

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2023)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία: Ειδικό θεματικό τεύχος αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαίτη



Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου

Έλλη Ναούμ

doi: [10.12681/ees.35782](https://doi.org/10.12681/ees.35782)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ναούμ Έ. (2023). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 200–217. <https://doi.org/10.12681/ees.35782>

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου

Έλλη Ναούμ

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών, Δρ. Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) προτείνεται ως μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσβλέπει στη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς. Το αειφόρο σχολείο υιοθετεί τις αρχές της ΕΠΑ και αναπτύσσεται ως οργανισμός μάθησης, σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα λειτουργίας, ενθαρρύνοντας συνεργατικές διεργασίες και προωθώντας το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής εμπλοκής μπορεί να αποτελέσει το όχημα που θα διευκολύνει το «άνοιγμα» αυτό. Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή και τα οφέλη της στην εκπαίδευση των παιδιών, εξετάζεται σε συνδυασμό με το σφαιρικό μοντέλο και την τυπολογία γονικής εμπλοκής που προτείνει η Epstein και οι συνεργάτες της (2019). Τύποι, όπως, γονική μέριμνα, για τον προσδιορισμό κάθε οικογενειακού πλαισίου, επικοινωνία, υποστήριξη του σχολείου στη μελέτη στο σπίτι, εθελοντική συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, διευκολύνουν τόσο την υπέρβαση των εμποδίων που δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας όσο και τη δυνατότητα όλων των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους. Παρόμοια αποτελέσματα αναδειχτήκαν και στη διδακτορική διατριβή που υλοποιήθηκε με επιβλέπουσα την Ομότιμη Καθηγήτρια κ. Ε. Φλογαΐτη, με τίτλο, «Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο».

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Αειφόρο σχολείο, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, γονική εμπλοκή/συμμετοχή

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΕΠΑ), ως μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σηματοδοτεί το όραμα και το αίτημα της αειφορίας για την εκπαίδευση και για την ίδια την κοινωνία, μέσω της ανάπτυξης συνεργειών ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Οι συνεργατικές διαδικασίες θα διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή τους σε δράσεις και σε λήψη αποφάσεων (Bonnett, 2017· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2008). Το σχέδιο δράσης για τον 21^ο αιώνα, η Ατζέντα 21, (UNCED, 1992), προσδιορίζει τις συνεργατικές και συμμετοχικές διαδικασίες που εμπλέκουν τους πολίτες σε κοινοτικές διεργασίες για τη διαμόρφωση αποφάσεων. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η αξία της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας για την προώθηση της αειφορίας.

Δέκα χρόνια μετά στο Γιοχάνεσμπουργκ (2η Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών, 2002), εδραιώνεται ο κεντρικός ρόλος της διασύνδεσης της εκπαίδευσης ως φορέα αλλαγής για μια πιο δίκαιη κοινωνία, και εγκρίνεται ψήφισμα για τη χρονική περίοδο μεταξύ 2005 και 2014 ως Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2007, 2012a). Η 70ή Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (2015) εγκρίνει ομόφωνα την Ατζέντα 2030, προσδιορίζοντας τους 17 Στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UN, 2015). Οι Στόχοι αυτοί εστιάζουν σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής, με αιτήματα όπως τη μηδενική

φτώχεια και πείνα, τη δράση για το κλίμα, τις βιώσιμες πόλεις και κοινότητες κ.ά., και αναζητούν λύσεις με επίκεντρο την κοινωνική αλλαγή στην κατεύθυνση της ισόρροπης σχέσης ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική (Φλογαίτη, Λιαράκου & Γαβριλάκης, 2021). Η «ρυθμιστική» αυτή ιδέα αποτελεί κομβικό πεδίο για την αντιμετώπιση και επίλυση περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων, όπως, η κλιματική αλλαγή, το προσφυγικό, η ρύπανση, τα απορρίμματα, κ.ά.

