

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^ο 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

"Σκέφτομαι θετικά δρω θετικά". Βιωματικά
εργαστήρια για την ψυχική ενδυνάμωση
οικογενειών.

Ζωή Κολιπέτρη, Ελένη Παπακώστα- Γάκη, Ανδρέας
Τσούνης

doi: [10.12681/pansynschool.7515](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7515)

"Σκέφτομαι θετικά δρω θετικά".

Βιωματικά εργαστήρια για τη ψυχική ενδυνάμωση οικογενειών

Κολιπέτρη Ζωή

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 60 4ης Θέσης ΔΙΠΕ Αν. Θεσ/νίκης,
Διδάκτωρ των Παιδαγωγικών Επιστημών
zkolipetri@gmail.com

Παπακώστα- Γάκη Ελένη

Ψυχολόγος, Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής
Υγείας ΣΕΙΡΙΟΣ
MSc, Υπ. Διδάκτωρ Ιατρικής Α.Π.Θ.,
elen_gaki@yahoo.gr

Τσουνής Ανδρέας

Ψυχολόγος,
Ψυχολόγος, Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής
Υγείας ΣΕΙΡΙΟΣ,
MSc, MHA, Διδάκτωρ Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
tsounis_a@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, στο πλαίσιο προώθησης της θετικής συμπεριφοράς και της ευημερίας στα συστήματα που αλληλεπιδρούν στην προσχολική εκπαίδευση (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, φορείς), παρουσιάζει μια παρέμβαση με τη συμμετοχή των γονέων σε βιωματικά εργαστήρια για την ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου και των εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε πέντε εργαστήρια, τη σχολική χρονιά 2023-24, μεταξύ Ιανουαρίου και Μάϊου και συμμετείχαν 16 Νηπιαγωγεία της ΔΙΠΕ Αν. Θεσσαλονίκης, 47 νηπιαγωγοί, 200 γονείς, το Κέντρο Πρόληψης (Κ.Π.) «Σείριος», οι ψυχολόγοι των σχολικών μονάδων και η επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνη Σύμβουλος Εκπαίδευσης. Ο κύριος στόχος ήταν η προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης των παιδιών, μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας και υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην έναρξη της παρέμβασης δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα επιμορφώθηκαν στη διαχείριση των σχέσεων με τους γονείς, στο σχεδιασμό βιωματικών εργαστηρίων και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που διαμορφώθηκε από την επιστημονική ομάδα των ψυχολόγων του Κ.Π. Στο μεσο-διάστημα υπήρξε ανατροφοδότηση και στο τέλος αξιολόγηση της παρέμβασης μέσω ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα σημαντικά οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η πολύ μεγάλη ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους και η βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με τους γονείς. Οι γονείς διαπίστωσαν βελτίωση στις γονεϊκές τους δεξιότητες και στις σχέσεις με τα παιδιά τους και το σχολείο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς στην πλειονότητά τους δήλωσαν την επιθυμία για τη συνέχιση της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, βιωματικά εργαστήρια, συνεργασία σχολείου οικογένειας

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, στα πλαίσια μιας ολιστικής προσέγγισης βελτίωσης των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, η

αναγνώριση της σημαντικότητας της “γονεϊκής εμπλοκής”(parentalinvolvement)στα σχολικά προγράμματα (Walker et al., 2010), αποτέλεσε μοχλό εξελίξεων στις σχέσεις συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (school-familycommunication). Η πολυσημία του όρου “γονεϊκή εμπλοκή”δημιούργησε την ανάγκη για τη διερεύνησητων παραγόντων που διασφαλίζουν την υλοποίησή της και των στρατηγικών που μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της.

Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ της “γονεϊκής εμπλοκής” και της “γονεϊκής συμμετοχής” (parentalengagement) στην εκπαίδευση. Οιγονείς εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα, μέσω ενός ευρέος φάσματος δράσεων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Koutroubaetal., 2009), όπως είναι η εποπτεία της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού, η βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της ευρύτερης προσωπικότητας του παιδιού και τέλος η επαφή των γονέων με το σχολείο. Στηγονεϊκή συμμετοχή προϋποτίθεται, αλλά και ενισχύεται μέσω αυτής, ένα αίσθημασυνευθύνης για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα πουμοιράζονται οι γονείςκαι οι εκπαιδευτικοί (Reschly&Christenson,2009).

