



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών  
και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο: πως αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν  
την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας**

POST GRADUATE THESIS

**Family and school context: how they interact and influence the socio-  
emotional development of preschool children**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Φωτεινή Στρίκου**

Foteini Strikou

ΌΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Φωτεινή-Αικατερίνη Κώτη**

Foteini-Aikaterini Koti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2025



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program

**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Family and school context: how they interact and influence the socio-emotional development of preschool children.**

NAME OF STUDENT

Foteini Strikou

FIRST SUPERVISOR

Foteini- Aikaterini Koti

SECOND SUPERVISOR

Tryfaini Sidiropoulou

AIGALEO 2025

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Φωτεινή- Αικατερίνη Κώτη	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Φωτεινή Στρίκου του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου 22095 φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Φωτεινή Στρίκου

## **Ευχαριστίες**

Φτάνοντας στο τέλος του μεταπτυχιακού προγράμματος και στην περάτωση της διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Φωτεινή-Αικατερίνη Κώτη για την καθοδήγηση και την άριστη συνεργασία μας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την Κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την στήριξη, την υπομονή και την αγάπη της οικογένειας, των φίλων μου και των συναδέλφων μου σε όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας.

## **Αφιερώσεις**

Στα παιδιά....

«Το πραγματικό μέτρο της καταξίωσης ενός έθνους είναι το πόσο καλά φροντίζει τα παιδιά του

- την υγεία και την ασφάλειά τους, την υλική τους ασφάλεια, την αγωγή και την κοινωνικοποίησή τους

- και την αίσθηση ότι αγαπιούνται, εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται στις οικογένειες και τις κοινωνίες στις οποίες γεννιούνται»

(Unicef, 2007).

Και στη μνήμη του πατέρα μου Ιωάννη....

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την αλληλεπίδραση του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου και το πώς αυτή η αμφίδρομη σχέση μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Δηλαδή, μέσα από τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργούνται σχέσεις επικοινωνίας που συμβάλλουν στη γνωστική, στην κοινωνική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην αυτοβελτίωση των γονιών και εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή κατευθύνει τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου και πώς αυτή μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη των παιδιών σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικής συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών, η οποία δημιουργείται μέσα από ανοιχτές συζητήσεις συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ τους. Ειδικότερα, επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν αυτή την ανάπτυξη καθώς και να προσφερθούν προτάσεις για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την παρούσα διπλωματική εργασία είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και περιλαμβάνει τη συστηματική αναζήτηση και ανάλυση επιστημονικών άρθρων και μελετών που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία χρόνια. Τα κριτήρια επιλογής περιλάμβαναν μελέτες που εξετάζουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ οικογενειακού και σχολικού πλαισίου.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταδεικνύουν ότι η θετική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ασκεί σημαντική επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, διάφορες σύγχρονες αλλά και παλαιότερες μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, καθώς και οι παιδαγωγοί που προωθούν τη συνεργασία με την οικογένεια των μικρών παιδιών, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

**Συμπεράσματα:** Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ οικογένειας και σχολείου όσον αφορά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί πρέπει να συνεργάζονται στενά για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα ενισχύει την ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνονται πρακτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των δύο πλαισίων, με γνώμονα τη σωστή διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία των παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, σχολικό πλαίσιο, οικογενειακό πλαίσιο, παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνεργασία γονιών -παιδαγωγών.



## **Abstract**

**Introduction:** This thesis deals with the interaction between the family and the school contexts and how this two-way relationship can affect the socio-emotional development of preschool children. That is, through the cooperation between parents and teachers, communication relationships are created that contribute to the cognitive, social and emotional development of children and to the self-improvement of parents and teachers. This cooperation directs parents to participate in the educational process of their children. Through the review of the existing literature, the importance of family-school collaboration is highlighted, as well as the way it can enhance children's development on a social and emotional level is emphasized.

**Purpose:** The purpose of this thesis is to investigate the effective collaboration between parents and teachers, which is created through open discussions of continuous communication between them. In particular, it seeks to identify the factors that enhance or hinder this development and to offer suggestions for improving this collaboration.

**Method:** The method followed for this thesis is the literature review and includes the systematic search and analysis of scientific articles and studies published in recent years. The selection criteria included studies examining the socio-emotional development of preschool children and the interaction between family and school contexts.

**Results:** The results of the literature review show that the positive cooperation between family and school has a significant impact on the socio-emotional development of preschool children. In particular, several modern and older studies show that parents who actively participate in their children's school activities, as well as educators who promote cooperation with the family of young children, create a supportive environment that enhances the socio-emotional development of preschool children.

**Discussion:** This literature review highlights the importance of the interaction between family and school in terms of the socio-emotional development of preschool children. Parents and educators need to work closely together to create an environment that enhances children's development. Practical interventions and strategies are proposed to strengthen communication and cooperation between the two contexts, with a view to the proper education and socio-emotional well-being of children.

**Keywords:** Socio-emotional development, school context, family context, preschool children, parent-teacher cooperation.

## Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	ix
Συνοτομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	14
Εισαγωγή.....	15
Κεφάλαιο 1.....	17
1.1. Ορισμοί.....	17
1.1.1. Οικογένεια.....	17
1.1.2. Το Σχολείο.....	18
1.1.3. Η Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	18
1.2. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας- σχολείου.....	19
1.2.1. Το Σταδιακό Μοντέλο (Μέσα 20 <sup>ου</sup> αιώνα).....	21
1.2.2. Το Οργανισμικό Μοντέλο (1947, 1959).....	21
1.2.3. Το Οικοσυστημικό Μοντέλο (1979,1986).....	22
1.2.4. Το Σφαιρικό Μοντέλο (1987).....	24
1.2.5. Το Κοινωνικό Μοντέλο (1957).....	25
1.2.6. Το Πολιτικό Μοντέλο. (1965).....	26
2.1. Έννοια της επικοινωνίας και της συνεργασίας γονιών- παιδαγωγών.....	27
2.2. Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονιών-παιδαγωγών.....	29
2.3. Παράμετροι που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση γονιών - παιδαγωγών.....	31
2.4. Γονεϊκή εμπλοκή.....	32
2.5. Παράγοντες που καθορίζουν την Γονεϊκή Εμπλοκή.....	32
2.5.1. Παράγοντες που αφορούν τον γονιό.....	33
2.5.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	34
2.5.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο.....	35
2.6. Συνέπειες της Γονεϊκής Εμπλοκής.....	37
3.1. Κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων.....	38
3.2. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων.....	39
3.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	42

3.3.1. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία.....	42
3.3.2. Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση .....	43
3.3.3. Η Συμπεριφοριστική Προσέγγιση.....	45
3.3.4. Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης.....	46
3.3.5. Οι Γνωστικές θεωρίες.....	47
3.3.6. Η Θεωρία του Δεσμού.....	48
3.3.7. Η θεωρία των αναγκών του Maslow .....	50
4.1. Σκοπός.....	52
4.2. Μέθοδος.....	52
4.3. Αποτελέσματα.....	54
4.4. Συζήτηση .....	60
4.5. Συμπεράσματα .....	62
4.6. Προτάσεις .....	63
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	64

## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
<b>SEL</b>	Social and Emotional Learning	Πρόγραμμα Κοινωνικό-συναισθηματικής Μάθησης

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο και εξετάζει τον τρόπο που η μεταξύ τους αλληλεπίδραση επιδρά θετικά σε όλο το φάσμα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η ανάδειξη της πλέον αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί στόχοι να υλοποιηθούν, προτείνεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, η συστηματική επικοινωνία και σταθερή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ως η πλέον κατάλληλη τακτική. Πληθώρα μελετών υπερτονίζει ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα το παιδί που αποτελεί βασικό μέρος αυτού επιτυγχάνουν τα καλύτερα- δυνατά αποτελέσματα, όταν οι γονείς αυξάνουν την διάθεση συνεργασίας τους με το σχολείο (Olmsted, 1991). Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της σωστής συνεργασίας.

Η οικογένεια αποτελεί το αρχικό περιβάλλον που έρχεται σε επαφή το παιδί και το επηρεάζει στην επικοινωνία του με άλλα άτομα, στην αντίληψη για τον εαυτό του και στην εμπιστοσύνη που θα δείξει στους συνανθρώπους του. Μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο το παιδί διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται, έχοντας τη σταθερή υποστήριξη της οικογένειάς του. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς και τα μέλη της υπόλοιπης οικογένειας έχει σημαντική επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Maccoby, 1983).

Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει μια κοινωνική εμπειρία στα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους παιδαγωγούς. Επίσης, το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες για την κατανόηση διαφορετικών συμπεριφορών και παροτρύνει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αναγνωρίζοντας και σεβόμενα τα συναισθήματα των άλλων. Ο θεσμός του σχολείου θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικής εξέλιξης και η ανάπτυξή του εντοπίζεται σε εκείνο το στάδιο κατά το οποίο η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας ομάδας ή ενός λαού καθιστά απαραίτητη τη συγκεκριμένη προετοιμασία της νέας γενιάς (Ξωχέλλης, 2004).

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί το θεμέλιο για τη σταθερότητα και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και σταθερότητα

των παιδιών. Η αλληλεπίδραση αυτών των δύο μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε μια συχνή επικοινωνία γραπτή ή και προφορική που θα αφορά τη συμπεριφορά, την πρόοδο και τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί. Επιπλέον, πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ τους και υιοθέτηση ίδιων κανόνων συμπεριφοράς ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν σωστά πρότυπα συμπεριφοράς. Οι γονείς οφείλουν να παίρνουν μέρος σε σχολικές εκδηλώσεις και σε συναντήσεις με τους παιδαγωγούς για να χτίσουν γέφυρες συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018).

Η αδιάληπτη επικοινωνία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η κοινή κουλτούρα σχολείου και οικογένειας οδηγούν το παιδί στο να αποκτήσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αναγκαίες για την αντιμετώπιση των -προκλήσεων της καθημερινότητας- και την απόκτηση εφοδίων, κατάλληλων για μια πιο ευτυχισμένη και επιτυχημένη ζωή. Συμπληρωματικά, τονίζεται ότι οι μέθοδοι με τους οποίους τα σχολεία προσεγγίζουν τους γονείς έχουν σημαντική επιρροή στην ενεργό συμμετοχή τους (Minke & Anderson, 2005).

Κλείνοντας, στην εργασία αυτή θα πραγματοποιηθεί συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα της -αλληλεπίδρασης που εντοπίζεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθώς και με ποιον τρόπο τελικά, το κάθε πλαίσιο, μεμονωμένα ή σε συνεργασία, επιδρά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης αυτών των δύο-βασικών παραγόντων στη ζωή ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας, της οικογένειας και του σχολείου.

## **Εισαγωγή**

Η αποτελεσματική κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί θεμέλιο για τη μελλοντική τους επιτυχία και ευημερία. Αυτή η ανάπτυξη περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύσσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις και να επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές στον κοινωνικό και σχολικό τους περίγυρο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθίσταται καθοριστική στη διαμόρφωση αυτών των δεξιοτήτων, επηρεάζοντας άμεσα και έμμεσα την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Denham. et al, 2003).

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η ποιότητα των σχέσεων που «εξυφαίνονται» ανάμεσα στα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς έχει σημαντικότερη επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί που συνεργάζονται αποτελεσματικά μπορούν να διαμορφώσουν ένα ενθαρρυντικό και ασφαλές περιβάλλον, το οποίο προάγει τη μάθηση και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Η έναρξη της επικοινωνίας πρέπει να πραγματοποιείται από την αρχή της σχολικής περιόδου, με την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να διατηρούν σταθερή τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους γονείς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 426- 427). Ωστόσο, διάφοροι παράγοντες, όπως η έλλειψη επικοινωνίας και οι πολιτισμικές διαφορές, μπορούν να εμποδίσουν αυτή τη συνεργασία.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στην αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών πλαισίων και στην επιρροή της στην κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Θα διατυπωθούν, με βάση την ανάλυση της εγχώριας και ξένης βιβλιογραφίας, οι συνθήκες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την εγκαθίδρυση αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και θα διατυπωθούν- συστάσεις για την ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας με στόχο τη σωστή εκπαίδευση και την αποτελεσματική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.



## A' Μέρος

### Κεφάλαιο 1

#### 1.1. Ορισμοί

##### 1.1.1. Οικογένεια

Οικογενειακό Πλαίσιο είναι το σύνολο των σχέσεων, των αξιών και των πρακτικών που αναπτύσσονται εντός της οικογένειας και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Περιλαμβάνει την ποιότητα των γονικών σχέσεων, τις γονικές πρακτικές και τη συναισθηματική υποστήριξη που παρέχεται στο παιδί.

Το οικογενειακό πλαίσιο ασκεί μεγάλη επιρροή στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονικές πρακτικές και η ποιότητα των σχέσεων εντός της οικογένειας επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των παιδιών. Σχετικά με μελέτες, η συναισθηματική υποστήριξη και η συνεπής πειθαρχία του μικρού παιδιού, καθώς και η θετική επικοινωνία μεταξύ παιδιού και ενηλίκων συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ικανότητας των μικρών παιδιών (Baumrind, 1991, Maccoby & Martin, 1983). Οι δεσμοί ασφαλείας μεταξύ γονιών και παιδιών είναι θεμελιώδεις για τη βελτίωση της συναισθηματικής ασφάλειας και της κοινωνικής αυτοπεποίθησης. Η θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1969), τονίζει πόσο σημαντική είναι η ασφαλής συναισθηματική σύνδεση για την αύξηση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό τομέα κοινωνικοποίησης μέσα στον οποίο το παιδί και στη συνέχεια ο έφηβος θα διαμορφώσει την κοσμοθεωρία του. Η οικογένεια επηρεάζει άμεσα την κουλτούρα του παιδιού, λόγω της στενής συναισθηματικής και διαπροσωπικής διασύνδεσης που αναπτύσσεται από τη γέννηση του παιδιού. Οι θρησκευτικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις των γονέων, η εμπέδωση τυπικών και άτυπων κανόνων, η ανάπτυξη της φαντασίας, της γλώσσας, της συμβατής κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού,- κ.α. βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την παιδεία που διοχετεύει, συνολικά, η οικογένεια στα παιδιά της ή με την κουλτούρα που επικρατεί μέσα στην οικογένεια, μέσω της μιμητικής συμπεριφοράς. Το παιδί λαμβάνει κάποιο ρόλο δυναμικό ή αδρανή ανάλογα με τη δυναμική που θα αναπτύξει μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Ο ρόλος που θα «αναλάβει» το παιδί, η εμπιστοσύνη που θα δεχθεί από τους γονείς του, η ενθάρρυνση ή η αποθάρρυνση, αποτελούν καταλυτικό ρόλο στη θέση που

θα λάβει στη συνέχεια ο εν δυνάμει πολίτης σε κοινωνικό επίπεδο. Είναι κρίσιμης σημασίας τα παιδιά να ανατρέφονται και να μεγαλώνουν σε έναν περίγυρο που χαρακτηρίζεται από αγάπη, στοργή και φροντίδα, αποφεύγοντας τις έντονες συγκρούσεις (Haslet & Sempter, 1997).

### **1.1.2. Το Σχολείο**

Το Σχολικό Πλαίσιο είναι το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τους παιδαγωγούς-εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Σημαντικοί παράγοντες είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, η στήριξη των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης. Το σχολείο σύμφωνα με τον Parsons (1959), αποτελεί ένα σημαντικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το σχολείο έχει περιγραφεί ποικιλοτρόπως στην επιστημονική βιβλιογραφία. Κατά τον Σαΐτη (2002), το σχολείο είναι «ένας παιδαγωγικός οργανισμός του οποίου η αποστολή είναι η υλοποίηση παιδαγωγικών στόχων, καθώς και η επίτευξη όσων συνδέονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και εν τέλει με την κοινωνική μάθηση». Επιπλέον, ο Κιρκιγιάννης (2009) χαρακτηρίζει το σχολείο ως «ένα κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα «δάσκαλοι, μαθητές και γονείς» που αλληλεπιδρούν και αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος που τους επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτούς».

Τέλος, ο Πασιαρίδης (2004) σημειώνει ότι η επανάληψη του σχολείου λαμβάνει επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον, τις επεξεργάζεται μέσω διάφορων διαδικασιών και δημιουργεί αποτελέσματα όπως οι στάσεις και οι γνώσεις των μαθητών, οι οποίες στη συνέχεια επηρεάζουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

### **1.1.3. Η Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη**

Μια τέτοια πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού είναι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, που προσεγγίζεται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ως εκ τούτου ορίζεται. Άλλοι σχετικοί όροι που μπορούν να βρεθούν στη σχετική βιβλιογραφία για το θέμα περιλαμβάνουν: συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική συναισθηματική μάθηση. Ο ορισμός συμπεριλαμβάνει τις διαδικασίες και τις ικανότητες που

καλλιεργούνται για την απόκτηση του. Δηλαδή, οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά προάγουν την αντίληψη του εαυτού τους και καθορίζουν την ταυτότητά τους, καθώς και οι διαδικασίες που τα βοηθούν να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Lightwood, Cole & Cole, 2015).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (που αναφέρονται επίσης ως δεξιότητες ζωής ή μη γνωστικές δεξιότητες), εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο αντιμετωπίζονται. Αναφέρονται σε ένα σύνολο συμπεριφορών, στάσεων και αξιών που θέλει κάποιος για να ανταποκριθεί εποικοδομητικά σε διαπροσωπικές και κοινωνικές καταστάσεις (Guerra, Modecki & Cunningham, 2014), καθώς και για να αντιμετωπίσει επιτυχώς αλλά και ηθικά τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (Cunningham et al., 2016).