Το αειφόρο σχολείο αντλεί τον προσανατολισμό και τους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς από τις αρχές της ΕΠΑ, που έχει ως θεωρητική βάση την κριτική παιδαγωγική και του προσδίδει έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα, εστιασμένο στη διερεύνηση και την καλλιέργεια αξιών. Οι αξίες της αειφορίας που προάγει, όπως, κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία, αλληλεγγύη, επιχειρούνται να διασαφηνιστούν, με σκοπό την επεξεργασία διαθέσιμων λύσεων και επιλογής της πιο κατάλληλης (Mongensen & Mayer, 2005· Φλογαίτη, 2011). Το αειφόρο σχολείο στην εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται ως χώρος ενεργού μάθησης με έμφαση στην υιοθέτηση στρατηγικών ενεργειών προς τη βιωσιμότητα, επιδιώκοντας οι μαθητές/τριες ως μελλοντικοί πολίτες να ενσωματώσουν τις διαδικασίες και τις αναδυόμενες αξίες, στην καθημερινή τους ζωή (Daskolia, & Koukouzeli, 2023 · Δασκολιά, & Κουκουζέλη, 2021). Ταυτόχρονα, υποστηρίζει ότι μόνο μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση και την αλλαγή των υφιστάμενων κοινωνικών συνθηκών, τόσο στο εσωτερικό του, όσο και στην κοινωνία ευρύτερα. Γιατί, το αειφόρο σχολείο δεν είναι απλά το άθροισμα των ικανοτήτων των μελών που το απαρτίζουν, αλλά αφορά στη διαχείριση εμπειριών, ιδεών, καινοτομιών, διαμέσου της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της συνομιλίας, της συνεργασίας (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Για να επιτευχθεί η μάθηση, η οποία αποτελεί βασικό μοχλό της κοινωνικής αλλαγής που χρειάζεται για την πραγμάτωση της αειφορίας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, με ιδιότητες αυτορρύθμισης και αυτοοργάνωσης, σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα (Flogaitis et al., 2012· Huckle, 2006). Ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να στοχαστούν πάνω στην αξία της μάθησης, της συνεργασίας, της συμμετοχής, της ανάληψης δράσης και δυναμικά προωθεί το άνοιγμα και τη διασύνδεσή του με την ευρύτερη κοινωνία (Corpieters, 2005· Jeynes, 2005· Senge, 2007).

Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών αποτελούν τα άμεσα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας, εξαιτίας του επενδυμένου συμφέροντος των παιδιών τους (Deri, 2005), κι επομένως, η συνεργασία με το σχολείο εικάζεται ως δεδομένη και αναγκαία. Συμβαίνει, όμως, αυτό στην πράξη; Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ιδιαίτερα μέσω της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί αντικείμενο ερευνών τα τελευταία 50 χρόνια και τα αποτελέσματα έχουν καταδείξει ότι υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες και μορφές γονικής εμπλοκής που την επηρεάζουν.

Τα επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου

Το αειφόρο σχολείο συνιστά έναν δυναμικό εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος λειτουργεί ως σύστημα που καθημερινά στοχάζεται, βελτιώνεται και αλλάζει, υιοθετώντας μια κουλτούρα προσανατολισμένη στο όραμα και το αίτημα της αειφορίας (Gough, 2005· Vare & Scott, 2007· Abraham, Nikolopoulou & Mirbagheri, 2010). Επικεντρώνεται στη διαδικασία της αλλαγής, με σκοπό να λειτουργήσει το ίδιο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής για τη διαμόρφωση μιας περισσότερο δίκαιης και αειφόρου κοινωνίας (Φλογαίτη, 2011). Η ολιστική και συστημική προσέγγιση που υιοθετεί (Jensen, 2005) διευκολύνει την αειφορία να διαπεράσει όλα τα επίπεδα λειτουργίας του, αφού ενσωματώνει ενιαία τη μάθηση και τη διδασκαλία στις κοινωνικο-οργανωτικές και τεχνικο-οικονομικές πλευρές της εκπαιδευτικής πρακτικής (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, το *παιδαγωγικό* επίπεδο αφορά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και στοχεύει στην αποσαφήνιση και καλλιέργεια αξιών μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Με την υιοθέτηση και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πρακτική

ενισχύεται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική και η δημιουργική σκέψη, και προωθείται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και η ικανότητα δράσης τους (Δασκολιά, & Κουκουζέλη, 2021· Daskolia, & Koukouzeli, 2023). Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτό ότι για να ενσωματωθούν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το παιδαγωγικό επίπεδο στη σχολική πραγματικότητα, και να ληφθούν ριζοσπαστικές αποφάσεις για την πορεία του σχολείου προς την αειφορία, χρειάζεται η οικοδόμηση και η καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας (Rauch, 2002· Posch, 1999).