Στη σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία προτείνονται θεωρητικά μοντέλα για την γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, όπως είναι το “Οικοσυστημικό μοντέλο” του Bronfenbrenner (1989), το “Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής” της Epstein (1995), το “Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου” των Ryan και Adams(1995) και το “Μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής” τωνHoover-Dempseyκαι Sandler (1995). Τα συγκεκριμένα μοντέλα είναι κυρίως, συστημικά και αποτυπώνουν σε διαφορετικό βαθμό και επίπεδα τη γονεϊκή εμπλοκήκαι τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των υποσυστημάτων. Έχουν ως επίκεντρο το παιδί και συμφωνούν ότι η σχολική και η κοινωνική εξέλιξη τουμπορείνα ενισχυθεί περαιτέρω από τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου και από τον από κοινού σχεδιασμό προγραμμάτων.

Ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου έχει η θεωρητική θεμελίωση που προσφέρει το “Οικοσυστημικό μοντέλο” του Bronfenbrenner (1989), στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Πεντέρηκ.ά., 2022). Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι δομημένο σε υποσυστήματα και είναι σημαντική η έμφαση που δίνεται στο μεσοσύστημα, το οποίο διαμορφώνουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των υποσυστημάτων της οικογένειας, των μαθητών/τριών και του σχολείου. Το επίπεδο, η ποιότητα και η συχνότητα των σχέσεων αλληλεπίδρασηςκαθορίζουν τη διαδικασία της μάθησης, τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:217- 218) και διασφαλίζουν τη “συνέχεια” στις εμπειρίες και στις ομαλές μεταβάσεις τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται δύο κυρίως μηχανισμοί εμπλοκής των γονέων. Σύμφωνα με τον πρώτο, οι γονείς βελτιώνουν τις γονεϊκές δεξιότητες ως προς την μαθησιακή επίδοση των παιδιών τους, όταν αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ενημερώνονται για τις προσδοκίες του σχολείου και αλληλεπιδρούν με άλλους γονείς, οι οποίοι τους παρέχουν πληροφορίες για τις σχολικές πρακτικές και πολιτικές που ακολουθούν οι ίδιοι(Pino – Pusternak&Whitebread, 2010). Ο δεύτερος μηχανισμός αποσκοπεί στον κοινωνικό έλεγχο. Επιδιώκεται από το σχολείο και την οικογένεια η συνεργασία για την επίτευξη κατάλληλων θετικών συμπεριφορών, οι οποίες μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικές για τα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου και του σπιτιού, έχοντας ως απώτερο στόχο τη μείωση των συμπεριφορικώνπροβλημάτων και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους (McNeal, 1999).

Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά προγράμματα, είναι οι ψυχολογικοί παράμετροι (Hoover-Dempsey&Sandler, 1995), οι οποίοι προκύπτουν από την κατασκευή του “γονεϊκού ρόλου”, όπως είναι τα προσωπικά

κίνητρα, οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις για τους μηχανισμούς ενθάρρυνσης του παιδιού και υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς του, καθώς και η ανάληψη ευθύνης για την εκπαίδευσή του. Η ενεργοποίηση των γονέων ενισχύεται από την ύπαρξη προσκλήσεων για συνεργασία, οι οποίες προέρχονται από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, την οικογενειακή κουλτούρα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις δεξιότητες και τη χρονική διαθεσιμότητα των γονέων. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η πιο ισχυρή παράμετρος που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η αντίληψη που έχουν οι γονείς για τις προσκλήσεις συνεργασίας από το σχολείο και από τα παιδιά τους (Walkeretal., 2010).

Οι παράμετροι που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι διστακτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς είναι το περιορισμένο εύρος των γνώσεων και η ελλιπής κατάρτισή τους. Επιπλέον, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους για τις οικογένειες (Hoover-Dempsey, Walker, Jones&Reed, 2002). Αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς ως ισότιμοι εταίροι μπορούν να λειτουργήσουν και ως ελεγκτικός μηχανισμός του έργου τους.

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι γονείς σχετίζονται με τη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με τα παιδιά τους, με την καλύτερη εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών τους, με τη βελτίωση της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα παιδιά τους, με τη βελτιωμένη αυτοεικόνα τους, με τη βελτίωση των γνώσεων τους και με τη συνεισφορά τους στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού με τους εκπαιδευτικούς (Greenwood&Hickman, 1991).

Ανάλογα οφέλη καταγράφονται και για τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η στήριξη του έργου τους και η θετική αξιολόγησή του από τους γονείς. Σύμφωνα με την Epstein, (1995) πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην πρόκληση του σχολείου για συνεργασία, όμως η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται κυρίως, από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού.

Τα οφέλη μεγιστοποιούνται όταν σχεδιάζονται παρεμβάσεις ολιστικής ενίσχυσης των βασικών υποσυστημάτων, της οικογένειας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, για την διαχείριση κρίσεων και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Κυριάκου, 2016), η οποία ως έννοια αποτελεί κεντρικό πυλώνα της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman, 2011). Ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι ένας από τους μηχανισμούς ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας προκύπτει από την εξοικείωση με φυσιολογικές ή ψυχολογικές διαδικασίες αντιμετώπισης, παρά από την έκθεση στους εξωτερικούς κινδύνους ή σε προστατευτικούς παράγοντες (Rutter, 2006).