## **1.2. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας- σχολείου**

Η οικογένεια και το σχολείο έχουν ως επίκεντρο το παιδί. Η συνεργασία μεταξύ τους είναι κρισιμότερη για την ενίσχυση της ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών και επιτελεί αποφασιστικότερο ρόλο στην επιτυχή -προσωπική και ακαδημαϊκή- πορεία τους. Τα μοντέλα συνεργασίας προσφέρουν το πλαίσιο και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη και ενίσχυση αυτής της συνεργασίας (Γεωργίου, 2011).

Μέσω των μοντέλων συνεργασίας, παρέχεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ενεργό γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού τους αναδεικνύοντας τον ουσιαστικό ρόλο τους ως προς αυτή την κατεύθυνση και επιπλέον, παρέχοντάς τους την απαραίτητη καθοδήγηση, ώστε να είναι περισσότερο καθοριστική η συμβολή τους. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται το τι ενδέχεται να κάνει το σχολείο για να συμπεριλάβει τους γονείς στη λήψη αποφάσεων και στην εκπαιδευτική διαχείριση. Επίσης, εστιάζουν στους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για μια αποτελεσματική και αμφίδρομη συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, προάγοντας την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαίας υποστήριξης και αμοιβαίας συνεργασίας (Γεωργίου, 2011).

Σύμφωνα με τους Adams, Forsyth και Mitchell (2009), η συνεργατική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος δε θα πρέπει να θεωρείται ως ένα ζήτημα τυχαίας φύσης, που εξαρτάται αποκλειστικά από τη θέληση και τη διάθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, αυτή η συνεργασία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια θεμελιώδης ευθύνη που δεν περιορίζεται μόνο στους γονείς ή

μόνο στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι η γονική εμπλοκή συχνά συγχέεται με την γενικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υποδηλώνει, έστω και υποσυνείδητα, την ανάγκη για μια ισχυρή και οργανωμένη συνεργασία που υπερβαίνει την απλή ατομική ευθύνη και απαιτεί συντονισμένη δράση από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Όπως αναφέρουν οι Martin, Ranson και Tall (1997), η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου διαμορφώνεται σταδιακά, οδηγώντας τελικά στο κατάλληλο επίπεδο αμοιβαίας συνεργασίας. Το μοντέλο που προτείνουν αποσκοπεί στην περιγραφή των ρόλων και των στάσεων που αναλαμβάνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στον καθορισμό των στόχων και της φύσης της σχέσης που καλλιεργείται σε κάθε στάδιο αυτής της εξέλιξης.

Οι Greenwood και Hickman (1991,1995) αναλύουν συγκεκριμένους γονεϊκούς ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την εξέταση τρόπων ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφωθούν αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης για αυτούς. Η ανάλυση επικεντρώνεται κυρίως στην παρουσία και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, με μόνο μία κατηγορία να αφορά συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σπίτι, πάντοτε σε συνάρτηση με τη σχολιοκεντρική μάθηση του παιδιού.

Η Vincent (2000) , συστήνει τέσσερις τύπους «θέσεων» που οι γονείς μπορούν να αναλάβουν, οι οποίες αναλύουν τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι απόψεις αυτές βασίζονται σε τρεις βασικές διαστάσεις του ρόλου των γονέων: **α)** τη λειτουργία τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, **β)** τους μηχανισμούς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω συγκεκριμένων δράσεων, και **γ)** την εστίαση αυτών των δράσεων.

Τέλος, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), τα μοντέλα συνεργασίας, αναδεικνύουν ποιες δράσεις μπορούν να αναλάβουν οι γονείς για να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, αναδεικνύουν τον ρόλο του σχολείου απέναντι στους γονείς, προσδιορίζοντας το πώς το σχολείο μπορεί να ενεργοποιηθεί για να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική πορεία και ανάπτυξη των παιδιών και των οικογενειών τους.

### 1.2.1. Το Σταδιακό Μοντέλο (Μέσα 20<sup>ου</sup> αιώνα)

Ιστορικά, το σταδιακό μοντέλο (βλέπε σχήμα 1.1), αποτέλεσε ίσως- το αρχικό πλαίσιο που οριοθέτησε τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Βασισμένο στις θεωρίες των Erikson και Piaget στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ως βάση, μέσα στην προοπτική του χρόνου.

Κατά το σταδιακό μοντέλο, η ευθύνη για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού ανατίθεται διαδοχικά: αρχικά στην οικογένεια, στη συνέχεια στο σχολείο και τελικά στο ίδιο το άτομο όταν ενηλικιωθεί. Αυτό το μοντέλο δεν αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, καθώς θεωρεί ότι η ευθύνη της οικογένειας ολοκληρώνεται όταν το παιδί αρχίζει τη σχολική εκπαίδευση (Γεωργίου 2011).



Σχήμα 1.1.

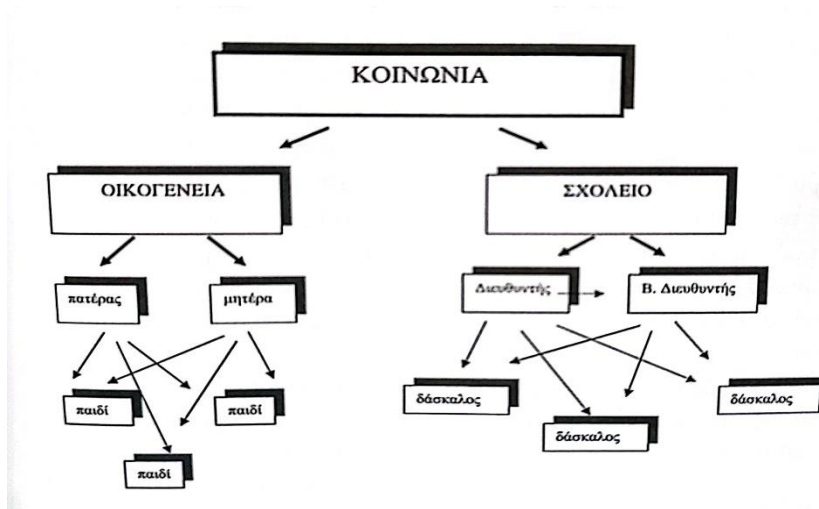
Σταδιακό μοντέλο (Γεωργίου ,2011).

### 1.2.2. Το Οργανισμικό Μοντέλο (1947, 1959)

Το οργανισμικό μοντέλο (βλ. σχήμα 1.2), βασισμένο στις θεωρίες των Weber (1947) και Parsons (1959), περιγράφει την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας παραγωγικών οργανισμών με έμφαση στην αυτονομία και την αποφυγή επικάλυψης ρόλων. Σύμφωνα με αυτό, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού μεγιστοποιείται όταν οι ιεραρχικές δομές έχουν σαφώς καθορισμένες αρμοδιότητες και οι αρχές διοίκησης είναι ξεκάθαρες.

Εφαρμοσμένο στον εκπαιδευτικό τομέα, το μοντέλο αυτό επηρέασε τη διοίκηση των σχολείων, δημιουργώντας μια στάση διστακτικότητας στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία περιορίζεται συνήθως σε περιπτώσεις μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων, γεγονός που δυσχεραίνει τις προσπάθειες βελτίωσης της συνεργασίας. Το οργανισμικό μοντέλο, όπως και το σταδιακό, έχει αποθαρρύνει την

αποτελεσματική διασύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παράγοντας μακροχρόνιες επιπτώσεις στη σκέψη και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων φορέων (Γεωργίου, 2011).



Σχήμα 1.2.

Οργανισμικό μοντέλο (Γεωργίου, 2011).

### 1.2.3. Το Οικοσυστημικό Μοντέλο (1979,1986)

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986) αντιμετωπίζει το σχολείο και την οικογένεια ως αλληλένδετα στοιχεία ενός ενιαίου συστήματος, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ τους θεωρείται φυσική και απαραίτητη (βλέπε Σχήμα 1.3). Σε αυτό το μοντέλο, το άτομο υπάγεται σε διάφορα υποσυστήματα ταυτόχρονα που το επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό.

Σύμφωνα με τον Πετρογιάννη (2003), το οικολογικό μοντέλο αποτελεί ένα σύστημα δομών που οργανώνονται σε διαδοχικά ή «συστημικά» επίπεδα. Στο κέντρο αυτού του συστήματος βρίσκεται το παιδί, ενώ τα υπόλοιπα επίπεδα περιβάλλουν το κέντρο σαν ομόκεντροι κύκλοι. Η επιρροή που ασκούν αυτά τα επίπεδα επηρεάζεται από την απόσταση τους από το κεντρικό σημείο του συστήματος.

Από τη δεκαετία του 1950, ο Von Bertalanffy παραθέτει τη γενική θεωρία των συστημάτων στο πλαίσιο των θετικών επιστημών όπου σύντομα ακολούθησε και η εφαρμογή της στις κοινωνικές επιστήμες. Η ανάλυση μετατοπίστηκε από την ενδοψυχική, ατομική προσέγγιση της συμπεριφοράς, στο διαπροσωπικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση (Dowling & Osborne, 2001). Ο Bronfenbrenner (1979) ανέπτυξε αυτή

την προσέγγιση περαιτέρω μέσα από το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο εξετάζει την αλληλεπίδραση των διαφόρων συστημικών επιπέδων.

Το μοντέλο αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους, με τον μεγαλύτερο να αντιπροσωπεύει το μακροσύστημα και τον μικρότερο να περιλαμβάνει κάθε άτομο. Ανάμεσα σε αυτούς τους κύκλους βρίσκονται τα μικροσυστήματα, τα μεσοσυστήματα και τα εξωσυστήματα, τα οποία περιέχουν το άτομο αλλά και πιο ευρείες, λιγότερο προσωπικές και τυπικές ομάδες (Γεωργίου 2011).

Κύρια χαρακτηριστικά των **μικροσυστημάτων** είναι η οικογένεια, οι φίλοι και οι παρέες. Στα μικροσυστήματα, οι σχέσεις είναι πιο προσωπικές, με συμπαγείς σχέσεις μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από μια άτυπη δομή και λειτουργία, που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μελών (Garbacz et al., 2019).

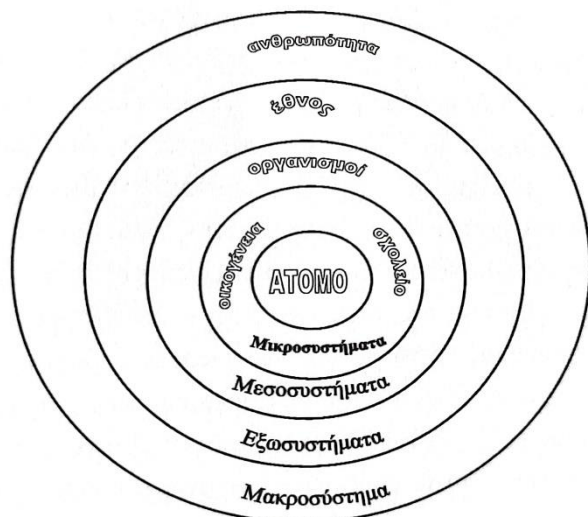
Τα μεσοσυστήματα περιλαμβάνουν διάφορους οργανισμούς στους οποίους συμμετέχουμε, όπως επαγγελματικούς συνδέσμους, πολιτικά κόμματα και πολιτιστικές οργανώσεις. Σε αυτά, οι σχέσεις είναι πιο απρόσωπες και επίσημες, με τη συμμετοχή να διέπεται από καταστατικά και κανονισμούς. Αν και υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των μελών, αυτή είναι συχνά πιο τυπική και λιγότερο προσωπική σε σχέση με τα μικροσυστήματα. Το μεσοσύστημα αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, καθώς διασφαλίζει τη συνέχεια και συνέπεια των εμπειριών του, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των μικροσυστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017).

Τέλος, το κάθε άτομο ανήκει και σε **εξωσυστήματα**, όπως το έθνος και το κράτος. Εδώ, οι σχέσεις είναι πιο συμβολικές παρά ουσιαστικές, με την επικοινωνία να είναι έμμεση και τις συναισθηματικές σχέσεις να είναι πιο χαλαρές. Η επίδραση από τα εξωσυστήματα είναι πιο ασαφής και συχνά δεν γίνεται αντιληπτή τόσο εύκολα από τα άτομα, παρόλο που συμβάλλει στον σχηματισμό της πολιτισμικής ταυτότητας και των στάσεων τους (Γεωργίου 2011).

Το εξωσύστημα περιλαμβάνει παράγοντες που επηρεάζουν το περιβάλλον του παιδιού χωρίς άμεση εμπλοκή του, καθώς διαμορφώνεται από τη συμμετοχή ενηλίκων σε ευρύτερα κοινωνικά συστήματα, όπως τα μέσα επικοινωνίας, η τεχνολογία και οι κρατικοί φορείς. Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, το εξωσύστημα

περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως οι Σύλλογοι Γονέων και οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Οι άμεσες σχέσεις στο μικροσύστημα, όπως η οικογένεια και το σχολείο, έχουν καθοριστικό ρόλο. Η επίδραση των υποσυστημάτων περιορίζεται όσο αυξάνεται η απόσταση τους από το άτομο, αλλά παραμένει σημαντική μέσω έμμεσων επαφών, όπως η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των πολιτισμικών δομών. Επομένως, οι επιδράσεις από τα διάφορα υποσυστήματα του περιβάλλοντος είναι συνεχείς και ποικίλες, επηρεάζοντας το άτομο σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η πολυδιάστατη αλληλεπίδραση συμβάλλει στο σχηματισμό της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου, δημιουργώντας ένα πολύπλοκο κατασκεύασμα που αποκαλούμε "εαυτό" (Γεωργίου 2011).



Σχήμα 1.3.

Οικοσυστημικό μοντέλο (Γεωργίου, 2011).

#### 1.2.4. Το Σφαιρικό Μοντέλο (1987)

Το σφαιρικό μοντέλο της Joyce Epstein (1987), γνωστό και ως μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών, αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή του οικοσυστημικού μοντέλου (βλ. Σχήμα 1.4). Σε αυτό το μοντέλο, οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας απεικονίζονται ως αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση του παιδιού. Πιο



συγκεκριμένα, το παιδί αποτελεί το κέντρο των τριών σφαιρών - οικογένεια, σχολείο, κοινότητα - με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους να επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Στο σφαιρικό μοντέλο, η απόσταση μεταξύ των σφαιρών μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τις δυνάμεις που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Παράγοντες όπως η ηλικία του παιδιού, οι αντιλήψεις των παιδαγωγών και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, μπορούν να επηρεάσουν αυτές τις μεταβολές. Το σφαιρικό μοντέλο τονίζει τη έννοια της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων φορέων - οικογένειας, σχολείου και κοινότητας - για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί ένα πλαίσιο που ενδυναμώνει την ενεργό συμμετοχή και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης ( Γεωργίου,1997 & Epstein, 1992).



**Σχήμα 1.4.**

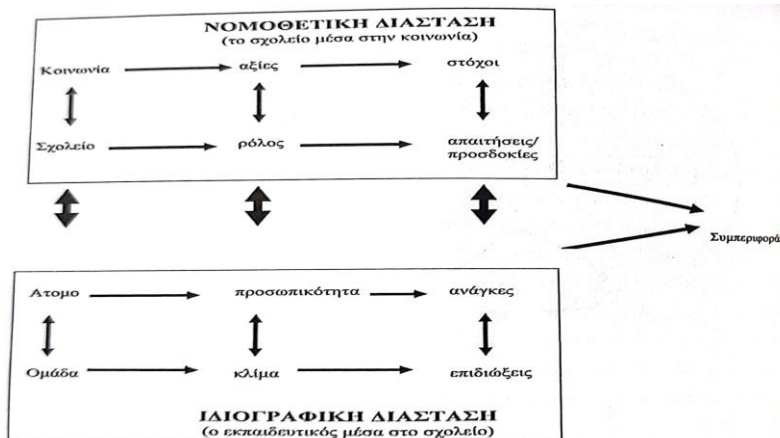
**Σφαιρικό μοντέλο ( Γεωργίου, 2011).**

### **1.2.5. Το Κοινωνικό Μοντέλο (1957)**

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (βλ. σχήμα 1.5) που ανέπτυξαν οι (- Guba και Getzels, (1957), βασίζεται σε δύο διαστάσεις, τη νομοθετική και την ιδιογραφική. Η νομοθετική διάσταση σχετίζεται με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού, ενώ η ιδιογραφική αφορά τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι δύο διαστάσεις λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα δυναμικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα, η νομοθετική διάσταση περιλαμβάνει τους κανονισμούς, τις πολιτικές και τις δομές που καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου. Αυτά τα στοιχεία καθορίζουν τα πρότυπα και τις προσμονές που έχουν τα σχολικά συστήματα για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η ιδιογραφική διάσταση περιγράφει τις ατομικές συμπεριφορές, τις αξίες και τους στόχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και πεποιθήσεις.

Το μοντέλο των Guba και Getzels (1957), αποδεικνύεται χρήσιμο για την πρόβλεψη του τρόπου που το σχολείο θα αντιδράσει σε καινοτόμες πρωτοβουλίες, όπως τα προγράμματα συμμετοχής των γονέων. Σύμφωνα με αυτό, εάν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν απειλή από τη συμμετοχή των γονέων, πιθανότατα θα αντιδράσουν αρνητικά, παρά τις επίσημες πολιτικές ενθάρρυνσης. Το μοντέλο εκτιμάει ότι τα κοινωνικά συστήματα, υπό συνθήκες αβεβαιότητας, αναπτύσσουν μηχανισμούς προστασίας και προσαρμόζουν τις διαδικασίες τους για να διαχειριστούν εξωτερικές απειλές. Αυτές οι πληροφορίες είναι πολύτιμες για την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ γονέων και δασκάλων.