Κατά συνέπεια, προκύπτει η διασύνδεση με το *κοινωνικο-οργανωσιακό* επίπεδο και την καλλιέργεια σχολικού κλίματος, που προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Όταν τα μέλη του αειφόρου σχολείου αλληλεπιδρούν, μοιράζονται τις επιθυμίες και τα οράματα για το μέλλον, συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης, αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον μια συνεργατική κουλτούρα στην επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων, η οποία βασίζεται σε αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό (Abell, 2000· Ματσαγγούρας, 2000β· Ταμουτσέλη, 2011). Κάθε νέα ιδέα, καινοτομία και εμπειρία ενσωματώνεται στη σχολική κουλτούρα και διαμορφώνεται ένα κοινωνικό κλίμα που εννοεί την ενσυναίσθηση, την αμοιβαία αναγνώριση και τον αλληλοσεβασμό (Ναούμ, 2014). Η νέα κουλτούρα που αναπτύσσεται, με βασικά χαρακτηριστικά τα πιστεύω, τις αξίες, τις στάσεις, τους κανόνες, τις σχέσεις, την τοπική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Smyth & Hattam, 2002), προωθεί το άνοιγμα και τη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα.

Τα δύο αυτά αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα στόχων του αειφόρου σχολείου διευκολύνουν τις παρεμβάσεις σε *τεχνικό/οικονομικό* επίπεδο. Σε αυτό το επίπεδο λειτουργίας, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, συνεργαζόμενοι αρχικά μεταξύ τους και στη συνέχεια με μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινωνίας, σχεδιάζουν, διερευνούν, στοχάζονται και ανακαλύπτουν από κοινού τρόπους για να βελτιώσουν και να παρέμβουν στον εξοπλισμό, τη διαρρύθμιση και τη γενικότερη λειτουργία του σχολικού χώρου και κτιρίου, με γνώμονα την οικολογική, οικονομική και αειφορική διαχείριση των πόρων και των πηγών του (π.χ., ορθολογική διαχείριση και εξοικονόμηση ενέργειας, πόσιμου νερού, απορριμμάτων, κ.ά.) (Δασκολιά, Κέκερη, & Τσεβρένη, 2020· Δασκολιά, & Κουκουζέλη, 2021· Daskolia, & Koukouzeli, 2023).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου σε αειφόρο απαιτεί ολιστική μεταρρύθμιση στη λειτουργία του. Το όραμα και το αίτημα της αειφορίας εμπνέει και κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους να αναλάβουν νέους ρόλους και να το «μεταφράσουν» σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και δράσεις (Davies & Davies, 2004), που να συνδέουν λειτουργικά τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και τεχνικο-οργανωτικές πτυχές του σχολείου. Κομβικό πεδίο για την αλλαγή που προσβλέπει το αειφόρο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη συνεργειών και ειδικότερα η ενίσχυση σχέσεων συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα (Jensen, 2005· Huckle, 2009).

