αυτή προσπάθησε να περιγράψει τα βήματα που ακολουθεί ένας σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός όταν καλείται να υποστηρίξει έναν μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς. Βασικός στόχος ήταν η ανάδειξη της σημασίας εστίασης σε έναν συστημικό και ολιστικό τρόπο σκέψης και εργασίας και όχι σε γραμμικές αιτιάσεις που δεν φέρουν αποτέλεσμα. Βασική υπήρξε η εστίαση στα θετικά σημεία του Πέτρου μέσω της προσέγγισης των δυνατών σημείων και η μεγάλη προσοχή στην χρήση της γλώσσας και των λέξεων που θα περιέγραφαν τον μαθητή και την συμπεριφορά του. Η αρχική παρατήρηση της Κοινωνικής Λειτουργού και οι διερευνητικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια συνετέλεσαν στην παρουσία θετικών αποτελεσμάτων. Εντοπίστηκαν οι δυσκολίες του μαθητή, εφαρμόστηκαν ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και οικοσυστημικές παρεμβάσεις με ομάδες μαθητών. Η ομάδα της τάξης ενδυναμώθηκε, καλλιεργήθηκε η συνεργασία και ο σεβασμός στην ατομικότητα και την διαφορετικότητα, αναπτύχθηκαν νέες φιλίες και οι μαθητές άρχισαν να λειτουργούν συμπεριληπτικά. Ο Πέτρος αναγνώρισε τα λάθη στην συμπεριφορά του, υιοθέτησε νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, έμαθε να ακούει, να σέβεται και κυρίως έμαθε να διαχειρίζεται τα αρνητικά του συναισθήματα.

Το πρόγραμμα θετικής ενίσχυσης που εφαρμόστηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς βοήθησε στην βελτίωση του κλίματος της τάξης, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικών κινήτρων.

Η ενεργοποίηση της οικογένειας με βασικό πρόσωπο την μητέρα υπήρξε σημαντική. Αν και πολλά οικογενειακά γεγονότα, ασθένειες, απώλειες και δυσκολίες τήρησης των συμφωνιών έφεραν υποτροπή σε παλιές ανεπιθύμητες στάσεις και συμπεριφορές που επηρέαζαν αναπόφευκτα τον Πέτρο, στο σύνολό της η στάση της οικογένειας προς το σχολείο και τον μαθητή βελτιώθηκε και έφερε μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Λειτουργού σε επίπεδο ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής αλλά και η στοχευμένη διασύνδεση της οικογένειας με την κοινότητα ήταν θετικές. Η μητέρα υιοθέτησε νέους τρόπους διαχείρισης καταστάσεων, εκπαιδεύτηκε αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του ρόλου της, ενδυναμώθηκε και ανέπτυξε αυτοπεποίθηση από την συμμετοχή της στις ομάδες γονέων και κυρίως έμαθε να προσφέρει μέσα από τον εθελοντισμό. Τα εκτεταμένα δίκτυα οικογενειακής υποστήριξης παρείχαν πρόσθετους προστατευτικούς παράγοντες στην οικογένεια, καθώς το κοινωνικό κεφάλαιο της κοινότητας, όπως τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης και ασφαλή περιβάλλοντα, συμβάλλουν στην καλύτερη ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων (McPherson et al., 2014).

Οικοδομήθηκε σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια γεγονός που άλλαξε την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον μαθητή. Η αλλαγή αυτή μείωσε ακόμη περισσότερο τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του Πέτρου, την αποφυγή της περιθωριοποίησής του και την ενσωμάτωσή του με νέους όρους στην ομάδα. Από την συστηματική καταγραφή της Κοινωνικής Λειτουργού των θετικών επιδράσεων και αλλαγών που διαπιστώθηκαν εξήχθησαν πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με την ανάγκη συστηματικότητας και επιμονής σε αποτελεσματικά μοντέλα και πρακτικές διαχείρισης. Επιχειρήθηκε δηλαδή η δημιουργία ενός πρωτοκόλλου παρέμβασης που θα αποτελούσε έναν αποτελεσματικό οδηγό για την αντιμετώπιση και διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων. Τα οφέλη που εισέπραξε ο μαθητής, η οικογένειά του και το σχολείο αξιολογήθηκαν ως πολύ θετικά και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της παρέμβασης θα είναι σε θέση να αξιολογηθούν με την ολοκλήρωση της φοίτησης του μαθητή στο εν λόγω σχολείο.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ξενόγλωσσες**

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, J.L. (2001). Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6(1-2), 161- 168.
- Epstein, J.L. (2008). *Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. The Education Digest*, 9-12.
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (2004). *Partnering with Families and Communities. Educational Leadership*, 12-18.
- Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.

- Falanga, K., & Gonida, E. N. (2022). Parental involvement in children's homework: a literature review. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 99–122. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.31876](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876)
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* Teachers College Record, 97(2), 310- 331.
- Kim, S., & Hill, N. (2015). Including Fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parent Involvement and Students' Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4). <https://doi.org/10.1037/edu000023>
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104563>
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating School Policy on Parents Working with Their Children in Class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281 – 298.
- McPherson, K. E., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J., & Egan, J. (2014). *The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: an integrative systematic review.* *BMC psychology*, 2, 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1186/2050-7283-2-7>
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- OECD. (2021, September 16). *Education at a Glance 2021: OECD indicators. Education at a Glance*, σ. 474.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Saleebey, D. (ed) (1997). *The strength's perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Turnaki, N. & Criscitiello, E. (2003) Using Peer Tutoring as a successful part of behavior management. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 22-29.

### **Ελληνόγλωσσες**

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (2003). *Απόκλιση – Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεριάδου, Δ. (2022). Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές Δυσκολίες: η οπτική γονέων και εκπαιδευτικών με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θάνος, Θ. (2011). *Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Επιστήμες αγωγής*, 1, 89-102.
- Κατσαμά, Ε. (2024). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Τόπος.
- Κοτσίρας, Λ. Β. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.