**Σχήμα 1.5.**

**Μοντέλο Κοινωνικών συστημάτων (Γεωργίου,2011).**

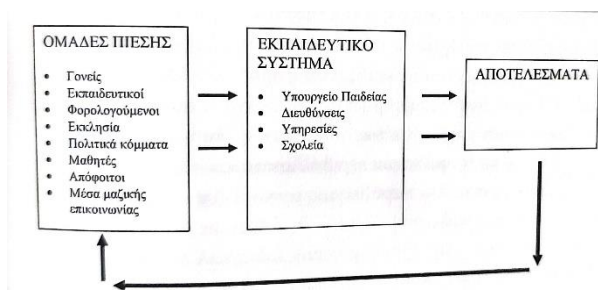
### 1.2.6. Το Πολιτικό Μοντέλο. (1965)

Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων του Easton (1965), αναλύει τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ οργανωμένων ομάδων και οργανισμών που είναι αλληλένδετες (βλ. Σχήμα 1.6). Κάθε πολιτικό σύστημα, το οποίο δημιουργεί πολιτικές και χειρίζεται ζητήματα εξουσίας,

έγκειται σε διαρκή αλληλεπίδραση με ομάδες πίεσης που καταθέτουν αιτήματα και παρέχουν υποστήριξη. Αυτές οι ομάδες παρέχουν υλικότεχνική βοήθεια, έγκριση προϋπολογισμού και πολιτική στήριξη, ενώ το σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η αλληλεξάρτηση είναι δεδομένη και οι απαιτήσεις των ομάδων πίεσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα αποτελέσματα που βιώνονται από τα μέλη τους.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, οι γονείς που είναι οργανωμένοι, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών, η εκκλησία και τα πολιτικά κόμματα ασκούν πιέσεις και επηρεάζουν τις αποφάσεις του συστήματος. Οι αντιδράσεις των ομάδων αυτών ποικίλουν ανάλογα με τις επιπτώσεις των αποφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, υποδεικνύοντας την αναγκαιότητα συμβιβασμού και διατήρησης ισορροπιών.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε πως τα περισσότερα σύγχρονα μοντέλα που αναλύουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας, όπως το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, καθώς και τα μοντέλα των πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων, θεωρούν τη συνεργασία μεταξύ των δύο μερών αναγκαία. Αντιθέτως, τα σταδιακά και οργανισμικά μοντέλα, αν και επηρεάζουν τις στάσεις ορισμένων συντηρητικών γονέων και εκπαιδευτικών, δεν χρησιμοποιούνται από σύγχρονους έγκυρους αναλυτές (Γεωργίου, 2011).



**Σχήμα 1.6.**

**Μοντέλο πολιτικών συστημάτων (Γεωργίου, 2011).**

## **Κεφάλαιο 2**

### **2.1. Έννοια της επικοινωνίας και της συνεργασίας γονιών- παιδαγωγών**

Η επικοινωνία είναι ένα από τα πιο πολύπλευρα και πολυμερή ερευνητικά πεδία μέσα που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ ανθρώπων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συνεργασίας και κλίματος εμπιστοσύνης. Στην παιδαγωγική επικοινωνία,

μεταξύ δασκάλου και μαθητών στην τάξη, ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, καθώς και μεταξύ δασκάλων και γονιών, οι πληροφορίες ανταλλάσσονται για να δημιουργήσουν κατανόηση και εμπιστοσύνη (Λαλούμη-Βιδάλη,2016).

Για να μπορέσει ο/η παιδαγωγός να εργαστεί αποτελεσματικά με τα νήπια, πρέπει να επικοινωνεί μαζί τους πηγαία και ουσιαστικά. Η δημιουργία μιας σχέσης αλληλεπίδρασης είναι απαραίτητη, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση μιας υγιούς διάδρασης. Η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στην επιφανειακή ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά αφορά την «αποτελεσματική επικοινωνία», η οποία προϋποθέτει ότι η παιδαγωγός κατανοεί τον ιδιαίτερο κόσμο του κάθε παιδιού. Αυτόν τον κόσμο, όμως, δεν μπορεί να τον γνωρίσει πλήρως χωρίς την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς. Η συνεργασία αυτή είναι σημαντική για να έχουν οι μαθητές καλές επιδόσεις στο σχολείο αλλά και για να αντιμετωπιστούν τυχόν προσωπικά τους προβλήματα. Η έλλειψη επαφής ή η αρνητική επαφή μπορεί να δυσχεράνει την επικοινωνία και τη συνεργασία. Η άμεση επικοινωνία προκύπτει ουσιαστικά από την «εκ του σύνεγγυς» συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Baeck, 2010).

Στην προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα, ο ρόλος της συνεργασίας του παιδαγωγού εκτείνεται εκτός των φυσικών ορίων της τάξης για να περιλαμβάνει την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Οι γονείς χρειάζονται και επιζητούν να ενημερώνονται για την βελτίωση του παιδιού τους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορούν να μεριμνήσουν για τη δική τους ευθύνη και συνεισφορά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν περισσότερο για τα παιδιά των τμημάτων τους προκειμένου να αναπτύξουν πιο γόνιμες συνθετικές παιδαγωγικές πρακτικές (Λαλούμη-Βιδάλη,2016).

Η ενημέρωση και η συμμετοχή των γονέων στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και σε επιμορφώσεις αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας εκπαίδευσης. Περαιτέρω, η καλή και σταθερή επικοινωνία τους, πριν προκύψουν δύσκολες καταστάσεις μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη προβλημάτων και στην αντιμετώπισή τους με επιτυχία. Επομένως, η δημιουργία ενός ανοιχτού και συνεργατικού περιβάλλοντος όπου η επικοινωνία είναι θετική και εποικοδομητική αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο για τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών (Whitaker,2016).

Η σχέση μεταξύ γονιών και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση είναι

απαραίτητη για την πλήρη ευημερία και ανάπτυξη των παιδιών. Διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η διάδραση των δύο εμπλεκόμενων αυτών μερών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη σημαντικών κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τη δυναμική της οικογένειας γιατί, αυτή ,ασκεί καίριο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Από την πλευρά τους, οι γονείς πρέπει να αναγνωρίσουν τη δική τους σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη του παιδιού και να είναι ενεργοί συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς (Whitaker,2016).

Συμπερασματικά, η επιτυχία της προσχολικής αγωγής επιτυγχάνεται μόνο με την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Ο κοινός στόχος είναι η βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με τη στήριξη και τη συνεργασία των δύο πλευρών (Λαλούμη-Βιδάλη, 2016).

Είναι εξίσου ζωτικής σημασίας να καλλιεργηθεί η επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, ιδιαίτερα όταν φαίνεται να υπάρχει διαφορά απόψεων (μεταξύ γονέα και δασκάλου) σε ζητήματα που αφορούν το παιδί. Πολλές μελέτες δείχνουν ότι «ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και ένα παιδί έχει πιο πολλές πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο» (Olmsted, 1991).

## **2.2. Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονιών-παιδαγωγών**

Οι μορφές επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση, με τον τρόπο που εμφανίζονται, ενδυναμώνονται σε διάφορα πλαίσια και αλλάζουν ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους της επικοινωνίας. Μια τέτοια συνεργασία αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών.

Οι προαναφερθείσες μορφές επικοινωνίας εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και προσφέρουν διαφορετικά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Whitaker (2016), η γραπτή επικοινωνία παρέχει τη δυνατότητα για σαφή, αναλυτική και τυποποιημένη επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών. Μπορεί να περιλαμβάνει πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού, εκδηλώσεις του προσχολικού χώρου, ή άλλα θέματα που αφορούν την αγωγή του παιδιού.

Ο Whitaker (2016) συνιστά στο άρθρο του τη διεξαγωγή εκδηλώσεων από τους δασκάλους ως μια ευκαιρία να κάνουν τους γονείς να νιώσουν ευπρόσδεκτοι. Αυτό θα

βοηθήσει πολύ στη δημιουργία κλίματος αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Οι γονείς συμμετέχουν είτε στη διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων είτε παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία τους υποστηρίζουν στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών για τη φροντίδα και ανάπτυξη των παιδιών τους (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018).

Είναι σημαντική η θετική επικοινωνία με τους γονείς πριν προκύψει δύσκολη κατάσταση που μπορεί να αφορά είτε στις επιδόσεις είτε στη συμπεριφορά του μαθητή. Με την προληπτική και θετική επικοινωνία ενισχύεται η εμπιστοσύνη και οι σχέσεις μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς πρέπει να γίνονται επαγγελματικά, αποτελεσματικά και με ενσυναίσθηση, ανεξάρτητα από το αν τα νέα που μεταφέρονται από τους παιδαγωγούς είναι θετικά ή αρνητικά (Hornby & Blackwell, 2018).

Επιπλέον, η προσωπική επικοινωνία σε ατομικό επίπεδο δηλαδή οι ατομικές συναντήσεις μεταξύ παιδαγωγού και γονέων παρέχουν τη δυνατότητα για πιο προσωπική και βαθιά επικοινωνία μεταξύ τους η οποία είναι αναγκαία για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι συναντήσεις επιτρέπουν στους γονείς να θέσουν ερωτήσεις, να εκφράσουν ανησυχίες και να λάβουν ατομική υποστήριξη. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να γίνει κατά την εγγραφή του παιδιού στο προσχολικό χώρο ή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την επικοινωνία της προόδου και των αναγκών του παιδιού.

Επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεπής και ουσιαστική συζήτηση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά, όπως η αυξημένη αυτοπεποίθηση, η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, και η προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο Κιρκιγιάννη (2012). Η έρευνα του Elbers, η οποία διεξήχθη το 2014, σε ένα μικρό δείγμα γονέων, με παιδιά προσχολικής ηλικίας, φάνηκε ότι οι γονείς είναι συνυπεύθυνοι για τη σχολική βελτίωση και συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο.

Στην έρευνα των Lau & Ng (2019), παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τη στρατηγική της οικοδόμησης σχέσεων για να προτρέψουν τη συμμετοχή των γονέων. Σε αυτήν τη στρατηγική περιλαμβάνεται η πρόσκληση γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε κοινωνικές συγκεντρώσεις του σχολείου. Η

έμφαση στη διαφορετικότητα των γονέων ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και διευκολύνει την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή (Lau & Ng, 2019).

### **2.3. Παράμετροι που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση γονιών - παιδαγωγών**

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα αυτής της σχέσης εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες που καθορίζουν την αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των γονέων είναι καίριος για την ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά στην οικοδόμηση ενός καλού χαρακτήρα που θα είναι ωφέλιμος στη ζωή τους καθώς και στους άλλους (Munthe & Westergård, 2023- Rupp & Becker, 2021).

Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο της συνεργασίας για γονείς και δασκάλους. Η ανοιχτή, ειλικρινής επικοινωνία βοηθά στην ανταλλαγή πληροφοριών και στην κατανόηση των αναγκών του παιδιού ( Hoover - Dempsey et al., 2005).

Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας και διακρίνονται σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), σε τρεις κατηγορίες: εκείνους που σχετίζονται με τον γονέα, το παιδί και το σχολείο.

Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από το γονικό στυλ, το οποίο περιλαμβάνει τις διαστάσεις της απαιτητικότητας (demandingness) και της συναισθηματικής ανταπόκρισης (responsiveness). Με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις ο Γεωργίου (2011), καταγράφει τέσσερα βασικά είδη γονικού στυλ που επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Το Συμμετοχικό ή διαλεκτικό (authoritative) στυλ στο οποίο οι γονείς επικοινωνούν και συνεργάζονται ενεργά με το παιδί τους όσον αφορά την εκπαίδευση του, παρέχοντας καθοδήγηση εμπιστοσύνη και υποστήριξη.

Το Αυταρχικό (authoritarian) στυλ στο οποίο οι γονείς είναι αυστηροί και ασκούν αυστηρό έλεγχο επί των δραστηριοτήτων του παιδιού τους, με μικρό περιθώριο ελευθερίας και χαμηλό βαθμό φροντίδας.

Το Παραχωρητικό (permissive) στυλ όπου οι γονείς παρέχουν στο παιδί τους μεγάλο περιθώριο ελευθερίας και δεν ασκούν στενό έλεγχο.

Τέλος, το Αδιάφορο (neglectful) στυλ στο οποίο οι γονείς δεν δίνουν σημασία ή δεν επιβλέπουν επαρκώς τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού τους.

Οι παραπάνω διαστάσεις του γονικού στυλ επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση του παιδιού.

#### **2.4. Γονεϊκή εμπλοκή**

Η «γονεϊκή εμπλοκή» περιγράφει μια ποικιλία δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν οι γονείς τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, με σκοπό να στηρίξουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Αυτός ο πολυδιάστατος όρος περιλαμβάνει ενέργειες όπως η εποπτεία στις σχολικές εργασίες και η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις (Μπόνια κ. ά. 2008:70). Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί έναν όρο που συναντά πολλούς και ποικίλους ορισμούς στη βιβλιογραφία, χωρίς να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Γεωργίου, 2011). Ο Γεωργίου (2011), παραλληλίζει την περιγραφή της γονεϊκής εμπλοκής με την αλληγορία των επτά τυφλών που προσπαθούν να παραστήσουν έναν ελέφанта, καταλήγοντας ο καθένας σε μια περιγραφή μόνο του μέρους που μπορεί να ψηλαφίσει. Παρομοίως, οι ορισμοί της γονεϊκής εμπλοκής επικεντρώνονται σε διάφορες διαστάσεις, όπως η βοήθεια των γονέων με την κατ'οίκον εργασία του παιδιού, ή τη συχνή επαφή του γονιού με τον δάσκαλο στο σχολείο.

Επίσης, σύμφωνα με τη Ζηλιασκοπούλου (2014), ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της εμπλοκής των γονιών συντελείται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και στο πλαίσιο της μεταξύ τους επικοινωνίας.

Ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις των διαφόρων υποδιαστάσεων της γονικής συμμετοχής, αυτός είναι ένας γενικός όρος, μια «ομπρέλα» που καλύπτει μια ποικιλία πρακτικών και όχι μια πρωταρχική ή μονοδιάστατη έννοια (Γεωργίου, 2011).

#### **2.5. Παράγοντες που καθορίζουν την Γονεϊκή Εμπλοκή**

Η εμπλοκή των γονέων είναι δυνατόν να οριστεί ως «η δέσμευση των γονέων με τα σχολεία και τα παιδιά με σκοπό το μαθησιακό αποτέλεσμα και τη μελλοντική επιτυχία, και η επένδυση των γονικών πόρων για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής ανάπτυξης» (Hill, Witherspoon, & Bartz, 2018). Ο Γεωργίου (2011), αναφέρει ότι η εμπλοκή των γονέων αντιμετωπίζεται σε ένα ευρύτερο φάσμα που συνεπάγεται τη σχέση σχολείου και οικογένειας αλλά και μερικές άλλες συμπεριφορές των γονέων.



Οι παράγοντες της γονικής εμπλοκής μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες περιλαμβάνουν παραμέτρους που σχετίζονται με τους γονείς, τα παιδιά και το σχολείο, οι οποίοι επηρεάζουν την ένταση, τη συχνότητα και τον τρόπο συμμετοχής των γονέων, σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία.

### **2.5.1. Παράγοντες που αφορούν τον γονιό**

Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση επηρεάζεται από παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς τους ίδιους, όπως το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο, η εθνική ταυτότητα, οι στάσεις και οι προσδοκίες, καθώς και ψυχολογικοί παράγοντες.

Το φύλο του γονέα παίζει σημαντικό ρόλο στη ενασχόληση με το σχολείο. Ο Hornby (2011), αναφέρει ότι η εμπλοκή των γονέων είναι πρωτίστως «μητρική» συμμετοχή, όπου η μητέρα επενδύει περισσότερο χρόνο σε θέματα που συνδέονται με το σχολείο για τα παιδιά της και υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, όπως υποστήριξε ο Συμεού (2003), οι αλλαγές στο οικογενειακό προφίλ οδήγησαν σε αυξημένη συμμετοχή και των πατεράδων.

Η συμμετοχή των γονέων συνδέεται σημαντικά με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Οι γονείς με κατώτερο εισόδημα και με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με το σχολείο λόγω πολλών ωρών εργασίας και περιορισμένων πόρων (Lareau 1987). Ο Μάνεσης (2008) δήλωσε ότι στην Ελλάδα οι δάσκαλοι ενημερώνουν τους ευκατάστατους και μεσαίου επιπέδου γονείς για πολλά θέματα δίνοντάς τους συμβουλές για τη μελέτη στο σπίτι. Το αντίθετο παρατηρείται με γονείς που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Γενικά, οι συζητήσεις τους επικεντρώνονται στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών- χωρίς να λαμβάνουν συγκεκριμένες οδηγίες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Αυτά τα δεδομένα αντιγράφουν τους ισχυρισμούς του Lareau (1987). Ωστόσο, ο Epstein (1992) υπογραμμίζει ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν πρέπει να αποτελεί λόγο αποκλεισμού των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι περισσότερο θέμα τρόπων. Αυτό είναι προφανές από την ακόλουθη δήλωση: «Πράγματι, και στις δύο μελέτες, μόνο δύο δάσκαλοι μπόρεσαν να καυχηθούν ότι έδωσαν θετική απάντηση και

στα 11 θέματα σχετικά με τους παιδαγωγικούς τρόπους. Και στις δύο περιπτώσεις, αυτές οι αξιολογήσεις θεωρήθηκαν υπερεκτιμήσεις ».

