

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

Το παιδί στο επίκεντρο του συστήματος:
Οικογένεια, σχολείο, κοινότητα

Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου

doi: [10.12681/pansynschool.9661](https://doi.org/10.12681/pansynschool.9661)

Το παιδί στο επίκεντρο του συστήματος: Οικογένεια, σχολείο, κοινότητα

Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

lmichalo@psy.auth.gr

Περίληψη

Στα οικοσυστημικά μοντέλα για την ανθρώπινη ανάπτυξη, το παιδί τίθεται στο επίκεντρο διαφορετικών συστημάτων. Δηλαδή το παιδί αναπτύσσεται και στηρίζεται μέσα από τα συστήματα αυτά και ιδιαίτερα μέσα από τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Αλλά πώς όλα αυτά τα συστήματα μπορεί να γίνουν λειτουργικά; Η συντροφικότητα και η αμοιβαία συνεργασία των συστημάτων φαίνεται να είναι αυτή που τα κινητοποιεί και τα κάνει λειτουργικά. Έχουν προταθεί διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής για να επιτευχθεί ο στόχος της συντροφικότητας και της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ των οποίων και το Family and Community Engagement (FACE, Minnesota Department of Education, 2020) που παρουσιάζεται στην εισήγηση αυτή. Το μοντέλο FACE έχει ως αφετηρία την αυθεντική αμφίδρομη επικοινωνία που έχει ως επίκεντρο το παιδί και τις σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Η εισήγηση αυτή εμπίπτει στους στόχους του συνεδρίου, όπως η ανάπτυξη και εφαρμογή μοντέλων συνεργασίας και η παρουσίαση καλών εθνικών και διεθνών πρακτικών σε θέματα συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο-οικογένεια, συνεργασία, ενεργή εμπλοκή, υποστήριξη παιδιού

1.Εισαγωγή

Στα οικοσυστημικά μοντέλα για την ανθρώπινη ανάπτυξη, το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο των διαφορετικών συστημάτων που το περιβάλλουν (Bronfenbrenner&Ceci, 1994. Bronfenbrenner&Morris, 2006). Στα μοντέλα αυτά, όπως και σε άλλα που δίνουν έμφαση στο σύστημα αλληλεπίδρασης, η ανάπτυξη του παιδιού οριοθετείται μέσα από συνεχείς δυναμικές αλληλεπιδράσεις που αποκτά το άτομο διαχρονικά μέσω των εμπειριών του περιβάλλοντος (Bronfenbrenner & Morris, 2006. Sameroff, 2009. Tudgeetal., 2009). Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί συνάρτηση αμφίδρομης αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιδιού και του περιβάλλοντός του (Bronfenbrenner&Crouter, 1983). Τα μοντέλα αυτά δίνουν έμφαση στο ευπλαστο του περιβάλλοντος και στη δια βίου ανάπτυξη (Sameroff, 2009. Sameroff&MacKenzie, 2003. Tudgeetal., 2009). Το παιδί αναπτύσσεται και στηρίζεται μέσω των συστημάτων και ιδιαίτερα μέσα από τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας και συγκεκριμένα μέσα από την αμφίδρομη πολλαπλή κατευθυντικότητα των σχέσεων οικογένειας, σχολείου και ευρύτερης κοινότητας. Οι οικογένειες θεωρείται ότι επηρεάζουν τα σχολεία, τα σχολεία επηρεάζουν τις οικογένειες και οικογένειες και σχολεία επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις ευρύτερες κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά (Smithetal., 1997). *Πώς τα συστήματα αυτά μπορεί να γίνουν λειτουργικά;* Μέσα από την αμοιβαία συνεργασία, τη συντροφικότητα και την εμπλοκή για τη στήριξη και ανάπτυξη του παιδιού.

2. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας

Η σχέση συντροφικότητας/αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί προαπαιτούμενο για την σχολική προσαρμογή και επιτυχία του παιδιού.