2. Ερευνητικά δεδομένα

Στη διεθνή κοινότητα τα προγράμματα για τη ψυχική ενδυνάμωση των οικογενειών υλοποιούνται τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης. Η αποτελεσματικότητά τους συσχετίζεται με τη συμμετοχή και των δύο γονέων και με την έμφαση στην ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Βασικοί άξονες των προγραμμάτων είναι η απόκτηση δεξιοτήτων από τους γονείς για τη χρήση ήπιων τεχνικών αρνητικών συνεπειών, την έκφραση επαίνου, την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, την ενεργητική ακρόαση, την παράφραση των δηλώσεων του παιδιού, την αποφυγή επικριτικών δηλώσεων και την επίλυση προβλημάτων (Tempeletal., 2013).

Σε μια συγκριτική μελέτη των Βλαχογιάννη και Αγγελή (2014:41-53) αναφέρονται προγράμματα ενδυνάμωσης των οικογενειών με θετικά αποτελέσματα. Ως ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα καταγράφεται το “Triple P” για γονείς παιδιών ηλικίας 0-16 ετών και με διάρκεια ανάλογη με τη βαρύτητα των προβλημάτων. Οι βασικοί άξονες του αναφέρονται στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, στη θετική και εποικοδομητική ανταπόκριση στα προβλήματά τους, στην αντικατάσταση της

καταναγκαστικής πειθαρχίας με αποτελεσματικές στρατηγικές, στηδιαμόρφωση ρεαλιστικών προσδοκιών για τη συμπεριφορά του παιδιού και στην αυτοφροντίδα των γονέων. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν είναι οι συμπεριφοριστικές τεχνικές, όπως η συμπεριφοριστική πρόβα, οι λογικές συνέπειες, η θετική ενίσχυση και η παύση της αρνητικής, η χρήση βιντεοταινιών, η τηλεφωνική γραμμή επικοινωνίας, οι κατ'οίκονεπισκέψεις και η διδασκαλία πρακτικών δεξιοτήτων στους γονείς. Η αποτελεσματικότητά του τεκμηριώθηκε με τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, με τη μείωση της κατάθλιψης των γονέων, με τη βελτίωση των διαστάσεων της γονεϊκής συμπεριφοράς (ελαστικότητα, υπεραντιδραστικότητα, βερμπαλισμός) και την αύξηση της γονεϊκής αυτεπάρκειας.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν και τα προγράμματα όπως το “Helping the Non-compliant Child”, το “Parent Management Training Oregon Model”, το “123 Magic”, το “Incredible Years” και το “Parent-Child Interaction Therapy Model”.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό όλων των προαναφερθέντων προγραμμάτων είναι η ενθάρρυνση της θετικής συμπεριφοράς, η θετική ενίσχυσή της με συμπεριφοριστικές στρατηγικές και ο βιωματικός τρόπος ψυχικής ενδυνάμωσης των γονέων με τα παιχνίδια ρόλων και τις βιωματικές ασκήσεις. Στα αποτελέσματα καταγράφηκαν η μείωση των προβλημάτων εξωτερίκευσης των παιδιών και η βελτίωση της κοινωνικής επάρκειάς τους, η βελτίωση της ψυχικής υγείας των γονέων και της συμπεριφοράς τους κατά την άσκηση του γονεϊκού ρόλου.

Καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση ή στην παρεμπόδιση υλοποίησης των προγραμμάτων από το σχολείο παίζουν παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, το στυλ ηγεσίας, η συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (Μπρούζος, 2009) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των φορέων υλοποίησης (π.χ. ενθουσιασμός, αυτοαποτελεσματικότητα).

Στην ελληνική πραγματικότητα διακρίνεται μια αντίφαση, γιατί ενώ μέσω του θεσμικού πλαισίου κατοχυρώνεται η επικοινωνία και η συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια, όπως αυτή καταγράφεται στις εγκυκλίους για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, στο άρθρο 14 του Π.Δ.79/1997, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (Πεντέρη κ.ά., 2022) και στις υπηρεσίες που προσφέρουν στελέχη και φορείς, όπως τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) στον Ν.4823/2021, δεν δημιουργείται καμία συνθήκη ισότιμης συνεργασίας σε επίπεδο οικογένειας-νηπιαγωγείου και περιορίζεται το έργο των συναντήσεων εκπαιδευτικών-γονέων σε θέματα ενημέρωσης για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών.