Η εθνική ταυτότητα, επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων, καθώς, η μητρική τους γλώσσα διαφέρει από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής,. Έτσι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς καθώς και η παρουσία των γονέων σε διάφορες σχολικές λειτουργίες καθίσταται δύσκολη (Χριστοφοράκη, 2011). Επίσης, διάφορα ψυχολογικά ελλείμματα, για παράδειγμα, πολιτισμικές διαφορές ή αρνητικές σχολικές εμπειρίες μπορεί να επηρεάσουν την άνεση και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στο σχολείο των παιδιών τους (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

### **2.5.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί**

Η ηλικία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του παιδιού είναι και οι δύο σημαντικοί παράγοντες για τον καθορισμό της επιθυμητής συμμετοχής των γονέων. Ο Γεωργίου (2011), λέει ότι η συμμετοχή των γονέων είναι στο μέγιστο της, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και μειώνεται στις τελευταίες τάξεις. Καθώς το παιδί προχωρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή των γονέων αυξάνεται ξανά, αλλά τώρα παίρνει μια διαφορετική μορφή, λιγότερο κυρίαρχη. Αυτό ποικίλλει επίσης με βάση την απροθυμία του παιδιού να υπακούσει στους γονείς. Έρευνα από τους Deslandes και Cloutier (2002) έδειξε ότι οι έφηβοι θέλουν οι γονείς τους να αναγνωρίσουν τα επιτεύγματά τους ώστε να τους βοηθήσουν στη σχολική εργασία.

Η αντίληψη των γονέων για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού τους επηρεάζει το επίπεδο της γονικής συμμετοχής. Όταν οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί τους είναι έξυπνο, μειώνουν τη δική τους συμμετοχή, ενώ αν πιστεύουν ότι το παιδί τους δεν είναι έξυπνο, αυξάνουν τη συμμετοχή τους. Είναι μια αμοιβαία διαδικασία που εξαρτάται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι γονείς από τους δασκάλους (Γεωργίου, 2000).

Αρχικά, όταν οι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους πηγαίνει καλά στο σχολείο, σύμφωνα με τις προσδοκίες τους και τη στάση τους προς την εκπαίδευση, τότε μειώνεται η ανησυχία και το άγχος τους. Αυτό συνεπάγεται ότι οι προσπάθειές τους για εμπλοκή στη σχολική ζωή του παιδιού επίσης μειώνονται, δεδομένου ότι δεν υπάρχει έντονη ανάγκη για παρέμβαση (Georgiou, 1999). Αντιθέτως, οι προσπάθειες αυτές ενισχύονται όταν η

επανατροφοδότηση από το σχολείο και οι προσωπικές παρατηρήσεις τους δείχνουν ότι υπάρχουν προβλήματα ή ανησυχίες σχετικά με την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα. Αυτή η αλληλεπίδραση δείχνει ότι η επίδοση του παιδιού επηρεάζει τη γονική συμπεριφορά, καθορίζοντας την αντίδραση των γονέων και την επίπτωση στη σχολική ζωή του παιδιού (Georgiou, 1999).

Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας της γονικής εμπλοκής είναι η υποδοχή που έχουν οι γονείς από τη σχολική μονάδα. Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αποδεκτοί στο σχολικό χώρο διαμορφώνει σημαντικά τις δικές τους ενέργειες και αντιδράσεις απέναντι στις σχολικές υποθέσεις του παιδιού τους, και μπορεί να καθορίζει εάν θα επιδιώξουν ενεργά να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή ή όχι (Lamborn, 1991).

Επιπρόσθετα, ο βαθμός εμπλοκής των γονέων εξαρτάται επίσης από το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι γονείς των αγοριών συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο από τους γονείς των κοριτσιών. Αυτή η αποκάλυψη αποδίδεται στο γεγονός ότι τα αγόρια συνήθως έχουν πιο αργό ξεκίνημα στο σχολείο, είναι λιγότερο υπεύθυνα στις εργασίες τους και έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τα κορίτσια. Δηλαδή, η επίδοση των αγοριών στο σχολείο συχνά θεωρείται λιγότερο εντυπωσιακή. Αντίθετα, το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων είναι μικρότερο για τη νεότερη γενιά, γεγονός που αναγκάζει τους γονείς να παρεμβαίνουν συχνότερα (Stevenson & Baker, 1987).

Τέλος, η σχολική επίδοση του μαθητή ή οι μαθησιακές του ανάγκες αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι γονείς τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν χαμηλή επίδοση, σε μια προσπάθεια να υποστηρίξουν τη μαθησιακή τους πρόοδο (Ho & Willms, 1996).

### **2.5.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο**

Ένα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται άμεσα με τη γονική εμπλοκή είναι η αλληλεπίδραση των γονέων με τους δασκάλους στο σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς στο γυμνάσιο και το λύκειο. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι κατέχουν επαγγελματικά δικαιώματα και αντιδρούν όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτά απειλούνται. Ως εκ τούτου, η ένταση με την οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτή την απειλή και η

γενικότερη στάση τους (ιδιαίτερα εκείνη του διευθυντή) απέναντι στη γονική εμπλοκή, καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο επιτρέπουν στους γονείς να έρχονται σε επαφή με το σχολείο (Γεωργίου 2011). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν είτε σε επίσημες είτε σε ανεπίσημες (Γεωργίου, 1996). Οι επίσημες σχέσεις είναι αποτέλεσμα της δραστηριότητας των εκλεγμένων εκπροσώπων των γονέων, ενώ οι άτυπες σχέσεις είναι αποτέλεσμα των άμεσων αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και προσωπικού στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, έχουν διαφορετική ερμηνεία από τους γονείς για την "καλή σχέση" σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με τη μελέτη των Ματσαγγούρας-Πούλου (2009) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ειδίκευση στα παιδαγωγικά και φοβούνται ότι η υπερβολική γονική εμπλοκή μπορεί να παρεμβαίνει στην επαγγελματική τους αυτονομία.

Αντίθετα, οι γονείς έχουν λιγότερο ομοιόμορφη σχέση με το σχολείο λόγω των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους. Μπορούν να ταξινομηθούν χονδρικά σε τρεις κατηγορίες: (α) εκείνοι που συνδέονται συναισθηματικά με το σχολείο και δεν δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα ή να ενημερωθούν, (β) εκείνοι που είναι εντελώς περιθωριοποιημένοι, που δεν έχουν φωνή ή δύναμη να εκφράσουν ανησυχίες και (γ) η πλειοψηφία που δεν ανήκει ούτε στην πρώτη ούτε στη δεύτερη ομάδα. Οι γονείς της τρίτης ομάδας συνήθως ασχολούνται με το σχολείο με κάποιο τρόπο, είτε επειδή θέλουν περισσότερες πληροφορίες είτε επειδή θέλουν να παραπονεθούν σχετικά με τις απαιτήσεις του σχολείου που απαιτούν πιο πολύ χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις εργασίες τους (Γεωργίου, 2011).

Στον πρώτο τύπο είναι το σχολείο που είναι κλειστό. Αυτό το σχολείο αποκλείει τους γονείς από τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις και απαγορεύεται στους δασκάλους να επικοινωνήσουν μαζί τους. Στη δεύτερη κατηγορία είναι το ανοιχτό σχολείο, το οποίο ενθαρρύνει τους γονείς να ενεργήσουν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Εμπλέκει τους γονείς στις αποφάσεις, ζητά τη συνεργασία τους, ζητά τη συμβολή τους, επικοινωνεί συχνά μαζί τους, ζητά πρόσβαση σε πληροφορίες και προγράμματα άνευ όρων, δημιουργεί χώρο και χρόνο για να επισκεφθούν οι γονείς το σχολείο και να νιώσουν άνετα και γενικά τους θεωρεί συνεργάτες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εντάσσεται ούτε στην πρώτη κατηγορία, ούτε στη δεύτερη κατηγορία. Στην τρέχουσα κατάστασή του,

θα θεωρούνταν μέρος της κατηγορίας χειραγώγησης, επειδή συνήθως απασχολεί γονείς αντί να συνεργάζονται εξίσου μαζί τους. Φιλοξενεί εκδηλώσεις που προγραμματίζει ο δάσκαλος, τους προσλαμβάνει για συγκεκριμένες αρμοδιότητες στο σχολείο, τους αφήνει εκτός διαδικασίας λήψης αποφάσεων και γενικά αναμένει από αυτούς να χρειάζονται καθοδήγηση και βοήθεια (Γεωργίου 2007).

Εξίσου σημαντική είναι και η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές που υποστηρίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και προωθούν τις συνεργασίες με τους γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχή τους και την ανοιχτή συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς. Αντίθετα, οι διευθυντές που δεν δίνουν έμφαση στη συνεργασία αυτή μπορεί να εμποδίσουν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Henderson, 1987).

## **2.6. Συνέπειες της Γονεϊκής Εμπλοκής**

Ο Fan (2001), οι Keith et al. (1998), Kim (2002) και Hong and Ho (2005) επισημαίνουν ότι η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου και ο βαθμός στον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι ενεργά συμμετοχικοί στις σχολικές δραστηριότητες έχουν σημαντική αύξηση στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Τα αμφίδρομα μοντέλα, όπως αυτά των Dodge & Petit (2003) και Sameroff & MacKenzie (2003), υποστηρίζουν ότι οι γονείς και τα παιδιά επηρεάζουν αμοιβαία τη σχέση τους. Η "εποπτευόμενη αυτονομία", όπου οι γονείς συμμετέχουν χωρίς να αφαιρούν την ευθύνη από το παιδί, φαίνεται πιο αποτελεσματική. Η συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνει τη σχέση, καθιστώντας τη γονική εμπλοκή αμφίδρομη διαδικασία (Snyder, κ.ά., 2005. Beaver & Wright, 2007. Georgiou & Fanti, 2010). Το άγχος και η ανασφάλεια χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο γονέα, ο οποίος πρέπει να ισορροπήσει μεταξύ φιλίας, παιδαγωγίας και προστασίας. Στις μέρες μας, οι ξεκάθαροι ρόλοι έχουν εξαφανιστεί, δημιουργώντας σύγχυση στους γονείς. Είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των γονέων ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εποχής (Γεωργίου 2011).

## **Κεφάλαιο 3**

### **3.1. Κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων**

Σύμφωνα με τον Rohaty (2003), η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο. Είναι το θεμέλιο για τη μετέπειτα εκπαίδευση, καθορίζοντας την μελλοντική επιτυχία του ατόμου. Η προσχολική εκπαίδευση είναι η πρώτη εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών πριν από την επίσημη εκπαίδευση στο σχολείο. Τα παιδιά που φοιτούν σε προσχολικά προγράμματα πρέπει να αναπτύσσουν κυρίως κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Abu et al.,2019). Μέσω της σωστής κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, διευκολύνεται η ένταξή τους σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, καθώς αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες για την αλληλεπίδραση με συμμαθητές και δασκάλους.

Κατά την προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται και επηρεάζεται από τη γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη. Εντός οργανωμένου περιβάλλοντος, τα νήπια επιδεικνύουν ικανότητα συνεργασίας με συνομηλίκους και ενήλικες κηδεμόνες, συμμορφούμενα προς τους καθορισμένους κανόνες. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν προληπτικά σε διάφορες δραστηριότητες στην τάξη, ενώ δείχνουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση προς τις απαιτήσεις και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους. Η ομαλή προσαρμογή και η επιτυχία εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και σίγουρα απαιτούν τη συμμετοχή πολλών φορέων (Αθανασίου & Νίτσιου , 2011).

Η ανάπτυξη του ατόμου σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, η οποία εκκινεί από τη γέννηση και φτάνει μέχρι και κατά την εφηβεία. Στα πρώτα στάδια της ζωής το οικογενειακό περιβάλλον και οι φροντιστές έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στην εδραίωση μιας υγιούς κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Η μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο νηπιαγωγείο δεν αφορά μόνο τον στόχο που ονομάζεται απορρόφηση γνώσης. Συνεπάγεται ταυτόχρονα ότι δίνεται έμφαση στην απόλυτη ενδυνάμωση και ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενός παιδιού — αυτές οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό και προσωπική ευτυχία (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Η έμφυτη τάση του ατόμου για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή η έννοια της κοινωνικότητας, γίνεται φανερή από τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Μετά την κατανόηση των βασικών κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς, το παιδί εισέρχεται στην σχολική ηλικία, όπου αναπτύσσει μια βαθύτερη επίγνωση του εαυτού του, αντιλαμβάνεται τη μοναδικότητά του, αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία και εκπαιδεύεται στο να προσαρμόζεται πιο αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνική του εξέλιξη ακολουθεί μια ενεργό διαδικασία και μια μετάβαση. Η ανάπτυξη του παιδιού χαρακτηρίζεται από μια σειρά μεταβάσεων. Αρχικά, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον κυριαρχεί έναντι της ατομικής έκφρασης. Στη συνέχεια, τα ασυνείδητα συναισθήματα γίνονται αντικείμενο επίγνωσης και αρχίζει να διαμορφώνει μια ξεχωριστή ταυτότητα, απομακρυνόμενος από την ομοιογένεια του συλλογικού σώματος (Λιάπη, 2016). Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην σχολική επίδοση και την ομαλή κοινωνική ένταξη κατά την ανήλικη και ενήλικη ζωή του ατόμου. Σχετικά με μελέτες, οι δυσλειτουργίες στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα όπως ανεργία, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και άλλες δυσκολίες παρόμοιας φύσης (Broekhuizen, et al., 2017; Flook et al., 2015; Graziano et al., 2007).

Συνοψίζοντας, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή πρόοδο, την ψυχική ευεξία, την αρμονική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την συνολική συναισθηματική σταθερότητα του ατόμου. Η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, σε συνδυασμό με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, αποδεικνύεται ουσιώδης για την ολοκληρωμένη ευημερία και επιτυχία του ατόμου σε ποικίλους τομείς της ζωής του (Κουτουλιάνου, 2017).

### **3.2. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων**

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αφορά την καλλιέργεια πέντε βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την κοινωνικότητα και το συναισθηματικό πεδίο. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα γνώσης του εαυτού, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα σύναψης σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Kautz et al., 2014).

Αναλυτικότερα, η περίοδος της νηπιακής ηλικίας, ταυτίζεται με τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την

κατανόηση των συναισθημάτων τους, την αλληλεπίδραση με άλλους και την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Επιπλέον, περιλαμβάνει την ενίσχυση της αυτογνωσίας, της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, της διαχείρισης των συναισθημάτων και την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Αυτή η ανάπτυξη είναι κρίσιμη για τη συνολική ψυχική και κοινωνική ευημερία των παιδιών (Edwards, 2018). Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία (Malik & Marwaha, 2019) όπου σε κάποια παιδιά αναπτύσσονται συγκεκριμένες δεξιότητες ανάλογα με την ηλικία ενώ σε κάποια όχι, γεγονός που σημαίνει ότι συναντώνται ατομικές διαφορές (Edwards, 2018).

Βασικό συστατικό των κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών που συναντάται στη προσχολική ηλικία είναι και η συναισθηματική αυτορρύθμιση (Liew, 2012; Blair et al., 2012). Αυτή η έννοια αφορά τον έλεγχο των ψυχικών διεργασιών μας, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση παρουσιάζει την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά έντονα συναισθήματα και παρορμήσεις (Blair et al., 2012). Τα παιδιά που διαθέτουν καλύτερες δεξιότητες αυτορρύθμισης με τρόπους προσαρμοστικούς σε διάφορες καταστάσεις, επιδεικνύουν αυξημένη κοινωνική ικανότητα, συναισθηματική κατανόηση, ενσυναίσθηση, εσωτερίκευση κανόνων και αυξημένη ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους, συγκριτικά με τα παιδιά στη προσχολική ηλικία που έχουν μειωμένη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Liew, 2012). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης αναπτυξιακής φάσης, οι νευροαναπτυξιακές αλλαγές που αφορούν τις εκτελεστικές λειτουργίες επιτρέπουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας να ελέγχουν παρορμητικές ενέργειες, να κατευθύνουν την προσοχή τους με συνειδητό τρόπο και να διατηρούν πληροφορίες στη μνήμη εργασίας. Η εκτελεστική λειτουργία αποτελεί σύνολο ψυχολογικών διεργασιών που περιλαμβάνουν την ικανότητα για σχεδιασμό, αναστολή και έλεγχο συμπεριφορών για την επίτευξη στόχων. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων κατά τα προσχολικά έτη είναι κρίσιμη, καθώς θέτει τις βάσεις για την εκπαιδευτική και κοινωνική επιτυχία στα επόμενα στάδια της ζωής του παιδιού (Blankson et al., 2017). Αυτή η γνώση, που ονομάζεται θεωρία του νου, αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη επιτυχημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας.



Επιπλέον, η κατανόηση ότι το δικό τους εκφρασμένο συναίσθημα δεν χρειάζεται να συμφωνεί απαραίτητα με την υποκειμενική εμπειρία των άλλων αποτελεί σημαντικό μέρος της κοινωνικής ευαισθησίας και της ανοχής (Sala, Pons & Molina, 2014).

Τα παιδιά που δύναται να ρυθμίσουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και να αναδείξουν κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα έχουν θετικές συνέπειες σε πολλούς τομείς κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας τους. Όταν εισέρχονται στο νηπιαγωγείο, αυτά τα παιδιά φαίνεται να επικεντρώνονται περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης, αναπτύσσουν ποιοτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και επίσης επιδεικνύουν βελτιωμένες επιδόσεις σε θέματα γραμματισμού και μαθηματικών σε όλη τη διάρκεια φοίτησης (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010).