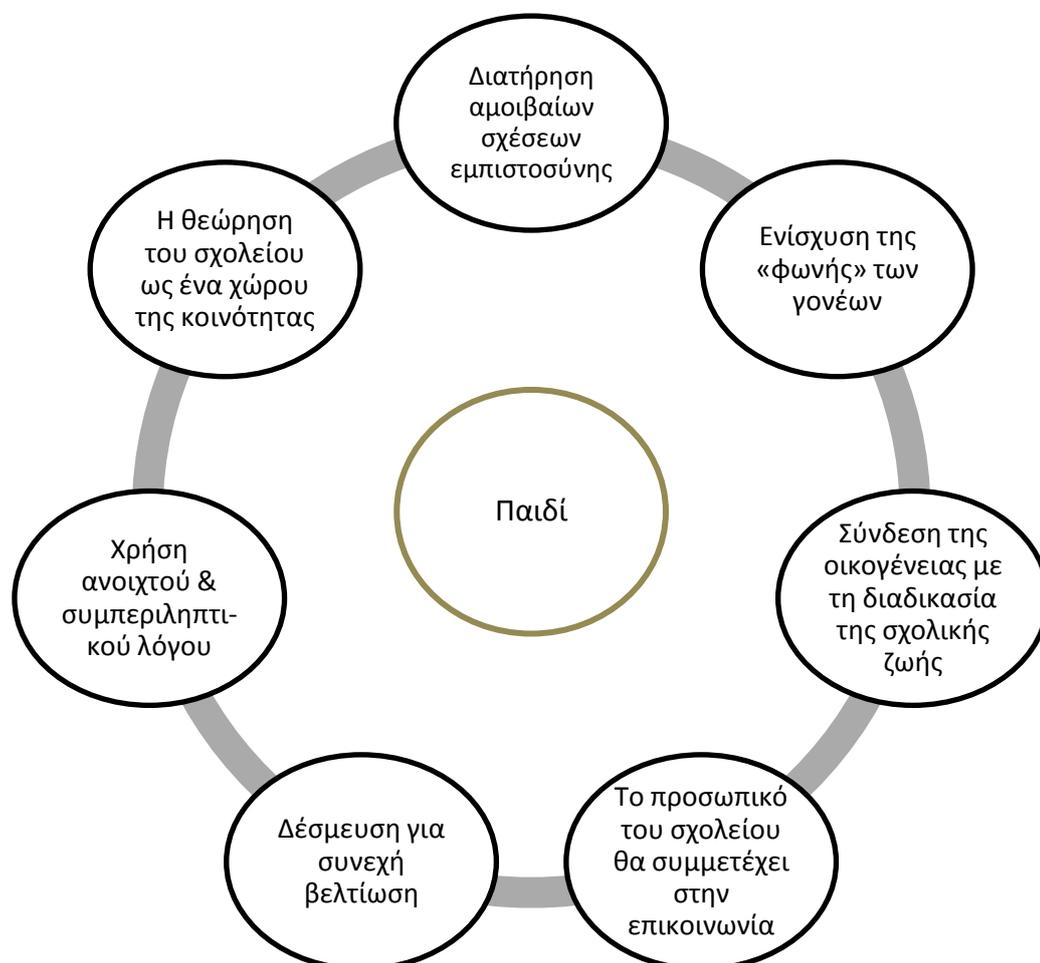
Ερευνητικά δεδομένα διεθνώς έχουν αναδείξει ότι, όταν οι οικογένειες και τα σχολεία συνεργάζονται για την υποστήριξη των παιδιών, υπάρχουν σημαντικά οφέλη τόσο για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και για τους γονείς/κηδεμόνες αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Griffiths et al., 2021. Sheridan et al., 2019). Επιπρόσθετα οφέλη εντοπίζονται όταν στην υπάρχουσα συντροφική σχέση μεταξύ αυτών των δύο συστημάτων προστίθενται δράσεις συνέργειας με φορείς της κοινότητας (Griffithsetal., 2021; Hatzichristouetal., 2019).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει βρεθεί ότι οι Έλληνες γονείς τείνουν να πιστεύουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους βελτιώνεται όταν οι γονείς συνεργάζονται ενεργά με τους εκπαιδευτικούς (Πνευματικός et al., 2008). Η συνεργασία που βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας θεωρείται σημαντικό στοιχείο του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, όπως υποστηρίζουν και τα δύο συστήματα (NationalAssociationofSchoolPsychologists, 2019. Pliogou, & Tromara, 2024. Zaoura & Aubrey). Η συνεργασία και η επικοινωνία συνδέονται άμεσα με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει γνωστικά και θυμικά στοιχεία, όπως πεποιθήσεις, προσδοκίες, φιλοδοξίες, στάσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα (Gonida&Vauras, 2014). Οριοθετώντας την εμπλοκή μέσα από τον λόγο της Heather Weiss, ιδρυτικό μέλος και διευθύντρια του Global Family Research Project: «Η εμπλοκή της οικογένειας δεν είναι κάτι μεμονωμένο. Αποτελεί κοινή ευθύνη στην οποία η αμφίδρομη συχνή επικοινωνία διασφαλίζει ότι το παιδί μπορεί να προσδεύει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου.» Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα εφαρμογής για να επιτευχθεί ο στόχος της ουσιαστικής επικοινωνίας και της ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ αυτών και το FamilyandCommunityEngagement (FACE, MinnesotaDepartmentofEducation, 2020). Το μοντέλο έχει ως αφετηρία την αυθεντική αμφίδρομη επικοινωνία που έχει ως επίκεντρο το παιδί και τις σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας-σχολείου-ευρύτερης κοινότητας. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά σημεία του μοντέλου αυτού πλαισιωμένα από ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