Κατά την επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι οι κοινές δράσεις σχολείου-οικογένειας, οι οποίες περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών, γονέων μεταξύ τους και εμπλέκουν όλη την κοινότητα, όπως και το περιεχόμενο των συνεργατικών δράσεων, η συχνότητά τους και η στοχοθεσία τους είναι στοιχεία που δεν έχουν απασχολήσει τις έρευνες στην Ελλάδα (Γκότση, 2018).

Ερευνητικά δεδομένα από την υλοποίηση παρέμβασης με γονεϊκή εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο του Πειραματικού Σχολείου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στην περίοδο της πανδημίας, τεκμηριώνουν τα θετικά αποτελέσματα για τη ψυχική ενδυνάμωση των γονέων και των παιδιών. Βασικός άξονας της παρέμβασης ήταν η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους ψυχολόγους του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της ψυχοκοινωνικής Υγείας του Δήμου Θεσσαλονίκης ΟΚΑΝΑ (Κ.Π.) “Σείριος” στο σχεδιασμό και στην υλοποίησή της στα πλαίσια μιας οικολογικής προσέγγισης (Μαστοροδήμου κ.ά., 2023).

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι μια πρόταση “ένα μέγεθος που ταιριάζει σε όλους”, ώστε να προεξοφλείται η συμμετοχή όλων των γονέων. Βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας είναι ο συντονισμός των παρεμβάσεων από στελέχη της εκπαίδευσης σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης (Walker et al., 2010).

Οι σχολικοί σύμβουλοι όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να αξιοποιήσουν ένα αποτελεσματικό μοντέλο που βασίζεται στα πλεονεκτήματα και όχι στα ελλείματα των γονέων και των παιδιών, όπως είναι αυτό της Θετικής Ψυχολογίας (Bloomquist&Schnell, 2005). Έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για θέματα που προσδιορίζονται από τη διερεύνηση των αναγκών των γονέων π.χ. γονική μέριμνα, δεξιότητες, επικοινωνία, καθορισμός ορίων, διαχείριση θυμού, μείωση άγχους, εναλλακτικές στρατηγικές πειθαρχίας κ.ά. (Bemak&Cornely, 2002). Ως πρώτο βήμα, οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούν τις στάσεις των σχολείων σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, στη συνέχεια αναπτύσσουν προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς, σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και ακρόασης. Έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την ηγεσία των σχολείων για να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον για τη συμμετοχή των γονέων. Ο στόχος είναι να εργαστούν από κοινού όλοι για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

3. Σχεδιασμός παρέμβασης

Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα οποία απαιτούν καθημερινά διαχείριση τόσο από τις οικογένειες όσο και από τις/τους νηπιαγωγούς, είναι τα συμπεριφορικά (Alkonetal., 2003). Απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους, η οποία συμπεριλαμβάνει και τα τρία υποσυστήματα και υλοποιείται σε μια ευρεία κλίμακα, όπως είναι αυτή μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Θεμέλιο του σχεδιασμού της ολιστικής προσέγγισης είναι η Θετική Ψυχολογία και το οικοσυστημικό μοντέλο. Ο κύριος στόχος είναι να υπηρετηθεί μία ποιοτικότερη εκπαίδευση των μικρών παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μέσω ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και ενός ψυχικά ενδυναμωμένου οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο πρώτος πυλώνας της προσέγγισης αφορά στην παιδαγωγική ενίσχυση των νηπιαγωγών μέσω της παρέμβασης για τη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο με το πρόγραμμα SchoolWidePositiveBehaviorSupport-SWPBS, (Erasmus+ project, 2021). Ο δεύτερος πυλώνας αφορά στην προσωπική ενδυνάμωση των νηπιαγωγών μέσω της ενίσχυσης της προσωπικής ευημερίας-ευζωίας αξιοποιώντας το μοντέλο PERMA του Seligman (2011) και ο τρίτος πυλώνας αφορά στη βελτίωση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της ενίσχυσης των γονέων με τη συμμετοχή τους στη παρέμβαση “Σκέφτομαι θετικά, δρω θετικά” (Σχεδιάγραμμα, 1). Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στον τρίτο πυλώνα.



Σχεδιάγραμμα 1: Παρεμβάσεις για την Ολιστική προσέγγιση ανάπτυξης θετικών σχέσεων αλληλεπίδρασης του μεσοσυστήματος στο Νηπιαγωγείο

Η ολιστική προσέγγιση έχει βασικό κύκλο υλοποίησης δύο σχολικές χρονιές. Η αφητηρία του σχεδιασμού και της έναρξης υλοποίησης των δύο πυλώνων για τους μαθητές/τριες και τους γονείς, τοποθετείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2023-24. Στο πρόγραμμα SWPBS, επιμορφώθηκαν ενδοσχολικά 200 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 51 νηπιαγωγεία του δήμου της Θεσσαλονίκης και για την παρέμβαση "Σκέφτομαι θετικά, δρω θετικά", επιμορφώθηκαν 100 εκπαιδευτικοί. Οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς συντονίστηκαν από τους ψυχολόγους του Κ.Π. "Σείριος". Επιπρόσθετα, τη σχολική χρονιά 2024-25 θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα PERMA για τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

4. Μεθοδολογική προσέγγιση

Βασικός στόχος του "Σκέφτομαι θετικά, δρω θετικά" ήταν οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να οργανώσουν βιωματικά εργαστήρια στις σχολικές μονάδες για τη ψυχική ενδυνάμωση των γονέων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 5 φάσεις.