Συνεργασία σχολείου-κοινότητας

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα κάτω από το πρίσμα της αειφορίας, τοποθετεί το σχολείο και τους μαθητές του μέσα στην κοινωνία, και την κοινωνία μέσα στα σχολεία, διαμορφώνοντας έτσι ένα νέο μαθησιακό πλαίσιο. Βασικές επιδιώξεις αποτελούν ο εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της αξιοποίησης πλαισίων που βρίσκονται εκτός σχολείου, η ενδυνάμωση του ρόλου και της θέσης του σχολείου στην κοινωνία και η ενίσχυση της ικανότητας της κοινότητας να αναπτυχθεί αειφόρα (Belanger, 2003· Tal, 2004). Στην τυπολογία που έχει συντάξει η Sauvé (2005) προσδίδει στο περιβάλλον τη διάσταση ενός σχεδίου δράσης για την κοινότητα με κύρια χαρακτηριστικά την προσωπική και συλλογική εμπλοκή των ατόμων στο κοινό περιβάλλον που ζουν και μοιράζονται, την κοινωνικά κριτική σκέψη και το πολιτικό ενδιαφέρον για την κοινότητα. Ταυτόχρονα, η ΕΠΑ ενθαρρύνει τα σχολεία να εργαστούν «σχετικά με την κοινότητα, μέσα στην κοινότητα και για την κοινότητα» (Deri, 2005, σελ. 721), επιτυγχάνοντας έτσι μάθηση και δράση για μια καλύτερη ζωή στην κοινωνία, για ένα αειφόρο μέλλον (Zachariou & Symeou, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι Czippan, Varga & Benedict (2010) επισημαίνουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα αφορά σε μια κοινή προσπάθεια από την πλευρά των σχολείων και ενός ή περισσότερων εταίρων της κοινότητας να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους της ΕΠΑ να βελτιώσουν την ανάπτυξη των σχολείων και να συνεισφέρουν στην αειφόρο ανάπτυξη. Το σχολείο επιδιώκει να συνεργαστεί και να συμπράξει εταιρικές σχέσεις με μέλη, σχολεία, φορείς, οργανισμούς της κοινότητας, προκειμένου να διαμορφώσουν από κοινού το τοπικό περιβάλλον με έναν τρόπο περισσότερο αειφορικό (Ballantyne, Fien & Packer, 2001a). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια ιδιαίτερη διαδικασία μάθησης μέσω της ανάπτυξης ενός δεσμού μεταξύ σχολείου και κοινότητας που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή, την υπευθυνότητα, τη δέσμευση για συλλογική προσπάθεια, επιδιώκοντας τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στο σχολείο και την κοινότητα (Espinet & Zachariou, 2014). Η διαδικασία αυτή προωθεί τη διαγενεακή επικοινωνία και αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση δικτύων επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους (Liu & Kaplan, 2006), οδηγώντας στην καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας για την αειφορία.

Ειδικότερα, η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα αναπτύσσει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της συνδιαλλαγής και εργασίας με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές οπτικές, αλλά κοινές κοινωνικές προτεραιότητες. Τα σχολεία ως κοινωνικοί οργανισμοί διαμοιράζονται το κοινό όραμα για την αειφορία με την κοινότητά τους (Baker & Murray, 2011). Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι με μέλη και φορείς της κοινότητας διερευνούν, προσδιορίζουν και αξιολογούν όχι μόνο εναλλακτικές λύσεις για την προώθηση αειφόρων προτύπων στο σχολείο και την κοινότητα, αλλά και τα βαθύτερα αίτια των περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων. Η διαδικασία αυτή ενισχύει, ταυτόχρονα, την προσωπική και κοινοτική τους ταυτότητα (Vauchan et al., 2003). Γιατί, η τοπική κοινότητα αποτελεί το μέρος στο οποίο οι μαθητές μέσα από τον θεσμικό φορέα που εκπροσωπούν, μπορούν να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες. Σταδιακά, μέσω της τοπικής δράσης, συνειδητοποιούν ότι έχουν φωνή στη δημοκρατία και μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος και να διεκδικήσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Hederson & Tilbury, 2004 · DfES, 2006). Κατά συνέπεια, αρχίζουν να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον ρόλο τους ως ενεργούς υπεύθυνους πολίτες, αλλά και τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο κοινότητας και της κοινωνίας ως σύνολο, για τη διαμόρφωση ενός αειφόρου κόσμου (Scott & Gough, 2012).

Ένα πρώτο βήμα του σχολείου «να ανοίξει τις πόρτες του» και να συνεργαστεί με την κοινότητα είναι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τις οικογένειες των μαθητών, οι οποίες αποτελούν βασικούς πυρήνες μιας κοινότητας. Ερευνητές και θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι όχι μονάχα σχετική, αλλά καθοριστική για την ανάπτυξη και εξέλιξη του σχολικού θεσμού και αφορά τόσο στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και στο σχολείο και την κοινότητα στην οποία ανήκει (Adams & Ryan, 2005).