2.1. Διατήρηση αμοιβαίων σχέσεων εμπιστοσύνης

Το πρώτο στοιχείο του μοντέλου στο οποίο δίνεται έμφαση είναι η έννοια της *εμπιστοσύνης*. Η εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Adams& Christenson, 2000. Blue-Banningetal., 2004. Griffithsetal., 2021). Μπορεί η εμπιστοσύνη να ερμηνευτεί ως μια στατική έννοια (π.χ., «έχουμε εδραιώσει σχέσεις εμπιστοσύνης»), όμως είναι κάτι που όχι μόνο απαιτεί χρόνο για να αναπτυχθεί, αλλά και για να διατηρηθεί (Hodges et al., 2003). Έχει διαπιστωθεί ότι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης σχολείου-οικογένειας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Adams&Christenson, 2000). Άλλωστε, η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο των μαθησιακών εμπειριών του παιδιού γιατί παρέχει μια παραγωγική παρέμβαση από μόνη της. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας, η εμπιστοσύνη διατηρείται όταν τα μέλη της ομάδας πιστεύουν ότι υπάρχουν κοινοί στόχοι (π.χ. ολιστική ανάπτυξη του παιδιού), τα άτομα συμπεριφέρονται με τρόπο προβλέψιμο και συνεπή και μοιράζονται γνώσεις και οι ιδέες χωρίς τον φόβο κριτικής (Griffithsetal., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, κάθε οικογένεια αναγνωρίζεται ως ισότιμο μέλος αυτής της συντροφικής σχέσης. Αυτό αποτυπώνεται και σε έρευνα σε ελληνικά

σχολεία που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να υπάρχει ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων που να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, καθώς και η επικοινωνία δεν θα πρέπει να είναι μια επιφανειακή, αλλά μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, κατά την οποία και οι δύο πλευρές μπορούν να αναλάβουν ισότιμα πρωτοβουλίες (Pliogou, & Tromara, 2024).



Γράφημα 1. Σημαντικά Στοιχεία για την Ενεργή Εμπλοκή της Οικογένειας σύμφωνα με το μοντέλο FACE

2.2. Ενίσχυση της «φωνής» των γονέων/κηδεμόνων

Το δεύτερο στοιχείο του μοντέλου που συνδέεται άμεσα με το πρώτο αφορά στο πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη «φωνή» των γονέων. Η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί και να ενισχυθεί όταν οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τα μέλη της οικογένειας. Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς. Σε εμπειρική μελέτη με 222 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33 διευθυντές σε 35 σχολεία της χώρας βρέθηκε ότι η ενεργητική ακρόαση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Chatzinikola, 2021). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούσαν την ενεργητική ακρόαση στην επικοινωνία τους με τους γονείς ακούγοντάς τους με προσοχή και παρατηρώντας τους, αποδέχονται τα λόγια των γονέων,

διατηρούν ουδέτερη στάση και δείχνουν ενσυναίσθηση στις σκέψεις και τα συναισθήματα των γονέων (Chatzinikola, 2021).