Η μελέτη των Aubrey & Ward (2013) υπογραμμίζει τη σημασία των κοινωνικών συναισθημάτων από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών. Έχει δειχθεί ότι τα παιδιά που έχουν καλή κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη μπορούν να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και να ενδιαφέρονται για τον αυτοέλεγχο στο πρώτο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αντίθετα, η καθυστερημένη κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με βάση αυτήν την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν διαφορετικές στρατηγικές για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους και την προώθηση της καλής συμπεριφοράς στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Schonert-Reichl, 2017; Poulou et al., 2018), αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προαγωγή των δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Ένα σημαντικό συστατικό της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στην παιδική ηλικία είναι η προκοινωνική συμπεριφορά. Η προκοινωνική συμπεριφορά αποτελεί βασικό στοιχείο για την υγιή προσαρμογή του παιδιού και ορίζεται ως μια σκόπιμη ή εκούσια πράξη στην οποία ένα άτομο εμπλέκεται προς όφελος άλλου προσώπου (Piek et al., 2015).

### **3.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις**

#### **3.3.1. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία**

Η θεωρία του Φρόιντ και το ψυχοδυναμικό μοντέλο (1964) αναφέρεται στις αναπτυξιακές προκλήσεις, στα συναισθήματα και στις ενορμήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς ωριμάζουν. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην επίδραση των ασυνείδητων διεργασιών στην ψυχική ανάπτυξη και υπογραμμίζει τη σημασία της εκμάθησης κοινωνικά αποδεκτών τρόπων διαχείρισης των ενορμήσεων από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Σύμφωνα με την θεωρία της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του Freud, το παιδί από την ηλικία των τριών μέχρι πέντε ετών βρίσκεται στο φαλλικό στάδιο, που σημαίνει ότι η ερωτογόνος ζώνη μεταφέρεται στα γεννητικά όργανα και η ενασχόληση με αυτά δίνει στο παιδί ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Αυτή η ενστικτώδης ερωτική διέγερση το στρέφει στο γονέα του αντίθετου φύλου. Έτσι, λαμβάνει χώρα στο αγόρι το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και στο κορίτσι το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας. Τα συμπλέγματα αυτά είναι καθοριστικά για την διαμόρφωση της προσωπικότητας (A. Freud, 1969, σελ 469).

Επιπρόσθετα, μια βασική έννοια στη ψυχαναλυτική θεώρηση αποτελεί και η έννοια της ηθικότητας τη περίοδο της παιδικής ηλικίας, περίπου από τα 3 έτη και έπειτα. Το υπερ-εγώ είναι υπεύθυνο για την εσωτερικοποίηση των κοινωνικών κανόνων, των αξιών και των ηθικών προτύπων. Στα πέντε έτη, τα παιδιά εντάσσονται σταδιακά στους κοινωνικούς κανόνες και τις ηθικές αρχές που προβάλλονται από τον οικογενειακό περίγυρο και την ευρύτερη κοινωνία. Το υπερ-εγώ είναι εκείνο που ενδιαφέρεται για τη συμμόρφωση προς αυτούς τους κανόνες και για την αποφυγή της ενοχής και της τιμωρίας.

Στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση, τα παιδιά αρχίζουν επίσης να αναγνωρίζουν την αξία της συμμόρφωσης προς τους κοινωνικούς κανόνες ως ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής τους ένταξης και της αποδοχής από τους άλλους. Επίσης, ο Freud έδινε σημασία στον ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη του υπερ-εγώ των παιδιών. Οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μεταφορά των κοινωνικών αξιών και ηθικών προτύπων στα παιδιά, μέσω της διδασκαλίας, των προσταγών και των απαιτήσεων που τους επιβάλλουν.

Συνοψίζοντας, στα 5 χρόνια, η ηθικότητα, στην οπτική του Freud, είναι συνδεδεμένη με την εσωτερικοποίηση των κοινωνικών κανόνων και αξιών μέσω του υπερ-

εγώ, καθώς και με την αντίληψη της ενοχής και της τιμωρίας για τη μη συμμόρφωση προς αυτούς τους κανόνες (Giddens,2002).

### **3.3.2. Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση**

Η θεωρία του Erik Erikson αποτελεί μία από τις πλέον αναγνωρισμένες θεωρίες ανάπτυξης προσωπικότητας στην ψυχολογία. Διαμορφώθηκε στη δεκαετία του 1950 και επικεντρώνεται στις διαρκείς μεταβολές και προκλήσεις που ο άνθρωπος αντιμετωπίζει καθώς και στην επιρροή που αυτές έχουν στην ανάπτυξη του. Κύρια αρχή της θεωρίας Erikson είναι η έννοια των ψυχοκοινωνικών σταδίων ανάπτυξης, με κάθε στάδιο να αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο βασικό ζήτημα που απαιτεί επίλυση. Αυτή η επίλυση κρίσεων οδηγεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων αρετών ή αντιδράσεων που επηρεάζουν την προσωπική μας ιδιότητα. Ως επί το πλείστον θα γίνει αναφορά στα στάδια που αφορούν την ηλικία 3-6 ετών (Feldman,2011).

Το πρώτο από τα οχτώ στάδια αφορά το στάδιο της Βασικής Εμπιστοσύνης εναντίον Αμφισβήτησης. Αυτό το στάδιο καλύπτει την περίοδο από τη γέννηση έως περίπου ένα έτος ή 18 μηνών. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος, το κύριο κριτήριο ανάπτυξης είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Ο Erikson πιστεύει ότι η βασική εμπιστοσύνη αναπτύσσεται όταν τα βρέφη και τα νήπια λαμβάνουν σταθερή και αξιόπιστη φροντίδα από τους γονείς και το περιβάλλον τους. Η απόκτηση αυτής της εμπιστοσύνης επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν ασφαλή και ακολουθούν τις ανάγκες τους χωρίς άγχος. Επιπλέον, η θετική εμπειρία από το στάδιο αυτό βοηθά στην ανάπτυξη μιας γενικότερης θετικής αντίληψης για τον κόσμο και τους άλλους. Εν αντιθέσει, η απουσία σταθερότητας και αξιοπιστίας στη φροντίδα δύναται να συμβάλλει στην αίσθηση αμφιβολίας και ανασφάλειας στο παιδί. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αμφισβήτησης στον κόσμο και τους άλλους, καθώς και σε ανασφάλεια σχετιζόμενη με τις βασικές ανάγκες τους. Ο Erikson θεωρεί ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη κατά το αρχικό στάδιο της ζωής επιτυγχάνεται μέσω μιας αρμονικής συνύπαρξης αισθήματος εμπιστοσύνης και δυσπιστίας (Shaffer & Kipp, 2013).

Το δεύτερο στάδιο στη θεωρία του Erik Erikson είναι το στάδιο της Αυτονομίας εναντίον Ντροπής και Αμφιβολίας. Αυτό το στάδιο καλύπτει την περίοδο από περίπου ένα έτος έως την ηλικία των τριών ετών (Feldman,2011).

Στην πορεία αυτού του σταδίου, τα παιδιά αναζητούν αυτονομία και εξερευνούν την κοινωνία γύρω τους. Αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η αυτοεξυπηρέτηση (να φορούν τα παπούτσια τους, να φάνε μόνα τους κλπ) και να εξερευνούν το περιβάλλον τους με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Εάν τα παιδιά τους επιτρέπεται να εξερευνήσουν και να κάνουν κινήσεις αυτονομίας (δηλαδή προσπάθειες να κάνουν πράγματα μόνα τους), αποκτούν αυτονομία και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αντιθέτως, εάν υπάρχουν πολλοί περιορισμοί ή αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς ή άλλους φροντιστές τότε το παιδί μπορεί να αναπτύξει ντροπή και αμφιβολία σχετικά με τις δυνατότητές του. Η σημαντικότητα αυτού του σταδίου αφορά την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας στα παιδιά, καθώς θέτει τις βάσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την αναζήτηση της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της επόμενης σταδιοποίησης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Feldman,2011).

Το τρίτο στάδιο στη θεωρία του Erik Erikson είναι το στάδιο της Πρωτοβουλίας εναντίον Ενοχής. Αυτό το στάδιο καλύπτει την περίοδο περίπου από τα τρία έως τα έξι έτη του παιδιού. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά αναζητούν να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους. Εκφράζουν πρωτοβουλίες στις δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, όπως παιχνίδια, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και προσωπικές δημιουργίες. Έχουν την επιθυμία εξερεύνησης του περιβάλλοντος και της ανακάλυψης νέων εμπειριών. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, είναι μείζονος σημασία για εκείνα να αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να προσπαθούν να κάνουν πράγματα με το δικό τους τρόπο και να ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους. Εάν αποτύχουν σε αυτή τη διαδικασία ή αν αντιμετωπίσουν αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς ή το περιβάλλον τους, μπορεί να αναπτύξουν αίσθημα ενοχής και αμφιβολίας για τις δράσεις τους. Αυτό το στάδιο είναι κρίσιμο για την καλλιέργεια της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της αυτοεκτίμησης στα παιδιά. Συνολικά, το στάδιο αυτό συνεισφέρει στην εξισορρόπηση της πρωτοβουλίας με το αίσθημα της ευθύνης και της κοινωνικής συνείδησης, που θα εξελιχθεί στα επόμενα στάδια της ανάπτυξης (Feldman, 2011) Λόγω της βιολογικής ωρίμανσης σε αυτή την ηλικία, το παιδί εκδηλώνει περισσότερη δραστηριότητα και ένταση που το ωθεί στο να δοκιμάζει διαρκώς νέες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά ο ίδιος ο Erikson (1963,σελ. 258) αναφέρει: «η πρωτοβουλία προστίθεται στη αυτονομία.

Είναι μια ενέργεια που φαίνεται από τον σχεδιασμό που κάνει το παιδί και την επιθετική παρόρμηση για δράση».

Η ανάπτυξη αυτού του σταδίου συνδέεται σημαντικά με τις εμπειρίες που κατακτά το παιδί στη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο. Στο τρίτο αυτό στάδιο, τα παιδιά παροτρύνονται να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν τον περιβάλλοντα κόσμο μέσω δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Στο νηπιαγωγείο, προσφέρονται δομημένες ευκαιρίες για την εξέλιξη αυτών των ικανοτήτων μέσω παιχνιδιών, κοινωνικών δραστηριοτήτων και δημιουργικών προσεγγίσεων στη μάθηση. Ως εκ τούτου, οι νηπιαγωγοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πρωτοβουλίας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Elliot et al., 2008).

### **3.3.3. Η Συμπεριφοριστική Προσέγγιση**

Η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης είναι από τις σημαντικότερες θεωρίες που εφαρμόζεται για την κατανόηση του πώς τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία. Αυτή η θεωρία επικεντρώνεται στη μελέτη της συμπεριφοράς και πώς αυτή επηρεάζεται από το περιβάλλον. Οι βασικές αρχές της Συμπεριφοριστικής Θεωρίας αφορούν την Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση η οποία αναπτύχθηκε από τον Ραβλόν (1927).

Αυτή η μορφή μάθησης περιλαμβάνει τη σύνδεση ενός ουδέτερου ερεθίσματος με ένα ανεπιθύμητο ερέθισμα, ώστε το ουδέτερο να προκαλεί την ίδια απόκριση με το ανεπιθύμητο. Για παράδειγμα, ένας ήχος (ουδέτερο ερέθισμα) μπορεί να συνδεθεί με το φαγητό (ανεπιθύμητο ερέθισμα) ώστε ο ήχος να προκαλεί την ίδια αντίδραση (π.χ. σιελόρροια). Η δεύτερη αρχή αφορά την Λειτουργική Εξαρτημένη Μάθηση η οποία αναπτύχθηκε από τον Skinner (1954). Βασίζεται στη χρήση ενισχύσεων και τιμωριών για την ενίσχυση ή την αποθάρρυνση μιας συμπεριφοράς. Η ενίσχυση μπορεί να είναι θετική (π.χ. επιβράβευση) ή αρνητική (π.χ. απομάκρυνση ενός αρνητικού ερεθίσματος), ενώ η τιμωρία μπορεί να είναι θετική (π.χ. προσθήκη ενός αρνητικού ερεθίσματος) ή αρνητική (π.χ. απομάκρυνση ενός θετικού ερεθίσματος).

### 3.3.4. Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, που διατυπώθηκε από τον Albert Bandura (1977), επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο της παρατήρησης και της μίμησης στη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Αντίθετα με τη συμπεριφοριστική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση προκύπτει αποκλειστικά από άμεση ενίσχυση, ο Bandura τονίζει ότι η παρατήρηση των πράξεων και των συνεπειών τους σε άλλα άτομα αποτελεί επίσης ισχυρή πηγή μάθησης. Επιπλέον, η θεωρία αυτή αναγνωρίζει την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και περιβάλλοντος, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους μέσω αυτής της συνεχούς αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, δεν αγνοεί την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζουν ενεργά τη δική τους συμπεριφορά. Ο Bandura υποστηρίζει ότι τα άτομα επηρεάζονται από τα γεγονότα, αλλά παράλληλα τα ίδια μπορούν να επηρεάσουν τα γεγονότα, δημιουργώντας ένα αμοιβαία επιδραστικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρία του Bandura απορρίπτει τις απόψεις που εξετάζουν τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μόνο βιολογικών, περιβαλλοντικών ή ατομικών παραγόντων, επισημαίνοντας την πολυδιάστατη και συστημική φύση της μάθησης (Bandura,1977).

Η θεωρία βασίζεται στο μοντέλο της τριαδικής αιτιότητας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επιτυχής μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς, των χαρακτηριστικών ενός ατόμου και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτές οι τρεις συνιστώσες της τριαδικής αιτιότητας δεν είναι πάντα αποτελεσματικές με τον ίδιο τρόπο και την ίδια στιγμή. Με άλλα λόγια, η επίδραση ενός συστατικού στην ανθρώπινη συμπεριφορά δεν σημαίνει ότι τα άλλα δύο έχουν επιπτώσεις της ίδιας φύσης. Κάθε συστατικό μπορεί να συμβάλλει στις εξελίξεις στα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής σε διαφορετικούς χρόνους. αλλά τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και το περιβάλλον είναι πάντα αλληλένδετα και δρουν το ένα πάνω στο άλλο (Bandura, 1977).

Η μάθηση μίμησης, όπως ερευνήθηκε από τον Albert Bandura, είναι τυπική και εμφανίζεται σε οποιαδήποτε ηλικία. Οι άνθρωποι τείνουν να παρατηρούν ιδιαίτερα τη συμπεριφορά των ηθοποιών σε ταινίες —πραγματικές ή φανταστικές— όταν είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας και επιδιώκουν να την αντιγράψουν (Δερμέτσικα,2018).

### 3.3.5. Οι Γνωστικές Θεωρίες

Ο πιο διάσημος εκπρόσωπος της γνωστικής τάσης είναι ο Piaget, ο οποίος τόνισε τους τρόπους στις διαδικασίες ανάπτυξης του ανθρώπινου νου μεμονωμένα και τα επόμενα στάδια ανάπτυξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Η αναπτυξιακή γνώση σφυρηλατείται μέσω της δέσμευσης ενός ατόμου με το περιβάλλον καθώς και της προσπάθειας ανάπτυξης ολοένα και πιο περίπλοκων ψυχολογικών δομών (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Ο Piaget έβλεπε τα γνωστικά σχήματα ως βασικά δομικά στοιχεία για την κατανόηση του κόσμου. «Είναι ένα σύστημα πραγμάτων στο οποίο κάποιος χτίζει τη γνώση, που διέπεται από οργάνωση και προσαρμογή». Το περιεχόμενο στην προσαρμογή είναι η σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος που καταφέρνεται με αφομοίωση και προσαρμογή και έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση ή αλλαγές στις γνωστικές δομές (Μακρή - Μπότσαρη, 2015; Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Σύμφωνα με τον Piaget (1950, 1971) η γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου ακολουθεί διαφορετικά στάδια που συνθέτουν μια σταθερή σειρά ανάπτυξης. Στα πρώτα του χρόνια, συνήθως στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 2 και 6 ή 7 ετών, το μικρό παιδί βρίσκεται σε μια φάση πριν αρχίσει να κατανοεί βασικές έννοιες ή υπολογισμούς. Περίπου αυτή τη στιγμή αρχίζει σιγά σιγά να συνειδητοποιεί τη λειτουργία της γλώσσας. Επίσης, τότε εμφανίζεται η συμβολική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι το μυαλό τους σχηματίζει ιδέες για πράξεις χρησιμοποιώντας την προσωπική τους λογική συχνά αγνοώντας την οπτική των άλλων. Λόγω αυτού, μπορεί να οδηγηθεί σε μια εγωκεντρική προσέγγιση στην κατανόηση του κόσμου (Μακρή – Μπότσαρη, 2015).

Όπως αναφέρει η Μακρή-Μπότσαρη το 2015, ο Piaget έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Πιστεύει ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν τους μαθητές και να τους βοηθούν να μάθουν. Δεν αποτελούν απλά φορείς μετάδοσης γνώσης, αλλά χρειάζεται να διδάξουν στους μαθητές το τρόπο να μαθαίνουν. Επίσης, οφείλουν να λειτουργούν ως καθοδηγητές απόκτησης νέων δεξιοτήτων που θα τους δώσουν τις ευκαιρίες και το έδαφος να παρατηρούν ενεργά, να αλληλεπιδρούν και να μιλούν για τις εμπειρίες τους προκειμένου να μάθουν και να αναπτυχθούν.