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής

Η αγωγή, η κοινωνικοποίηση και η διαδικασία της μάθησης αποτελούν μια συνεχή διεργασία η οποία αρχίζει από την στιγμή της γέννησης του παιδιού και συνεχίζεται τόσο στο οικογενειακό, όσο και το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά ανήκουν από την προσχολική τους ηλικία σε δύο μικροσυστήματα, την οικογένεια και το σχολείο. Η οικογένεια αποτελεί το βασικό και σταθερό σημείο αναφοράς για το παιδί: επηρεάζεται από την εξέλιξη και τις ιδιαιτερότητές της, τις προσδοκίες και τις αξίες της (Suizzo et al, 2014). Το σχολείο αποτελεί τον θεσμοθετημένο φορέα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών που με τη σειρά του επηρεάζει την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Αφού η αγωγή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία του σχολείου και της οικογένειας, η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Καθώς το παιδί περνάει ένα

μεγάλο μέρος της ζωής του σε αυτά τα δύο συστήματα, η εσωτερική δομή και λειτουργία του ενός οφείλει να γνωστοποιείται και να εναρμονίζεται με την εσωτερική δομή και λειτουργία του άλλου (Ματσαγγούρας, 2008· Prieto, 2018). Γιατί, η στάση, η συμπεριφορά, η αξιολόγηση, αλλά και η αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος του παιδιού στη σχολική ζωή, είναι διαδικασίες που αφορούν τους γονείς, ενώ η συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι επηρεάζει τη στάση του στη σχολική κοινότητα (Epstein & Sanders, 2000· Epstein & Sheldon, 2019). Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια θα διευκολύνει ώστε οι δύο θεσμοί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά μεταξύ τους. Έτσι, θα μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί όχι μόνο στις λειτουργίες που επιτελεί, αλλά και στις διαφοροποιημένες ανάγκες της οικογένειας και τελικά να ανταπεξέλθει στον ρόλο του, που στη σημερινή εποχή γίνεται όλο και περισσότερο απαιτητικός και πολυσύνθετος (Bakker & Denessen, 2007· Epstein et al, 2019).

Διερευνώντας ιστορικά το πλαίσιο

Τα χαρακτηριστικά της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας διαφοροποιούνται στις διάφορες ιστορικές περιόδους ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες, πολιτισμικές αξίες και τα επιστημονικά επιτεύγματα. Πριν από το 1940, η συνεργασία ανάμεσά τους ήταν στενή, καθώς οι γονείς θεωρούσαν το σχολείο ως προέκταση της κοινότητας. Αργότερα, εξαιτίας της τεχνολογικής εξέλιξης, της ανάπτυξης της αστυφιλίας, της εξάπλωσης της εκπαίδευσης με τη συνακόλουθη υποχρεωτική φοίτηση, των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών και των άλλων ευρύτερων αλλαγών, οριοθετούνται νέοι ρόλοι στη λειτουργία των δύο μικροσυστημάτων (Πυργιωτάκης, 2003· Παπαγεωργίου, 2008). Την περίοδο αυτή, γνωστή ως «ξεχωριστών αρμοδιοτήτων», οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί για τη γνωστική τους ανάπτυξη, αυτή που επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης, την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και συντελείται στα πλαίσια της τάξης του σχολείου (Patrikakou et al., 2005).