2.3. Σύνδεση της οικογένειας με τη διαδικασία της σχολικής ζωής

Το τρίτο στοιχείο του μοντέλου εστιάζει στη σύνδεση της οικογένειας όχι μόνο με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά την γενικότερη σχολική ζωή του παιδιού. Η επικοινωνία όμως μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων τείνει να εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην επίδοση του παιδιού μέσα στην τάξη. Σε έρευνα με γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε διαφορετικές τάξεις του δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικά σε οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αφορούσε σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού (Μάνεσης, 2008). Η μάθηση όμως προάγεται όταν σχολείο και οικογένεια από κοινού και μοιράζονται στην επικοινωνία τους τις προσδοκίες και τους στόχους για την πρόοδο και την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

2.4. Όλο το προσωπικό του σχολείου θα συμμετέχει στην επικοινωνία

Το μοντέλο επίσης προτείνει ότι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας δεν είναι ευθύνη μόνο των εκπαιδευτικών της τάξης και της διεύθυνσης. Στα πλαίσια του μοντέλου αναμένεται ότι κάθε μέλος του προσωπικού του σχολείου να εμπλέκει τους γονείς. Αναγνωρίζεται έτσι η ανάγκη για στήριξη των εκπαιδευτικών σε αυτό το ρόλο ανάπτυξης και διατήρησης της θετικής επικοινωνίας.

2.5. Δέσμευση για συνεχή βελτίωση

Το μοντέλο δίνει έμφαση στη διατήρηση και ανατροφοδότηση των καλών σχέσεων. Όταν οι πρακτικές της οικογενειακής εμπλοκής εφαρμόζονται ευρέως και έχουν αξία, τότε η ανατροφοδότηση για τη λειτουργία των σχέσεων από γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να συμπεριλάβει και προσπάθειες συνεχούς βελτίωσης. Δράσεις για την εμπλοκή της οικογένειας, ακόμα και προγραμματισμένες, θα πρέπει να ανανεώνονται τακτικά, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ενδιαφερόμενων μερών.

2.6. Χρήση ανοιχτού και συμπεριληπτικού λόγου

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν ότι οι οικογένειες μπορεί να έχουν διαφορετικές προοπτικές, προσδοκίες και στυλ επικοινωνίας καθώς και ότι υπάρχουν διάφορες μορφές γονεϊκότητας (National Association of School Psychologists, 2019). Βασικό εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, ανεξαρτήτως μέσου επικοινωνίας, μπορεί να είναι η γλωσσική πολυμορφία της οικογένειας (Schneider & Arnot, 2018. Πλιγογού, & Τρομάρα, 2024). Επομένως, στα πλαίσια του μοντέλου FACE, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας την πολυμορφία των οικογενειών, πρέπει να χρησιμοποιούν απλό και κατανοητό λόγο, ο οποίος να είναι προσαρμοσμένος στο επίπεδο του κάθε γονέα.

2.7. Η θεώρηση του σχολείου ως χώρου της κοινότητας

Τέλος, το μοντέλο αυτό αναδεικνύει το σχολείο ως ένα λειτουργικό υποσύνολο της κοινότητας και της κοινωνίας. Τα σχολεία είναι σημαντικά συστήματα που χρειάζονται την υποστήριξη της κοινότητας, η οποία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς, τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό αισθάνονται για την εκπαίδευση (Smith et al., 1997). Ο ρόλος της κοινότητας μπορεί να επηρεάσει και τη γονεϊκή εμπλοκή (Smith et al., 1997). Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και φορέων της κοινότητας είναι σημαντική για την αποτελεσματική συνεργασία. Οι συνεργασίες οικογένειας-σχολείου-κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου δομών του πανεπιστημίου με δράσεις και προγράμματα προσφέρουν μια συλλογική ευκαιρία στους

φορείς, τις οικογένειες, το σχολικό προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς και την ακαδημαϊκή κοινότητα να εστιάσουν σε έναν κοινό σκοπό (Griffithsetal., 2022. Hatzichristouetal., 2019. Hatzichristouetal., 2021. Hatzichristouetal., 2022). Αυτός ο κοινός σκοπός είναι να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα όσοι/ες βρίσκονται σε επικινδυνότητα, να λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη εντός και εκτός σχολείου (Griffithsetal., 2022. Hatzichristouetal., 2019).