Αξιοσημείωτη αποτελεί και η θεωρία του Vygotsky (1997). Σύμφωνα με τον ίδιο, η ωρίμανση του ατόμου είναι συνυφασμένη με την νευροφυσιολογική του ανάπτυξη. Αντιθέτως, η μάθηση πρόκειται για μια γνωστική διεργασία, η οποία επηρεάζει όλο το

φάσμα της νόησης και της ανάπτυξης. Η ανάπτυξη και η μάθηση είναι δύο έννοιες ενεργητικές που βρίσκονται σε συχνή αλληλεπίδραση και πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Πιστεύει ότι τα παιδιά είναι «εκ φύσεως κοινωνικά» και ότι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που μεγαλώνουν. Επικοινωνούν αρχικά μέσα από την χρήση των χειρονομιών και στη συνέχεια εισέρχονται στη γλώσσα.

Επιπρόσθετα, ανέδειξε την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία, καθώς αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Αναλυτικότερα, το παιχνίδι με άλλους αποτελεί τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες ενός παιδιού (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011).

### **3.3.6. Η Θεωρία του Δεσμού**

Η προσκόλληση είναι η ανάπτυξη ενός ισχυρού, συναισθηματικού, μακροχρόνιου δεσμού μεταξύ δύο ατόμων. Συνήθως, αυτά τα δύο άτομα είναι ένα μικρό παιδί και ένα από τα μέλη της οικογένειάς του. Τα παιδιά είναι αδιάκριτα με συγγενικά ή μη συγγενικά στοιχεία στη διαμόρφωση αυτού του δεσμού, με βάση όχι το ποιος παρέχει φροντίδα αλλά με το πόση και τι είδους φροντίδα λαμβάνεται.

Η προσκόλληση θεωρείται ότι περιλαμβάνει ένα παιδί που θέλει να είναι κοντά στον φροντιστή, ένα αίσθημα ασφάλειας, υψηλό άγχος αποχωρισμού και αμοιβαία προσκόλληση (Schaffer, 1996). Παρόλο που η γενική πεποίθηση μεταξύ των ψυχολόγων είναι ότι οι δεσμοί προσκόλλησης μπορούν να δημιουργηθούν σε οποιαδήποτε ηλικία, η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι εκδηλώνονται ιδιαίτερα στους πολύ νέους που αυτοί οι δεσμοί φαίνονται πολύ πιο έντονοι. Αυτό εκδηλώνεται επίσης αργότερα στη ζωή, επειδή τα παιδιά που είχαν υγιείς δεσμούς προσκόλλησης τείνουν να ακολουθούν τους κανόνες πιο εύκολα και να επιδεικνύουν εξαιρετική πνευματική ανάπτυξη (Riley et al., 2018).

Η προσκόλληση, σύμφωνα με τον Bowlby (1973), συναποτελείται από έμφυτες ανθρώπινες διαδικασίες και ενστικτώδεις συμπεριφορές όπως το κλάμα, το χαμόγελο, το περπάτημα. Η διαδικασία προσκόλλησης μεταξύ του παιδιού και του φροντιστή λαμβάνει χώρα σε τέσσερα στάδια:

Το πρώτο στάδιο, που προηγείται του σχηματισμού του δεσμού προσκόλλησης, ξεκινά από τη γέννηση και εκτείνεται μέχρι τον δεύτερο μήνα της ζωής του παιδιού. Σε



αυτό το στάδιο, τα παιδιά δεν δείχνουν καμία προτίμηση για τα πρόσωπα γύρω τους επειδή δεν έχουν ακόμη αναπτύξει την ικανότητα να διακρίνουν τα οικεία από τα άγνωστα πρόσωπα.

Στη δεύτερη φάση, ο σχηματισμός δεσμού αρχίζει από την έκτη εβδομάδα και συνεχίζεται μέχρι τον όγδοο μήνα της ζωής του παιδιού. Τα βρέφη παρατηρούν και αναγνωρίζουν οικεία και άγνωστα πρόσωπα και αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην παρουσία τους. Είναι η εποχή που η επιφυλακτικότητα του βρέφους προς άγνωστα πρόσωπα και αντικείμενα κάνει την εμφάνισή της.

Το τρίτο στάδιο, που αφορά τον έβδομο έως τον εικοσιτετράμηνο της ζωής, είναι το στάδιο του σχηματισμού ξεκάθαρων προσκολλήσεων. Σε περιπτώσεις πιθανής απόστασης από τους γονείς, το παιδί βιώνει άγχος αποχωρισμού και αντιδρά πολύ έντονα σε πιθανή απόσταση από αυτούς νιώθοντας φόβο και ανασφάλεια απέναντι σε λιγότερο οικεία πρόσωπα.

Στο στάδιο τέταρτο, το παιδί από δύο χρονών και άνω βρίσκεται σε θέση να κατανοήσει τις ανάγκες εκείνων των ανθρώπων που είναι κοντά του, την απαίτηση για ανταπόδοση της φροντίδας και διόρθωση αυτών των σχέσεων. Ο φροντιστής και το παιδί επενδύουν σε αυτή τη σχέση από καιρό σε καιρό, ώστε να γίνεται δυνατή και ισορροπημένη (Riley et al.,2018).

Ο Bowlby (1973) θεώρησε ότι εάν οι βασικές ανάγκες παραμορφωθούν ή διακοπούν ως προς την ικανοποίηση, στη συνέχεια, τα παιδιά θα έχουν τεράστιες δυσκολίες στη σύναψη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων και στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού τους. Επιπλέον, σημείωσε ότι αυτές οι δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με ψυχοπαθολογικές καταστάσεις.

Το 1978, η Mary Ainsworth, μαθήτρια του Bowlby, σκέφτηκε την ιδέα μιας «Ασφαλούς Βάσης», θεωρώντας την εξάρτηση ενός βρέφους στην παρουσία της μητέρας ως μια στέρεη βάση όπου θα εξερευνήσει το περιβάλλον και θα μάθει νέες δεξιότητες. Τόνισε περαιτέρω την κρίσιμη σημασία της ευαισθησίας που καθοδηγείται από βρέφη στο σχηματισμό προσκόλλησης. Η Ainsworth περιέγραψε τη διαδικασία δημιουργίας της συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ μητέρας και παιδιού και προσδιόρισε τρεις διαφορετικούς τύπους δεσμών προσκόλλησης:

(α) η **ασφαλής προσκόλληση**, όπου τα μωρά κλαίνε σπάνια και απολαμβάνουν να εξερευνούν το περιβάλλον τους με τη μητέρα τους κοντά·

(β) η **ανασφαλής προσκόλληση**, όπου τα μωρά τείνουν να κλαίνε συχνά ακόμα και όταν τα κρατάει η μητέρα τους και να συμμετέχουν σε ελάχιστη εξερεύνηση·

(γ) η **αδιαφοροποίητη προσκόλληση**, όπου τα βρέφη δεν δείχνουν καμία διάκριση στη συμπεριφορά τους προς τη μητέρα τους.

Η προσκόλληση στα νήπια σχετίζεται με το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που βιώνει το παιδί όταν βρίσκεται κοντά στον φροντιστή του.

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ασφαλούς προσκόλλησης σε προνήπια περιλαμβάνουν:

1. **Αίσθηση Ασφάλειας:** Το παιδί νιώθει ασφαλές και προστατευμένο όταν βρίσκεται κοντά στον φροντιστή του. Αυτό του επιτρέπει να εξερευνά το περιβάλλον του με αυτοπεποίθηση, γνωρίζοντας ότι ο φροντιστής είναι διαθέσιμος σε περίπτωση ανάγκης.
2. **Ανταπόκριση στις Ανάγκες:** Οι φροντιστές που ενθαρρύνουν την ασφαλή προσκόλληση είναι ευαίσθητοι και ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες του παιδιού. Αυτή η συνέπεια ενισχύει την εμπιστοσύνη του παιδιού στον φροντιστή.
3. **Άγχος Αποχωρισμού:** Ενώ τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση μπορεί να βιώσουν άγχος όταν αποχωρίζονται τον φροντιστή τους, μπορούν να καθησυχαστούν σχετικά εύκολα και να επιστρέψουν στην εξερεύνηση και το παιχνίδι μόλις ο φροντιστής επιστρέψει.
4. **Αμοιβαία Απόλαυση:** Τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση συχνά επιδεικνύουν χαρά και απόλαυση όταν αλληλεπιδρούν με τους φροντιστές τους. Αυτές οι θετικές αλληλεπιδράσεις ενισχύουν περαιτέρω τον δεσμό τους.
5. **Αυτονομία και Εξερεύνηση:** Τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άνετα να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες (Riley et al.,2018).

### 3.3.7. Η θεωρία των αναγκών του Maslow

Η θεωρία των αναγκών του Abraham Maslow (Maslow's Hierarchy of Needs) είναι ένα ψυχολογικό πλαίσιο που γνωστοποιεί τα ανθρώπινα κίνητρα με βάση μια ιεραρχία των

αναγκών. Πράγματι, αυτή η θεωρία προτάθηκε από τον Maslow (1943) μέσα από το έργο του "A Theory of Human Motivation". Σύμφωνα με τον Maslow, οι ανθρώπινες ανάγκες είναι διατεταγμένες σε μια πυραμίδα, με τις πιο βασικές στη βάση και τις πιο σύνθετες και υψηλότερες ανάγκες στην κορυφή. Η ιεραρχία περιλαμβάνει τα ακόλουθα επίπεδα:

1. Φυσιολογικές Ανάγκες: Αυτές παρέχουν τις πιο βασικές και ζωτικές ανάγκες για επιβίωση. Όπως φαγητό, νερό, ύπνος, αναπνοή, θερμοκρασία σώματος.
2. Ανάγκες Ασφάλειας: Ασφάλεια και προστασία από τον κίνδυνο, που περιλαμβάνεται στη φυσική ασφάλεια, στη σταθερότητα εργασίας, στη στέγαση.
3. Κοινωνικές Ανάγκες: Αυτές αφορούν τις ανάγκες για αγάπη, αποδοχή και αίσθηση του ανήκειν, όπως η φιλία, οι οικογενειακές σχέσεις και οι ρομαντικές σχέσεις.
4. Ανάγκες Εκτίμησης: Αυτές περιλαμβάνουν την ανάγκη για σεβασμό, αυτοεκτίμηση, αναγνώριση και επίτευξη. Οι άνθρωποι επιδιώκουν την αποδοχή και την αναγνώριση από τους άλλους, καθώς και την εσωτερική αίσθηση της αξίας.
5. Ανάγκες Αυτοπραγμάτωσης: Αυτό είναι το υψηλότερο επίπεδο στην πυραμίδα του Maslow και αφορά την πραγματοποίηση του πλήρους δυναμικού ενός ατόμου, την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη. Εδώ οι άνθρωποι επιδιώκουν να γίνουν ό,τι μπορούν να γίνουν, επιδιώκοντας την ατομική δημιουργικότητα, την έκφραση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Ο Maslow υποστήριξε ότι οι άνθρωποι πρέπει πρώτα να ικανοποιήσουν τις βασικές ανάγκες των κατώτερων επιπέδων πριν μπορέσουν να προχωρήσουν στην ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων επιπέδων. Ωστόσο, η ιεραρχία δεν είναι απόλυτη και κάποιοι άνθρωποι μπορεί να προχωρήσουν στην ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών ακόμα και αν δεν έχουν πλήρως ικανοποιήσει τις κατώτερες.

Αυτές οι αρχές και ανάγκες που προβλέπει η θεωρία του Maslow βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της ευημερίας των παιδιών στην προσχολική ηλικία (Isenberg & Jalongo, 2003). Αναλυτικότερα, στην προσχολική ηλικία, είναι κρίσιμο να εξασφαλιστούν οι φυσιολογικές ανάγκες όπως η τροφή, ο ύπνος και η ασφάλεια. Ένα περιβάλλον που προσφέρει ασφάλεια στις βασικές φυσικές ανάγκες βοηθά τα παιδιά να επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην επόμενη σε ιεραρχία ανάγκη, τα παιδιά (σε αυτήν την ηλικία) επιθυμούν να αισθάνονται αποδεκτά και ενσωματωμένα στην κοινότητα της τάξης τους. Η ενθάρρυνση

της φιλίας και η επίτευξη θετικών σχέσεων είναι κρισιμότερες για την συναισθηματική τους ευημερία (Essa, 2009). Στις ανάγκες εκτίμησης σε αυτή την ηλικία ανήκουν η αναγνώριση για τις προσπάθειές τους και η επιθυμία να νιώθουν ότι καταφέρνουν να επιτύχουν στις δραστηριότητες που επιχειρούν. Αν και η αυτοπραγμάτωση είναι πιο προηγμένη ανάγκη στην ιεραρχία του Maslow, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την ενσωμάτωση της δημιουργικότητας, της αυτοεκτίμησης και της εξέλιξης των ικανοτήτων των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την αυτοεξέλιξη (Feldman,2016).

#### **4.1. Σκοπός**

Ως εκ τούτου, η ανασκόπηση θα επικεντρωθεί στον εντοπισμό της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών που υποκινείται από ανοιχτές συζητήσεις συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ των δύο, ιδίως για να ανακαλύψει ποιοι παράγοντες συμβάλλουν ή εμποδίζουν αυτή τη διαδικασία για να προτείνει τρόπους ενίσχυσης της συνεργασίας αυτών των δύο πόλων. Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην ομάδα του νηπιαγωγείου είναι μια ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη ενός παιδιού. Εκτενέστερα, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι:

1. Να προσδιοριστεί η αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας και
2. Να αποτυπωθεί το πως αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Εν κατακλείδι, στόχος είναι να καταγραφούν οι έρευνες που λαμβάνουν χώρα την τελευταία δεκαετία αναφορικά με τα προαναφερθέντα.

#### **4.2. Μέθοδος**

Ως προς την μεθοδολογία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι το είδος που επιλέχτηκε για τη συγγραφή αυτής της εργασίας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προωθεί τη γνώση, συγκεντρώνει και συνθέτει ευρήματα που έχουν γίνει σε προηγούμενες έρευνες με στόχο να αναδείξει και να παρουσιάσει τόσο συμπεράσματα όσο ενδείξεις και μελλοντικούς προβληματισμούς γύρω από ένα ζήτημα (Webster & Watson, 2002).

Χαρακτηριστικό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπως συμβαίνει και με άλλα είδη έρευνας, είναι η συγκεκριμένη μεθοδολογία, όπως η ακολούθηση συγκεκριμένων βημάτων. Προκειμένου να κριθεί αποτελεσματική η βιβλιογραφική ανασκόπηση χρειάζεται να παρουσιαστούν με σαφήνεια τόσο τα αποτελέσματα, όσο και το τι έγινε και τι βρέθηκε (Webster & Watson,2002).

Το πρώτο βήμα που ακολουθείται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι να περιγραφούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να αναφερθεί με σαφήνεια ο σκοπός της μελέτης. Το επόμενο βήμα είναι να προσδιοριστούν οι βιβλιογραφικές πηγές που θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αναπτυχθεί μια στρατηγική αναζήτησης. Αυτό γίνεται επιλέγοντας τις κατάλληλες βάσεις δεδομένων, τους κατάλληλους όρους αναζήτησης, καθώς και τα κριτήρια που είναι σημαντικά για να συμπεριληφθούν (inclusion criteria) και αυτά που περιγράφονται ως κριτήρια αποκλεισμού (exclusion criteria) (Webster & Watson,2002).

**Ερευνητικές πηγές:** Τα άρθρα αναζητήθηκαν σε διαδικτυακούς τόπους όπου η επιστημονική έρευνα είναι δημόσια διαθέσιμη. Συγκεκριμένα, αυτές ήταν οι PubMed, Google Scholar, Scopus, Web of Science και ERIC. Από τις βασικές μελέτες που εντοπίστηκαν κατά την αναζήτηση, αξιολογήθηκαν επίσης οι βιβλιογραφικές πληροφορίες τους για πιθανή συμπερίληψη στο άρθρο, με βάση τον τίτλο και την περίληψη.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κατά την διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναζητήθηκαν άρθρα με την απουσία γλωσσικού, πολιτισμικού και γεωγραφικού περιορισμού σε ηλεκτρονικές βάσεις. Στην αναζήτηση συμπεριλήφθηκαν όροι όπως: «γονεϊκή εμπλοκή» «οικογένεια» «σχολείο» «family-school relationships» «parent-teacher relationships» «parental involvement» «κοινωνικό-συναισθηματική» «κοινωνική» «συναισθηματική» «socio-emotional» «social» «emotional» «development» «ανάπτυξη» «early childhood» «kindergarden» «nursery» «preschool» «preschoolers» «προσχολική εκπαίδευση» «νηπιαγωγείο».

**Κριτήρια συμπερίληψης:** Μεταξύ των κριτηρίων συμπεριλαμβάνονται η υλοποίηση των ερευνών να έχουν λάβει χώρα την τελευταία δεκαετία, μετά το 2010. Ο σκοπός του χρονολογικού περιορισμού είχε ως στόχο να αποτυπωθούν και να συμπεριληφθούν όσα το δυνατόν περισσότερα σε αριθμό δεδομένα που αποτυπώνουν/αναδεικνύουν την σύγχρονη πραγματικότητα. Άλλο κριτήριο είναι η γλώσσα να είναι στην ελληνική και

αγγλική. Ως προς το περιεχόμενο των ερευνών, θα πρέπει να αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας ή γονείς παιδιών που φοιτούν στην προσχολική ηλικία ή/και εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή την βαθμίδα. Επίσης, να αφορά τις επιπτώσεις στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και να εστιάζει στην αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου.

**Κριτήρια αποκλεισμού:** Προκειμένου να μην συμπεριληφθεί μια έρευνα πρέπει να είναι γραμμένη σε άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά και τα αγγλικά, να είναι παλαιότερη της δεκαετίας, στο δείγμα της να μην συμπεριλαμβάνεται η βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, να είναι βιβλιογραφική και να μην είναι σε στάδιο δημοσίευσης.