1^η φάση. Προσκλήθηκαν δύο (2) εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα να συμμετέχουν σε ένα κύκλο επιμορφώσεων και βιωματικών εργαστηρίων. Συγκεκριμένα, από τους εκατό (100) εκπαιδευτικούς, οι πενήντα (50) επιμορφώθηκαν σε δύο ομάδες στα θέματα διαχείρισης σχέσεων σχολείου-οικογένειας και κρίσεων σε τρεις ημερίδες, διάρκειας 15 ωρών με τους ψυχολόγους του Κ.Π. "Σείριος" και οι υπόλοιποι πενήντα (50) εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δύο ομάδες σε βιωματικά εργαστήρια για να αναπτύξουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και ακρόασης και να εξοικειωθούν με τις τεχνικές υλοποίησης βιωματικών ασκήσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο στην ίδια σχολική μονάδα δημιουργήθηκε μια δυάδα εκπαιδευτικών, η οποία θα μπορούσε να συνεργαστεί στην οργάνωση και υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων με τους γονείς.

2^η φάση. Προσκλήθηκαν οι σχολικές μονάδες να οργανώσουν τα βιωματικά εργαστήρια με την εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών σε χρόνο εκτός υπηρεσιακού ωραρίου και μετά από συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων. Δήλωσαν δεκαέξι (16)

νηπιαγωγεία και σαράντα επτά (47) εκπαιδευτικοί. Προσκλήθηκαν και συμμετείχαν διακόσιοι (200) γονείς.

3^η φάση. Για την υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων δομήθηκε επιμορφωτικό υλικό με το περιεχόμενο των βιωματικών ασκήσεων από τους ψυχολόγους του Κ.Π. “Σείριος”, σύμφωνα με τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και της βιωματικής προσέγγισης. Στην αξιοποίηση και εφαρμογή του υλικού επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους ψυχολόγους.

4^η φάση. Υλοποίηση πέντε (5) βιωματικών εργαστηρίων από κάθε σχολική μονάδα στο χρονικό διάστημα Ιανουάριος-Μάιος 2024 διάρκειας 2-2,5 ωρών το καθένα. Ενδιάμεσα υπήρξε ανατροφοδότηση από τους ψυχολόγους του Κ.Π. “Σείριος” και από την Σύμβουλο Εκπαίδευσης σε δύο δίωρες συνεδρίες.

5^η φάση. Αξιολόγηση των βιωματικών εργαστηρίων, μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Αναστοχασμός με την ομάδα των ψυχολόγων του Κ.Π. “Σείριος» και την Σύμβουλο Εκπαίδευσης σε δίωρη συνεδρία.

Οι στόχοι των βιωματικών εργαστηρίων αφορούσαν:

- 1η συνάντηση: Να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους και να εξοικειωθούν με τη λειτουργία της ομάδας.
- 2η συνάντηση: Να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και να αναδειχθεί η διαφορά ανάμεσα σε διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης σε μια τυπική οικογενειακή συνθήκη.
- 3η συνάντηση: Να εξοικειωθούν με τα στάδια εφαρμογής της θετικής σκέψης.
- 4^η συνάντηση: Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και ανάπτυξης προσωπικών ορίων.
- 5^η συνάντηση: Να ολοκληρώσουν δημιουργικά τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και η υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων για τους γονείς βασίστηκαν σε μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η δυναμική των ομάδων, οι βιωματικές ασκήσεις, οι μελέτες περίπτωσης, τα παιχνίδια ρόλων, η ιδεοθύελλα, η συζήτηση, η δραματοποίηση σεναρίων, η ανάλυση περιστατικών, ο καταγισμός ιδεών, η τεχνική ερωτήσεων-απαντήσεων, η αυτόματη γραφή και το εποπτικό υλικό με κάρτες απεικόνισης συναισθημάτων. Επίσης, προτάθηκαν για αξιοποίηση ταινίες και animation, όπως είναι η ταινία Alike (<https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>), γιατί καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και δημιουργούν τη συνθήκη για κριτική συζήτηση (Liles, 2007).