3. Συμπέρασμα

Μέσα από την έρευνα και την πρακτική έχει διαπιστωθεί ότι ένας από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες για την υγιή και ολιστική ανάπτυξη των παιδιών είναι η αποτελεσματική επικοινωνία οικογένειας-σχολείου-κοινότητας και κατ'επέκταση η γονεϊκή εμπλοκή με το σύστημα του σχολείου (Griffithsetal., 2021. Griffithsetal., 2022. Gonida&Vauras, 2014. Sheridanetal., 2019). Το παιδί τοποθετείται διαχρονικά στο επίκεντρο της αυθεντικής επικοινωνίας των συστημάτων με τα οποία αλληλεπιδρά και το υποστηρίζουν. Με τον τρόπο αυτό, κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας, το παιδί, καθώς μεγαλώνει και ανεξαρτητοποιείται, αναμένεται να αποκτήσει ενεργό ρόλο στις σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας που διαμορφώνονται μεταξύ των συστημάτων που το περιβάλλουν (NationalAssociationofSchoolPsychologists, 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Blue-Banning, M., Summers. J. A., Frankland, H. G., Nelson. L. L., Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*, 167–184.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568–586.
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods* (4th ed., pp. 357–414). Wiley
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley.
- Chatzinikola, M. E. (2021). Active listening as a basic skill of efficient communication between teachers and parents: An empirical study. *European Journal of Education and Pedagogy, 2*(6), 8–12.
- Gonida, E. N., & Vauras, M. (2014). The role of parents in children's school life: Student motivation and socio-emotional functioning. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 349–351. <https://doi.org/10.1111/bjep.12048>
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology, 36*(1), 59–85.

- Griffiths, A. J., Alsip, J., Kennedy, K., Diamond, E. L., Palma, C., Abdou, A. S., Wiegand, R. & Brady, J. (2022). Families and schools together: Designing a model for university-community partnerships to support home-school collaborations. *Contemporary School Psychology, 26*(3), 422–434. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00358-5>
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Lianos, P., Georgakakou-Koutsonikou, N., Yfanti, T., & Georgouleas, G. (2022). University-linked school-based mental health services following a natural disaster: Challenges and critical considerations of an integrated approach. In A. Keary, J. Scull, S. Garvis, L. Walsh (Eds.), *Decisions and dilemmas of research methods in early childhood education* (pp. 167–188). Routledge.
- Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2019). Supporting vulnerable groups of students in educational settings: university initiatives and partnerships. *Psychology in Russia: State of the Art, 12*(4), 65–78.
- Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., Yfanti, T., & Athanasiou, D. (2021). WeCARE intervention program: An online multilevel international program for promoting well-being and resilience in the school community during unsettling times. *European Journal of Psychology and Educational Research, 4*(1), 51–67. <https://doi.org/10.12973/ejper.4.1.51>
- Hodges, S., Hernandez, M., & Nesman, T. (2003). A developmental framework for collaboration in child-serving agencies. *Journal of Child and Family Studies, 12*(3), 291–305. <https://doi.org/10.1023/A:1023987710611>
- Minnesota Department of Education. (2020). Family and community engagement model to support schools. Author. education.mn.gov/MDE/dse/fsce/
- National Association of School Psychologists. (2019). *School–family partnering to enhance learning: essential elements and responsibilities* [Position Statement]. Author.
- Pliogou, V., & Tromara, S. (2024). Home-school communication in Greek Secondary multicultural educational settings: Parents’ and teachers’ perspectives. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 13*(1), 66–88. <https://doi.org/10.12681/hjre.36656>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the transactional model: How have things changed? *Zero to Three, 24*(1), 14–22.
- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education, 75*, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park S. (2019). A meta-analysis of family school interventions and children’s social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*, 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(4), 339–360. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0804_2

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

Zaoura, A., & Aubrey, C. (2011). Home-school relationships in primary schools parents' perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 12–24.

Ελληνόγλωσσες

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 173–191.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193–217.