### 4.3. Αποτελέσματα

Μια πρόσφατη μελέτη των Ansari και Gershoff (2016) εξετάζει την επίδραση της γονικής εμπλοκής στο πρόγραμμα Head Start και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τις έμμεσες επιδράσεις μέσω της γονικής συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα Head Start είναι το μεγαλύτερο ομοσπονδιακό χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα αντιστάθμισης πρώιμης παιδικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξυπηρετώντας σχεδόν 1 εκατομμύριο παιδιά και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ( Administration for Children and Families [ACF], 2014). Ιδρύθηκε ως ένα πρόγραμμα δύο γενεών που παρέχει πρώιμη εκπαίδευση και ενθαρρύνει τους άμεσα εμπλεκόμενους φροντιστές να συμμετέχουν σε αυτό και να μάθουν δεξιότητες που μπορούν να επεκταθούν πέρα από την τάξη (Zigler & Muenchow, 1992 ). Το Head Start δίνει μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή των γονέων.

Ως προς το δείγμα της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 2.020 παιδιά τριών ετών και 1.295 τεσσάρων ετών που εγγράφηκαν σε 125 κέντρα που εφάρμοζαν το πρόγραμμα Head Start. Τα παιδιά ήταν, κατά μέσο όρο, 40,83 μηνών στην αρχή του προγράμματος Head Start και οι γονείς ήταν κατά μέσο όρο 28,5 ετών. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων ήταν μητέρες (87%) και αυτοπροσδιορίστηκαν ως μαύρης φυλής (41%) ή ισπανικής καταγωγής (27%), με μικρότερο αριθμό παιδιών να προέρχονται από οικογένειες των οποίων η φυλή ήταν λευκή (22%) ή κάποια άλλη φυλετική ομάδα (10%).

Από τα αποτελέσματα της μελέτης, η εμπλοκή των γονέων και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα βελτίωσε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και σχετίστηκε και με τη μείωση χρήσεων τακτικών ελέγχου από τους ίδιους ως μέθοδος διαπαιδαγώγησης. Αυτές

οι αλλαγές στις γονικές συμπεριφορές συνδέθηκαν με θετικές επιπτώσεις στις συμπεριφορικές δεξιότητες των παιδιών.

Μια άλλη μελέτη των Hayes et al., (2018) εξετάζει τις τροχιές της γονικής εμπλοκής σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και τις σχέσεις τους με τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Ως προς το δείγμα, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από μια μεγάλη, πολυεθνική μελέτη που περιλαμβάνει οικογένειες με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων και παρατηρήσεων και για την ανάλυση έγινε χρήση πολυμεταβλητών αναλύσεων για να εξεταστούν οι τροχιές της γονικής εμπλοκής και οι σχέσεις τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υψηλή και συνεχής γονική εμπλοκή σχετίστηκε με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Η μελέτη των Kim και Suh (2020) εξετάζει τις μακροχρόνιες επιδράσεις της γονικής εμπλοκής στην κοινωνική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Συγκεκριμένα, διερευνά πώς η ενεργός συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών επηρεάζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου.

Ως προς το δείγμα, συμμετείχαν παιδιά που ήταν και στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και οι γονείς τους, οι οποίοι παρακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους. Η μελέτη έκανε χρήση μακροχρόνιων δεδομένων, παρακολουθώντας την ανάπτυξη των παιδιών και τις επιπτώσεις της γονικής εμπλοκής στη διάρκεια πολλών ετών. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων με τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών, προκειμένου να αξιολογηθεί η γονική εμπλοκή και η κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Ως προς τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η αυξημένη γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητές τους παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας. Επίσης, η ενεργός γονική εμπλοκή συνδέθηκε με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν

περισσότερο εμπλεκόμενοι παρουσίασαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου.

Σε μια μετα-ανάλυση των Barger et al.,(2019) στην οποία συμμετείχαν 448 ανεξάρτητες μελέτες συμπεριλαμβανομένων 480.830 οικογενειών. Ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος δεν αναφέρεται η ακριβής χρονολογική ηλικία αλλά ο αριθμός των συμμετεχόντων στη μελέτη καταγράφηκε από την βαθμίδα των παιδιών (συμμετείχαν και παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης). Αυτό διαφαίνεται από την συλλογή μελετών που συμπεριλήφθηκαν από δεδομένα Διαχρονικών μελετών Πρώιμης παιδικής ηλικίας και από μελέτες Κοόρτης Νηπιαγωγείων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Τα ευρήματα έδειξαν μικρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και της ακαδημαϊκής προσαρμογής αυτών των παιδιών, η οποία περιλαμβάνει παράγοντες όπως το επίτευγμα, η δέσμευση και τα κίνητρα.

Επιπρόσθετα, αυτή η εμπλοκή βρέθηκε να έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα έδειξε αρνητική σχέση με την παραβατική συμπεριφορά. Οι αναλύσεις που επικεντρώθηκαν στην ακαδημαϊκή προσαρμογή τόνισαν ότι διάφορες μορφές γονικής δέσμευσης, όπως η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η συζήτηση εκπαιδευτικών θεμάτων με τα παιδιά, συνδέονταν εξίσου θετικά με αυτήν την προσαρμογή. Η μόνη εξαίρεση σε αυτή την τάση ήταν ότι η βοήθεια που παρείχαν οι γονείς στο σπίτι συσχετίστηκε αρνητικά με τα επιτεύγματα των παιδιών, αν και δεν επηρέασε τη δέσμευση ή τα κίνητρα. Επιπλέον, υπήρχε ελάχιστη διαφοροποίηση στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών τύπων γονικής συμμετοχής και της ακαδημαϊκής προσαρμογής των παιδιών σε παράγοντες όπως η ηλικία, η εθνικότητα ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Ακόμη, αυτές οι θετικές συσχετίσεις ήταν επίμονες όσο περνούσε ο χρόνος ανεξάρτητα από την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού.

Σε άλλη μετα-αναλύση των Sheridan et al., (2019) εξετάστηκαν οι επιπτώσεις της διάδρασης οικογένειας-σχολείου στην κοινωνική-συμπεριφορική ικανότητα και την ψυχική υγεία των παιδιών. Συμπεριλήφθηκαν 117 ομαδικές μελέτες και στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν και παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης. Τα μεγέθη του δείγματος περιελάμβαναν ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων παιδιών (δηλαδή, 12–4.578), με μέσο όρο 322,81 ανά μελέτη και διάμεσο 92. Από τις μελέτες που ανέφεραν τον βαθμό του παιδιού, περίπου το 46% περιελάμβανε πληθυσμούς πρώιμης παιδικής ηλικίας. Οι



αναλύσεις απέδωσαν σημαντικές επιπτώσεις των παρεμβάσεων οικογένειας-σχολείου στην κοινωνική-συμπεριφορική ικανότητα και την ψυχική υγεία των παιδιών. (π.χ., προκοινωνικές δεξιότητες, σχέσεις με συνομηλίκους, αυτορρύθμιση, προβλήματα εξωτερίκευσης). Οι επιδράσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών (π.χ. εσωτερίκευση ανησυχιών, αυτοεκτίμηση, ρύθμιση συναισθημάτων) μετριάστηκαν ανάλογα με τη φυλή/εθνικότητα (τα αποτελέσματα ήταν μεγαλύτερα για τους Αφροαμερικανούς μαθητές) και την τοποθεσία (τα αποτελέσματα ήταν μικρότερα σε αστικά περιβάλλοντα σε σχέση με μη αστικά/αγροτικά περιβάλλοντα). Τα συστατικά που βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τα θετικά αποτελέσματα περιλάμβαναν τόσο διαπροσωπικές, σχεσιακές διαδικασίες (δηλαδή επικοινωνία, συνεργασία και σχέση γονέα-δασκάλου) όσο και απτά, δομικά στοιχεία (δηλ. συμμετοχή στο σπίτι, υποστήριξη συμπεριφοράς). Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν τα οφέλη των παρεμβάσεων οικογένειας-σχολείου και έχουν επιπτώσεις στην προσαρμογή των παρεμβάσεων στα οικογενειακά χαρακτηριστικά και τις κοινότητες.

Στην εργασία τους του 2021, οι Cabrera et al. διεξήγαγε μια μελέτη για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης κατά την οποία τα παιδιά και οι οικογένειές τους έπρεπε να κρατηθούν στο σπίτι λόγω της πανδημίας. Η μελέτη βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια: το ένα για δασκάλους και το άλλο για οικογένειες. Το δείγμα αποτελούνταν από 1235 δασκάλους και 1266 μέλη οικογενειών παιδιών προσχολικής ηλικίας από όλη την Ισπανία. Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια ήταν τόσο κλειστού τύπου όσο και κλίμακα Likert για τη μέτρηση της αντίληψης σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία όσο διήρκεσε η πανδημία. Από την μελέτη φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες διατήρησαν ενεργητική επικοινωνία κατά την περίοδο της πανδημίας. Η συνεργασία αυτή είχε μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση και την ψυχολογική ισορροπία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν επίσης ότι η εργασία με οικογένειες εμποδίζεται από τις διαφορές στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στις ψηφιακές συσκευές. Υπήρχε δυσκολία στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στη διατήρηση της επικοινωνίας με τους δασκάλους για μια οικογένεια με περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Σε συνέχεια, η μελέτη των Bardack & Widen(2019) είχε ως στόχο να εξετάσει την επίδραση των προγραμμάτων Κοινωνικό-Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional

Learning-SEL) που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή γονέων στη σχολική απόδοση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα προγράμματα SEL επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η κοινωνική συνείδηση, οι δεξιότητες σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Ως προς το δείγμα, αποτελούνταν συνολικά από 300 μαθητές από διάφορα σχολεία και τις οικογένειές τους. Οι μαθητές ήταν από την προσχολική ηλικία. Οι μαθητές προέρχονταν από διάφορες κοινωνικοοικονομικές τάξεις και πολιτισμικά υπόβαθρα. Υπήρχε ισορροπία στο φύλο των μαθητών (περίπου ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών).

Για τη συγκέντρωση στοιχείων αναφορικά με την μαθησιακή απόδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις. Από τα ευρήματα απορρέει ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση σε αντιδιαστολή με εκείνα που δεν ήταν παρόντα. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ανέπτυξαν πιο ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Η απόκτηση και υιοθέτηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχή κοινωνική τους ένταξη και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου μέσω των προγραμμάτων SEL συνέβαλε στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας όχι μόνο τις μαθησιακές επιδόσεις αλλά και τη συναισθηματική τους ευημερία.

Η μελέτη των Murray et al., (2015) αξίζει προσοχής σχετικά με τις αλλαγές στο μοτίβο της τριάδας διαμεσολάβησης εμπλοκής γονέων-εκπαιδευτικών και φροντιστών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους στην Αυστραλία. Το δείγμα περιλάμβανε έναν ορισμένο αριθμό γονέων και δασκάλων που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των παιδιών ενώ έκαναν σχολική αναπροσαρμογή από τις τάξεις του νηπιαγωγείου. Πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, στις ηλικίες 4–5 και 6–7, αντίστοιχα. Επιλέχθηκαν μόνο παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο ή κέντρο παιδικής μέριμνας και είχαν πλήρη στοιχεία και στις δύο φάσεις (N= 2010).

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων παρουσίασε σημαντικές αλλαγές κατά τη μετάβαση από το προσχολικό στο σχολικό στάδιο. Στο προσχολικό στάδιο, η επικοινωνία

ήταν πιο συχνή και άμεση, ενώ στο σχολικό στάδιο μειώθηκε η συχνότητα αλλά αυξήθηκε η τυπικότητα. Ως προς τις μεθόδους επικοινωνίας, στο προσχολικό στάδιο χρησιμοποιήθηκαν πιο προσωπικές και άμεσες μέθοδοι, όπως συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο και τηλεφωνικές κλήσεις ενώ στο σχολικό στάδιο υπήρξε αύξηση στη χρήση γραπτών επικοινωνιών, όπως σημειώσεις και emails. Επίσης, βρέθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών ήταν πιο ενεργή και συχνή στο προσχολικό στάδιο.

Η μελέτη των Aleksic et al., (2024) εστιάζει στα στοιχεία που επιδρούν θετικά στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών στην πολυγλωσσική κοινωνία του Λουξεμβούργου. Ως προς το δείγμα, πραγματοποιήσαμε δύο αναλύσεις παλινδρόμησης. Η μία που αφορούσε γονείς που είχαν παιδιά ηλικίας 2-4 ετών ( $N = 323$ ) και η άλλη εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ( $N = 289$ ). Και οι δύο συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τη συνεργασία σπιτιού-σχολείου το 2020, το οποίο μας επέτρεψε να αναλύσουμε και να εντοπίσουμε τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την προσανατολισμένη στον στόχο επικοινωνία. Μόλις εντοπίστηκαν οι πιο σημαντικοί παράγοντες, αναλύσαμε περαιτέρω συνεντεύξεις και παρατηρήσεις στις οποίες συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί.

Η ανάλυση με τους γονείς έδειξε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρέασε την προσανατολισμένη στον στόχο επικοινωνία ήταν η ικανοποίηση των γονέων, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ήταν η επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και η συμμετοχή των γονέων. Φάνηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις, επικοινωνούν πιο συχνά και σκόπιμα και θα προσφέρουν ευκαιρίες στους γονείς για εμπλοκή, κάτι που θα οδηγήσει στη συνέχεια στην ικανοποίηση των γονέων.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη στην Αυστραλία, 302 γονείς από 19 κέντρα παιδικής ηλικίας συμμετείχαν σε μια έρευνα σχετικά με την ικανοποίησή τους από τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς (Almendingen et al., 2022). Τέσσερα ήταν τα θέματα που απασχόλησαν περισσότερο τους γονείς: η συμπεριφορά των παιδιών, η εκπαίδευση στην τουαλέτα, η υγεία και η υγιεινή και η κοινωνική ανάπτυξη. Οι περισσότεροι γονείς (92%) ήταν ικανοποιημένοι με τον τρόπο που αλληλεπιδρούσαν με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με αυτά τα τέσσερα θέματα. Επιπλέον, το 22% των γονέων διευκρίνισε ότι η ικανοποίησή τους εξαρτιόταν από εκπαιδευτικούς με σεβασμό και

ανταπόκριση και από τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η ικανοποίηση των γονέων παρεμποδίστηκε από τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς όταν οι γονείς ένιωθαν ότι δεν τους σέβονται (Almendingen et al., 2022). Ως εκ τούτου, οι γονείς που ένιωθαν σεβασμό από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν υψηλή ικανοποίηση όταν αλληλεπιδρούσαν μαζί τους και δημιούργησαν ανησυχίες για τα παιδιά τους. Το να αισθάνονται ότι ακούγονται και εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς ήταν απαραίτητο για την αποτελεσματική επικοινωνία, την οικοδόμηση σχέσεων με βάση την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την αποτελεσματική από κοινού επίλυση προβλημάτων.

#### **4.4. Συζήτηση**

Από την ανασκόπηση διαφάνηκε ότι η υψηλή και συνεχής γονική εμπλοκή σχετίστηκε με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Το βασικό επιχείρημα της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει την εμπλοκή των γονέων είναι ότι οι έρευνες έχουν διαπιστώσει πως αυτή συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Goodall & Montgomery, 2014; Graves & Brown Wright, 2011; Khajehpour & Ghazvini, 2011; Murray et al., 2015; Preston et al., 2018) Η θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες. Η προσαρμογή του παιδιού σχετιζόταν με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών (Pomerantz et al., 2012; Pomerantz et al., 2007), γιατί βοηθά τα παιδιά να αισθάνονται ικανά και αξια, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να χρησιμεύσει ως ρυθμιστική διαδικασία για την εμφάνιση της εσωτερίκευσης ζητημάτων όπως το άγχος ή η κατάθλιψη (Cheung & Pomerantz, 2011).

Επίσης, η εμπλοκή των γονέων αναστέλλει την παραβατικότητα μεταξύ των παιδιών δεδομένου ότι τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης φαίνεται να αποτρέπουν τα παιδιά από την εκδήλωση παραβατικών συμπεροφορών (π.χ. Donnellan et al., 2005). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των παιδιών σχετικά με το κατά πόσο η ανάμειξη των φροντιστών τους έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι η δική τους συμμόρφωση αυξάνεται όταν υπάρχει οικογενειακή επίβλεψη και πιθανότητα επιπτώσεων για ανάρμοστη συμπεριφορά στο σχολείο. Επιπλέον, όταν οι γονείς δείχνουν σταθερό ενδιαφέρον, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της επίτευξης ισχυρών και σταθερών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Βλέποντας μέσα από αυτό το

πρίσμα, τα αισθήματα υπερηφάνειας ή απογοήτευσης που βιώνουν οι γονείς σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού τους γίνονται επίσης ξεκάθαρα (Preston et al.,2018).

Το σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει την αποτελεσματικότητα οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτυχθούν ως άτομα και να ενισχύσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, γεγονός που θα συμβάλλει και στη βελτίωση της σχολικής τους απόδοσης. Απαραίτητο στοιχείο που αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ζιάκα,2014). Πολυάριθμες μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία αυτής της σχέσης, η οποία έχει θετικές επιπτώσεις στα μαθησιακά επιτεύγματα και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, και σημειώνουν ότι τα υψηλά επίπεδα οικογενειακής εμπλοκής επηρεάζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. (Castro et al., 2015; Thompson & Carlson,2017).

Επιπρόσθετα ,διαπιστώθηκε ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες τα βοηθά να επιδείξουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις αλλά και ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σπίτι μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και υποστήριξης (Feng & Tan,2023). Επιπλέον, άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει την αυτορρύθμιση και τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών, οι οποίες είναι κρίσιμες για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη τους. Οι γονείς που αφιερώνουν χρόνο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ενθαρρύνουν την περιέργεια των παιδιών για γνώση, συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στις όποιες συμπεριλαμβάνεται η συγκέντρωση, η επιμονή και η διαχείριση των συναισθημάτων (Sarracostti et al., 2019).