5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της παρέμβασης “Σκέφτομαι θετικά, δρω θετικά” βασίστηκε στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στα βιωματικά εργαστήρια και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς της μέσω της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών (<https://forms.gle/pvigTww3pRNNBSQy5>) και των γονέων (<https://forms.gle/jDkWDogFx7cRqYdN9>) με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε googleforms. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχοντας την ελευθερία να προσαρμόσουν το επιμορφωτικό υλικό στις ανάγκες των γονέων της σχολικής μονάδας τους αξιοποίησαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση για την αναδιαμόρφωση των βιωματικών ασκήσεων. Παράλληλα η συντονιστική ομάδα λειτούργησε ανατροφοδοτικά σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της παρέμβασης.

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρέμβαση από την συντονιστική ομάδα κρίθηκε αποτελεσματική, γιατί υπήρξε μεγάλη συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς, την οποία έκριναν οι ίδιοι ως πολύ θετική (62%) και θα επιθυμούσαν οι περισσότεροι (88%) να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά. Επιπλέον, συμμετείχε μεγάλος αριθμός γονέων (200) που είχαν σταθερή παρουσία και ενεργή συμμετοχή.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων αναδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έχουν από 16-25 χρόνια υπηρεσίας (51,1%), ακολουθούν αυτοί με 26-35 έτη υπηρεσίας (31,9%), με 1-25 έτη υπηρεσίας (10,6%) και τελευταίοι με πάνω από 35 έτη υπηρεσίας (6,4%). Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόση λιγότερη προθυμία δείχνουν για να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και πρωτοβουλίες για καινοτομίες Hinde (2004:8-9). Οι εκπαιδευτικοί με 26-25 έτη υπηρεσίας έχουν αποκτήσει αρκετή διδακτική εμπειρία, νιώθουν ασφαλείς και διατηρούν έντονο το ενδιαφέρον για την εφαρμογή καινοτομιών που επιφέρουν βελτίωση στο σχολικό κλίμα, ενώ ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με 1-25 έτη υπηρεσίας, οφείλεται στο γεγονός ότι στα νηπιαγωγεία του κέντρου της Θεσσαλονίκης υπηρετούν νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Σχετικά με τα κίνητρα που τους ενεργοποίησαν για να συμμετέχουν στην υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων, αναδεικνύεται ως πρώτη η ανάγκη για επικοινωνία με τους γονείς και για αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων (74,5%). Εξίσου σημαντικό κίνητρο αναδεικνύεται η υποστήριξη του γονεϊκού ρόλου και η βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (61,7%) με τελευταίο την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (38,3%). Αναγνωρίζουν με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ότι τα θέματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους γονείς είναι πολύ σημαντικά, ενώ δεν είναι προτεραιότητά τους οι επαγγελματικές δεξιότητες που θα αποκτηθούν από την υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων, γιατί όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία, υπό το πρίσμα του αγνώστου οι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε καινοτομίες και παρεμβάσεις που αφορούν το διδακτικό περιεχόμενο (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η πλειονότητα των βιωματικών εργαστηρίων υλοποιήθηκαν με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (66%), λιγότερα με τη συμμετοχή μερικών εκπαιδευτικών (27,7%) και υπήρξαν λίγα με τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού (6,4%). Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες και η συνεργασία μεταξύ τους ήταν παρά πολύ βοηθητικές (87%). Τα συγκεκριμένα ευρήματα κρίνονται ως θετικό αποτύπωμα της υλοποίησης των βιωματικών εργαστηρίων, γιατί στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η προώθηση της κάθε καινοτόμου προσπάθειας συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της συνδιαμόρφωσης, του κοινού σχεδιασμού και της ενεργούς εμπλοκής όσων το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2006: 391).

Η ανάπτυξη συνεργασίας με ειδικότητες, όπως οι ψυχολόγοι που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες κρίθηκε παρά πολύ υποστηρικτική από ένα μεγάλο ποσοστό (52%). Οι ψυχολόγοι των σχολικών μονάδων δεν συμμετείχαν στις επιμορφώσεις, γιατί ως ειδικοί επιστήμονες έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να υποστηρίξουν την υλοποίηση της παρέμβασης. Αναδεικνύεται όμως η ανάγκη για συνέργεια όλων σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι πέντε συνεδρίες ήταν επαρκείς (98%), αλλά σε μεγάλο ποσοστό (64%) προτάθηκε να υλοποιούνται περισσότερες γιατί οι ανάγκες των γονέων διαφοροποιούνται και μπορεί να διαφέρει και ο αριθμός συναντήσεων για την κάλυψή τους. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μεγάλη συμμετοχή των γονέων ικανοποιήθηκαν σε μέτριο βαθμό (30%) και η πλειονότητα τους (72%) υποστηρίζει ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή, εάν τα βιωματικά εργαστήρια ξεκινούσαν στο πρώτο τρίμηνο. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ότι οι καινοτομίες στην εκπαίδευση αναστέλλονται όταν συνυπάρχουν υπερβολικά υψηλές ή πολύ χαμηλές προσδοκίες που