Επιπλέον, η θετική συμμετοχή των γονέων συνδέεται με καλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Όσο πιο ενεργοί είναι οι γονείς σε διαδικασίες στο σχολείο, τόσο πιο ποιοτικές σχέσεις έχουν τα παιδιά τους με ομοίους τους καθώς επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές στο σχολείο (Ahmetoglu, Acar & Ozturk, 2022). Μια άλλη μελέτη αναδεικνύει τις μακροπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις της ενεργούς παρουσίας των γονέων, όπως η βελτίωση της μαθησιακής επιτυχίας και η ελάττωση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Οι γονείς που επενδύουν χρόνο και πόρους στην εκπαίδευση των παιδιών τους βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες αποτελούν σημαντικότερα συστατικά

για την κοινωνική προσαρμογή και την μαθησιακή εξέλιξη τους. Επιπροσθέτως, οι διάφορες μορφές γονεϊκής εμπλοκής έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε γονεϊκές συναντήσεις και η θετική επικοινωνία με τους δασκάλους συνδέονται με καλύτερες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, ενώ άλλες μορφές εμπλοκής, όπως ο έλεγχος της σχολικής εργασίας, δεν έχουν τόσο σημαντική επίδραση (Reynolds et al., 2021).

Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα κοινωνικό-συναισθηματικής αγωγής είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη στην ανάπτυξη των παιδιών στο σύνολό τους. Σε μια μετα-ανάλυση που βασίζεται στην εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικής παρέμβασης οι Durlak et al., (2011) κατέληξαν στο ότι αυτά ενισχύουν τις κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες και ελαχιστοποιούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη συναισθηματική δυσφορία.

Τέλος, ως προς την φύση της σχέσης γονέων-σχολείου στην ανασκόπηση αναφέρεται ότι οι ποιοτικές σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών βασίζονται συνήθως στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην αίσθηση ευκολίας ή κινήτρου για επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτά τα ευρήματα είναι επίσης σύμφωνα με μελέτες που έχουν χρονικά προηγηθεί και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υποστηριχθεί ενεργά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην προώθηση των σχέσεων γονέα-εκπαιδευτή ανέφεραν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να υποστηρίξουν τους γονείς στην αντιμετώπιση προκλήσεων που σχετίζονται με τα παιδιά (Kuhn et al., 2017; Rautamies et al., 2019). Οι γονείς είναι πιο διατεθειμένοι να ανταποκριθούν όταν οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν σεβασμό (π.χ. μη επίρριψη ευθυνών), γνήσιο ενδιαφέρον για την υποστήριξη του παιδιού και αποτελεσματική ακρόαση των πληροφοριών που μεταφέρουν οι γονείς και είναι πιθανό να εκληφθούν από τους εκπαιδευτικούς ως μια επιτυχημένη συζήτηση, δεδομένου ότι τέτοιες πτυχές της επικοινωνίας συναινούν σε πιο ευνοϊκές αλληλεπιδράσεις (O'Connor et al., 2018).

#### **4.5. Συμπεράσματα**

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχημένης μαθησιακής, κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών. Κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία θετικών σχολικών βιωμάτων και την βελτίωση της

σχέσης γονέων-παιδιών-εκπαιδευτικών. Βασικοί παράγοντες που ενισχύουν αυτή τη συνεργασία είναι η ανοιχτή και συστηματική επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, η συμμετοχή γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και η υποστήριξη από τις σχολικές πολιτικές και διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή των γονέων παίζει ζωτικό ρόλο στη δημιουργία μιας θετικής μαθησιακής ατμόσφαιρας που ευνοεί τη συνολική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών του νηπιαγωγείου. Οι δάσκαλοι και οι γονείς που συνεργάζονται στενά μπορούν να έρθουν να μοιραστούν κοινές απόψεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών, καθώς και να επεξεργαστούν ορισμένες αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης. Όσον αφορά τους γονείς, η ενεργός συμμετοχή από την πλευρά τους, τους βοηθά να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών στο σχολείο. Επιπλέον, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις όπως σχολικές συναντήσεις και η ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων που σχετίζονται με αυτές τις εκδηλώσεις επιτρέπει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης που οδηγούν σε ελεύθερη επικοινωνία και είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση μιας δυναμικής και δραστήριας εκπαιδευτικής κοινότητας.

#### **4.6. Προτάσεις**

Ως μελλοντική κατεύθυνση έρευνας, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί η συμμετοχή των οικογενειών στην προσχολική εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο, ώστε να αναπτυχθούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυσή της. Παράλληλα, είναι ζωτικής σημασίας για τους γονείς, να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών στην ενημέρωση και εκπαίδευση αναφορικά με το πως μπορούν οι ίδιοι να συνδράμουν στην μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Η ανεπάρκεια προετοιμασίας των οικογενειών και των εκπαιδευτικών για συνεργασία προς όφελος της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με το ψηφιακό χάσμα, έχει δυσκολέψει τη συνεργασία τους, εμποδίζοντας την επίτευξη ίσων ευκαιριών για τα παιδιά.

Επίσης, μια άλλη κατεύθυνση έρευνας που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί είναι η ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση και στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνική

- Αθανασίου, Λ & Νίτσιου Χ, (2011). Ο παραγόμενος λόγος στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα- Προοπτικές. Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή: Οι σχολές των επιστημών της αγωγής, ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, *Λεμεσός 29-30 Απριλίου, Πανεπιστήμιο Frederick, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 76-98.*
- Γεωργίου, Στ. (2007) Του παιδιού και του σχολείου. *Αθήνα: Άτραπος.*
- Γεωργίου, Ν, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού.* Αθήνα: Διάδραση.
- Γκούρρα, Μ. & Γούλα, Φ. (2016). Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου. Πτυχιακή εργασία, *Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Σχολή επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου.*
- Γουργιώτου,Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική. *Αθήνα: Gutenberg.*
- Δρεμέτσικα, Β. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στο Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. *Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.*
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, 11(1), 41 54.*
- Ζηλιασκοπούλου Δ, (2014) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών.
- Κιρκιγιάννη,Π. Φ., (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά, 103-104, 95-119*
- Κουτουλιάνου, Ε. (2017). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παιδιών σχολικής ηλικίας με βαρηκοΐα/ κώφωση σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, *Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2016). *Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση από τη θεωρία στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.



- Λιάπη, Σ. (2016). Μελέτη της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας μετά από εξωσωματική γονιμοποίηση. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια, 2015). Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. (*Ελληνική έκδοση του βιβλίου της Laura E. Berk, Infants, children and adolescents. Boston, MA Pearson Education*).
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, 6, 173-191.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα: *Διάδραση*.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σσ. 69- 95.
- Ματσαγγούρας Η. Γ., Πούλου Μ. Σ., (2009), «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας:συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, τχ. 11 σσ.27-41.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: *Παπαζήση*.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη. *Αρμός*..
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2021). Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, Αθήνα: *Παπαζήση*.
- Ξωχέλλης, Π. (1980). Παιδαγωγική του σχολείου Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη  
Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα *Τυπωθήτω*.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: *Μεταίχιμο*.

- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97–122.
- Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2003). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα. 1η έκδ. - Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη (2η εκδ.) Αθήνα: εκ. ιδίου.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36.
- Χριστοφοράκη, Σ. (2011). Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο: [http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib-57f78da99163a31139903f2b453fcc7e\\_1304413408.tkl](http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib-57f78da99163a31139903f2b453fcc7e_1304413408.tkl)

### **Ξενόγλωσση**

- Abu, H., Bakar, A., & Amat, S. (2019). The socio-emotional development of preschoolers: a case study. *Konselor*, 8(1), 1-5.
- Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Administration for Children and Families. Head Start program facts Fiscal Year 2013. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Ahmetoglu, E., Acar, I. H., & Ozturk, M. A. (2022). Parental involvement and children's peer interactions. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(7), 4447–4456
- Aleksić, G., Bebić-Crestany, D., & Kirsch, C. (2018). Factors influencing communication between parents and early childhood educators in multilingual Luxembourg. *Journal of Early Childhood Education Research*, 16(3), 234-256

- Almendingen, A., Clayton, O, & Matthews., J (2022). Partnering with parents in early childhood services: Raising and responding to concerns. *Early Childhood Education Journal*, 50 (4), pp. 527-538
- Aubrey, C. & Ward, K. (2013). Early years practitioners' views on early personal, social, and emotional development. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 435-447.
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2015). Parent Involvement in Head Start and Children's Development: *Indirect Effects Through Parenting*. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562–579.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Baeck, U.-D. K. (2010, 12 17). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(6), σσ. 549-563.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bardack, S.R., Widen, S.C. (2019). Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. In: LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K.A. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, Cham
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Beaver, K. M., & Wright, J. P. (2007). A child effects explanation for the association between family risk and involvement in antisocial lifestyle. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), 640-664.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. *Attachment*. Basic Books.
- Blair, C., Berry, D., & Friedman, A. H. (2012). The development of self-regulation in infancy and early childhood. In S. L. Odom E. P. Pungello & N. Gardner-Neblett (Eds.), *Infants, toddlers and families in poverty* (pp. 127–152). New York, NY: Guilford Press

- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early Education and Development, 28*, 1–20
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, A., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioural support and pre-schoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development, 28*(2), 135–153.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Cabrera, F., Aznar-Sala, F., Rodicio García, M. L., Atilas, J. T., & UNICEF. (2021). Family-school cooperation: An online survey of parents and teachers of young children in Spain. *Early Childhood Education Journal*.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46.
- Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development, 82*, 932-950.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*(1), 238–256
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Parental involvement in schooling. *School Psychology International, 23*(2), 220-232.
- Dodge, K., & Petit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*(2), 349-371.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328-335.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 63-116.

- Durlak J, Weissberg R, Dymnicki A, Taylor R, Schellinger K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions Social and Emotional Learning. *Child Dev*, 282(1):405–32.
- Easton, D. (1965). A systems analysis of political life. New York: Wiley
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed) *Encyclopedia of Educational Research*, sixth edition, *New York: Mac Millan*, 1139-1151.
- Edwards, N . M . (2018). Early social-emotional development: your guide to promoting children's positive behaviour . *Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing*
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development*, 21, 681–698.
- Elbers, E., & de Haan, M. (2014). Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning Culture and Social Interaction*, 3(4), 252–262.
- Elliot SN., Kratochwill TR., Littlefield J., & Travers JF. (2008). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Epstein, J.L (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, pp. 18-41.
- Epstein, J. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections. In K. Hurrelman, (Ed.) *Social Intervention: Potential and Constrains*. New York: De Gruyter
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, sixth edition, New York: MacMillan,1139-1151.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships*: San Francisco: Corwin Press.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). *New York: Norton & Company*
- Essa, E. L. (2009). "Introduction to early childhood education." *Cengage Learning*.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.

- Feng, L., Tan, Y. (2023). Understanding the impact of parental involvement subtypes on Chinese preschool children's language ability. *Curr Psychol* **42**, 31434–31447.
- Feldman, R. S. (2016). "Development Across the Life Span." Pearson.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behaviour and self-regulatory skills in pre-school children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–5.
- Freud, A. (1969). Indications for child analysis and other papers. *London: The Hogarth Press*.
- Garbacz, S. A., Stormshak, E. A., McIntyre, L. L., & Kosty, D. (2019). Examining family-school engagement in a randomized controlled trial of the family check-up. *School Psychology*, 34(4), 433–443.
- Georgiou, St. (1996). Parental involvement in Cyprus.. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1, (3)189-209.
- Georgiou, St.(1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, St. & Fanti, K. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of education*, 13, 295-311.
- Giddens A., μτφρ. Τσαούσης, Δ.,(2002), Κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg
- Graziano, P. A., Reavis, . D., Keane, S. P., & Calkins, .D. (2007) . The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Graves, S. L., & Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35–48.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19(3), 281-287.
- Guba, E. & Getzels, J. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65, 423-441.
- Haslett, B. B. and Sempter, W. (1997), *Children Communicating: the first 5 years*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

- Hayes, N., Berthelsen, D. C., Nicholson, J. M., & Walker, S. (2016). Trajectories of parental involvement in home learning activities across the early years: associations with socio-demographic characteristics and children's learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1405–1418.
- Henderson, A.T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hess, R., Holloway, S. Dickson, W. & Price, G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6<sup>th</sup> grade. *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12- 27.
- Ho, S.E., & Willms, J D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126–141.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. E. (2005) Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2) 105-130.
- Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. *Springer Science & Business Media*.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018, 1 9). Barriers to parental involvement in education an update. *Educational Review*, 70(1), σσ. 109-119.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (Eds.). (2003). "Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights." *Teachers College Press*.
- Kautz, Tim, James J. Heckman, Ron Diris, Bas ter Weel, and Lex Borghans (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive skills to Promote Lifetime Success. *The National Bureau of Economic Research*. Working Paper No. 20749.

- Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 373-380.
- Khajehpour, M., & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 1204–1208.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean Immigrant Family. *Journal of Comparative Family Studies, 33*(4), 1529-543.
- Kim, H., & Suh, W. (2020). "Effects of parental involvement on children's social competence and behavior problems: A longitudinal study. Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. *Springer Science & Business Media*.
- Kuhn, M., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2017). In it for the long haul: parent–teacher partnerships for addressing preschool children's challenging behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(2), 81–93
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L.D., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education, 73*-85.
- 144
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review, 99*, 10-17.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). Η ανάπτυξη των παιδιών (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλεκού, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: *Guttenberg*.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives, 6*(2).



- Maccoby, E.E.; Martin, J.A. Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. *Handbook. Child Psychol.* 1983, 1–101.
- Malik, F. & Marwaha, R. (2019). Developmental stages of social emotional development in children. *Treasure Island, Florida: StatPearls Publishing.*
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review, 29(1)*, 39-55.
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation." *Psychological Review, 50(4)*, 370-396.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family—School collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7(3)*, 181-185.
- Munth, A., & Westergard, E., (2022). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, Volume 136: 104355*
- Murray, E, McFarland-Piazza, L., & Harrison, L.J., (2015) Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school, *Early Child Development and Care, 185:7, 1031-1052.*
- O'Connor, A., Nolan, A., Bergmeier, H., Williams-Smith, J., & Skouteris, H. (2018). Early childhood educators' perceptions of parent–child relationships: A qualitative study. *Australasian Journal of Early Childhood, 43(1)*, 4–15.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the Follow Through program. *The Elementary School Journal, 91(3)*, 221-231.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review, 29(4)*, 297-318
- Pavlov, I. P. (1927b). The making of a great theory: Reflections on conditioned reflexes. *Psychological Review, 34(3)*, 260-275
- Piaget, J. (1950). The Psychology of intelligence, *London: Routledge&Kegan Paul.*
- Piaget, J. (1971). The rheory of stages in cognitive development. In: D. R. Green, M.P. Ford, & G.B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11).
- Piek, J. P., Kane, R., Rigoli, D., McLaren, S., Roberts, C. M., Rooney, R., Jensen, L., Dender, A., Packer, T., & Straker, L. (2015). Does the Animal Fun program improve social-

emotional and behavioural outcomes in children aged 4–6 years? *Human Movement Science*, *43*, 155–163.

- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. C. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 417-440). *Washington, DC*: American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, *77*, 373-410.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioural difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(3), 363-377.
- Preston, J., Macphee, M. & Roach O'Keefe, A. (2018). Kindergarten teachers' notions of parent involvement and perceived challenges. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, *53*(3), 546-566
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P. L., & Laakso, M. L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years*.
- Reynolds, A.J., Lee, S., Eales, L., Varshney, N., Smerillo, N. (2022). Parental Involvement and Engagement in Early Education Contribute to Children's Success and Well-Being. In: Bierman, K.L., Sheridan, S.M. (eds) *Family-School Partnerships During the Early School Years. Research on Family-School Partnerships. Springer, Cham*.
- Riley, R., Juan, S., Klinkner, J., Ramminger, A., & Σακελλαρίου, Μ. (Επιμ.). (2018). Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση: συνδέοντας τις δομές με την επιστήμη και την πρακτική (Γ. Κωνσταντινίδη, μετ.). *Αθήνα: Πεδίο*.
- Rohaty Mohd Majzub. (2003). *Pendidikan Prasekolah: Cabaran Kualiti*. Bangi: Penerbit *Universiti Kebangsaan Malaysia*
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, *32*, 440 – 453.

- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Schaffer, R. (1996). Social development. *Blackwell Publishing*.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Senada, M. (2023). Training of future educators to work with parents and their role in the area of partnership between the educational institution and family. *Human Research in Rehabilitation*, 13(1), 38-44.
- Shaffer, R & Kipp, K. (2013). *Developmental Psychology: Childhood and adolescence* (9<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., et al. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's socio-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 181-212). John Wiley & Sons.
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G. R. (2005). The contribution of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Development Psychology*, 41, 30-41.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Thomson, R. N., & Carlson, J. S. (2017). A pilot study of a self-administered parent training intervention for building preschoolers' social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419–426.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Open University Press.
- Von Bertalanffy, L. (1950). *An Outline of General System Theory*. The British Journal for the Philosophy of Science, 1(2), 134-165.

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

Webster J, & Watson RT. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 2002; 26(2), xiii–xxiii.

Whitaker, T., Good, M. W., & Whitaker, K. (2016). *Your first year: How to survive and thrive as a new teacher*. (2<sup>nd</sup> ed). New York: Routledge.

Zigler E, Muenchow S. Head Start: The inside story of America's most successful educational experiment. *New York: Basic Books; 1992.*