συνοδεύουν μια αλλαγή, χωρίς ουσιαστική δέσμευση με τους σκοπούς της σε συνδυασμό με τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από τους γονείς Hinde(2004).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την παρέμβαση ως αποτελεσματική γιατί η πλειονότητα τους δήλωσε ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό βελτιώθηκε η επικοινωνία και οι σχέσεις με τους γονείς (76%) και ότι θα ενδιαφερθούν στο μέλλον για ανάλογα προγράμματα (40%). Η επάρκεια της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης που έλαβαν κρίθηκε ως παρά πολύ υψηλή από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (40%). Σχετικά με την καταλληλότητα του επιμορφωτικού υλικού οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες των γονέων και ως προς τη διαχείρισή του ήταν αρκετά αναλυτικό με σαφείς στόχους και αρκετά εύκολο στην υλοποίησή του.

Στις προτάσεις τους για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, δηλώνουν ότι είναι απαραίτητο να συνεργαστούν με ειδικότητες, να συμμετέχουν σε περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις, να εμπλουτιστεί το υλικό και με άλλα θέματα σύμφωνα με την ανίχνευση των αναγκών των γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Προτείνουν η παρέμβαση να ενταχθεί σε χρόνο υπηρεσιακό ή διαφορετικά να αμειβεται ως υπερωριακή. Συμπεραίνουν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι το “κλειδί της επιτυχίας” και αυτή ενισχύεται με τα βιωματικά εργαστήρια.

Οι προσδοκίες που εκδήλωσαν οι γονείς για τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό η βελτίωση των γονεϊκών τους δεξιοτήτων και του ρόλου τους, π.χ. “να πάρω συμβουλές για τομεγάλωμα του παιδιού μου, να βοηθήσω στη βελτίωση της σχέσης του παιδιού με άλλα παιδιά, να βελτιώσω τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, να τονώσω την θετικήσκέψη του παιδιού, να διαχειριστώ καλύτερα τα συναισθήματα του παιδιού, να διαχειριστώ τα συναισθήματά μου”.

Διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή τους ήταν πάρα πολύ χρήσιμη και επαρκής ο αριθμός των συναντήσεων (73%) για την ανάπτυξη της θετικής σκέψης και ότι υπήρξε πολύ μεγάλη βελτίωση στην επικοινωνία και στη σχέση με το παιδί τους, στην καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων του, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και με το ευρύτερο περιβάλλον (συγγενείς, άλλους γονείς κ.ά.). Επίσης, βελτιώθηκε παρά πολύ και η σχέση του παιδιού με το σχολείο. Θα επιθυμούσαν στην συντριπτική πλειονότητα τους (97%) να συνεχιστεί η παρέμβαση.

Συμπερασματικά, η παρέμβαση λειτούργησε ενισχυτικά στη βελτίωση των γονεϊκών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη θετική σκέψη και τη συμπεριφορά και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ως βασικά κριτήρια επιτυχίας υλοποίησης ανάλογων παρεμβάσεων κρίνονται η ανίχνευση των αναγκών των γονέων, η αξιοποίηση βιωματικών τεχνικών και ασκήσεων, η καλή οργάνωση και συμμετοχή από όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με ειδικότητες, όπως είναι οι ψυχολόγοι. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης είναι η ενθάρρυνση ανάπτυξης ανάλογων πρωτοβουλιών, μέσω επιμορφώσεων και παροχής υποστηρικτικού υλικού σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες και φορείς. Η “γονεϊκή εμπλοκή” είναι παράγοντας επιτυχίας και αποτελεσματικότητας όταν είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των υποστημημάτων που εμπλέκονται στη εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελλοντική στόχευση είναι τα βιωματικά εργαστήρια να αποτελέσουν για όλες τις σχολικές μονάδες θεσμικό εργαλείο καλλιέργειας θετικών σχέσεων και βελτίωσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Alkon, A., Ramler, M., MacLennan, K. (2003). “Evaluation of mental health consultation in childcare centers”. *Early Childhood Education Journal*, 31, 91-99. (Ανακτήθηκε στις 3/10/2024 από <https://doi.org/10.1023/b:ecej.0000005307.00142.3c>)

- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). "The Schools Teachers Leave Teacher Mobility in Chicago Public Schools". *Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago Urban Education Institute*. (Ανακτήθηκε στις 2/10/2024 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505882.pdf>).
- Bartels, S. M. & Eskow, K. G. (2010). "Training school professionals to engage families: A pilot university/state department of education partnership". *The School Community Journal*, 20(2), 45-71.
- Bloomquist, M. and Schnell, S. (2005). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. The Guildford Press, New York.
- Bronfenbrenner U. (1989). "Ecological systems theory". In, R. Vasta (Eds.), *Annals of child development*, 6, 187- 251. Greenwich, CT: JAI.
- Daniel, J., Quartz, K. H., & Oakes, J. (2019). "Teaching in community schools: Creating conditions for deeper learning". *Review of Research in Education*, 43, 453-480.
- Epstein, J. (1995). "School- family- community partnerships: caring for the children we share". *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). "Present and accounted for improving students' attendance through family and community involvement". *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308- 318.
- 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.
- Erasmus+ project, (2021)" Building School-Wide Inclusive, Positive and Equitable Learning Environments through a Systems-Change Approach" (SWPBS). *Project no 606687-EPP-1-2018-2-CY-EPPKA3-PI-POLICY, Key Action 3, Support for policy reform*
- Erasmus+ project, (2021) "Promoting Teachers Wellbeing through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education (ProW)". *Project Number: 626146-EPP-1-2020-2-EL-EPPKA3-PI-POLICY*.
- Evans, M. P. (2013). "Educating preservice teachers for family, school, and community engagement". *Teaching Education*, 24(2), 123-133.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R.P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). "Parental Involvement in Homework". *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). "Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference?". *Teachers' College Record*, 97 (2), 310- 331.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). "Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement". *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). "Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education". *The Elementary School Journal*, 91, 279 - 288.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). "Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model". *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Koutrouba K, Antonopoulou E, Tsitsas G, Zenakou E. (2009). "An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education". *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Liles, R. E. (2007). "The use of feature films as teaching tools in social work education". *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4), 45-60.
- Mapp, K., & Kuttner, P. (2013). "Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships". *SEDL*. (Ανακτήθηκε στις 3/10/2024 από <https://sedl.org/pubs/framework/>)
- McKnight, K., Venkateswaran, N., Laird, J., Robles, J., & Shalev, T. (2016). *Mindset shifts and parent teacher home visits*. Berkeley, CA: RTI International.

- McNeal, R. B., Jr. (1999). "Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out". *Social Forces*, 78(1), 117–144.
- Pino-Pasternak, D. & Whitebread, D. (2010). "The role of parenting in children's self-regulated learning". *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2009). "Parents as essential partners for fostering students' learning outcomes". In, R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*, 257–272. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Robbins, S. & Godwin, L. (2014). "SWPBS in Preschool: Training, Data, and Lessons Learned" Georgia Association for Positive Behavior Support Conference, 62. (Ανακτήθηκε στις 26/9/2024 <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gapbs/2014/2014/62>)
- Rutter, M., (2006). "Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding". *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995). "The family- school relationships model". In, B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The family school connection*, 3- 28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tempel, A.B., Wagner, S.M. & McNeil, C.B. (2013). "Behavioral Parent Training Skills and Child Behavior: The Utility of Behavioral Descriptions and Reflections". *Child & Family Behavior Therapy*, 35, 25-40.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors". *Professional School Counseling*, 14(1). (Ανακτήθηκε στις 26/9/2024 από <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>)

Ελληνόγλωσσες

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). "Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή". *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 252-262.
- Βαβουράκη, Α. (2006). "Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός". Στο, Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 389-397. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βαλαλά, Κ. Γωνίδα, Ε., Κιοσέογλου, Γ. (2004). "Στόχοι επίτευξης μαθητών/ μαθητριών των γονέων και του σχολείου, συμμετοχή στην τάξη και επίδοση. Εφαρμογή ιεραρχικής παλινδρόμησης". *Επιστημονική επετηρίδα της ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 2, 339-369.
- Βλαχογιάννη, Α. & Αγγέλη, Κ. (2014). "Προγράμματα ενίσχυσης γονεϊκού ρόλου". *Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική Έρευνα & Θεραπεία* 1(1), 41-53.
- Γκότση, Α. (2018). "Η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και μπειρίες νηπιαγωγών για το ρόλο τους στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου-οικογένειας και τις πρακτικές που προάγουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία". Διπλωματική εργασία, Ανοιχτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο. (Ανακτήθηκε στις 20/9/2024 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147830>).
- Κυριάκου, Α. (2016). "Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης". *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 498-504.
- Μαστοροδήμου, Σ., Γάκη-Παπακώστα, Ε., Τσουνής, Α. (2023). "Περιβάλλοντα μάθησης και διαχείριση συγκρούσεων: Μια οικολογική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο". *Πρακτικά Εργασιών 9ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 20-22 Οκτωβρίου 2023, 624-631.

- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο- Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Χουλιάρη-Σιδερά, Π. (2022). "Η γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή για την επιτυχή μάθηση των παιδιών". *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 2 (1), 46-55.