Στη συνέχεια, και μέχρι και τη δεκαετία του 1980, μεγάλης έκτασης εθνικές έρευνες συσχετίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών με τις κοινωνικές, μαθησιακές εμπειρίες και στάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Διαπιστώνουν θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, όταν υπάρχει συνάφεια μεταξύ οικογενειακών και σχολικών εμπειριών (Bourdieu & Passeron, 1990· McNeal, 2015· Mapp & Kuttner, 2014). Η άποψη αυτή, τοιχοκάνει ευρείας διαισθητικής αποδοχής από την κοινωνία και τον χώρο της εκπαίδευσης και θεωρήθηκε ως αντίδοτο για τα ποικίλα προβλήματα στο πλαίσιο του σχολείου (Fan & Chen, 2001). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεσμοθετηθεί η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και σταδιακά να εισαχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν σχολειοκεντρικές καλές πρακτικές για την αποτελεσματική σχολική μελέτη των παιδιών στο σπίτι. Παρατηρείται, λοιπόν, μια μετατόπιση από την αποσπασματική αντιμετώπιση του ζητήματος σε μια περισσότερο «συστημική», που ενέχει το στοιχείο της «αλληλεπίδρασης», έστω κι αν το πλαίσιο της ορίζεται από το σχολείο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Ταυτόχρονα, και σε συνδυασμό, με νέες κοινωνικές αλλαγές (π.χ. αύξηση του αριθμού των γυναικών που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καταλαμβάνουν θέσεις στον χώρο εργασίας, αλλαγές στη σύνθεση και δομή της οικογένειας, αιτήματα για ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, κ.ά.), οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας επαναπροσδιορίζονται. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται στο πεδίο της ανάπτυξης ουσιαστικών μορφών επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για την ανάληψη κοινών ευθυνών απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών μέσω της εμπλοκής των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στις παραμέτρους και τις μορφές που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και επικεντρώνεται στα οφέλη που προκύπτουν για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Driessen, Smit & Sleegers, 2005· Seginer, 2006· Bakker & Denessen, 2007). Προτού, όμως, εστιάσουμε στην επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας, θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον όρο «γονική εμπλοκή».

Ζητήματα ορολογίας

Η γονική εμπλοκή (parental involvement) καθιερώθηκε ως όρος στα psychological abstracts το 1982. Πρόκειται για μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη, η οποία εμπεριέχει προσδοκίες, στάσεις, αντιλήψεις τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, και αφορά ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών στο σπίτι και το σχολείο, με αποτέλεσμα, να καθίστανται δύσκολος ο ακριβής προσδιορισμός τους (Fan & Chen, 2001 · Bakker & Denessen, 2007). Αποτελεί ένα από τα πλέον ασαφή και μεταβλητά σε σχέση με το νόημά τους εκπαιδευτικά ζητήματα και μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού ή ακόμη και τη συμμετοχή του σε αποφάσεις σημαντικές όπως, τη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000α · Camarero-Figuerola et al., 2020).

Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο περιγράφοντας μία μόνο διάσταση της εμπλοκής, όπως, ο McNeal Jr (2014), που την προσδιορίζει ως κάθε δράση που αναλαμβάνει ο γονέας για να βελτιώσει τη σχολική επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού του. Στη τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και το σπίτι εστιάζουν και οι Seginer, (2006) και Hill και Tyson, (2009), ενώ άλλοι την ορίζουν ως συνεργασία με το σχολείο με στόχο να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση, προκειμένου να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Hill & Taylor, 2004 · Pelco et al., 2000).

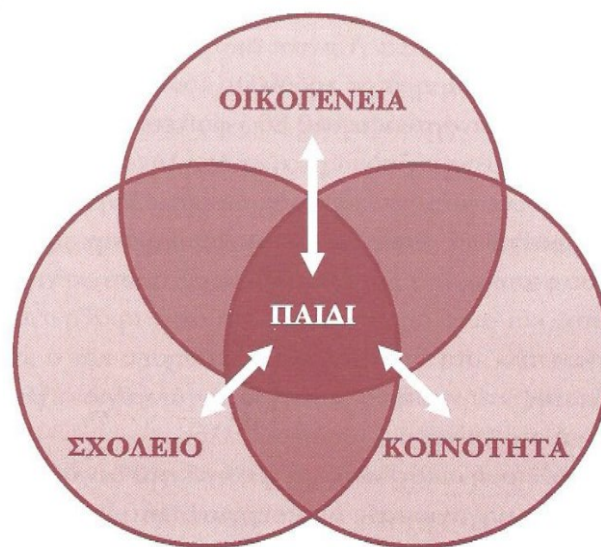
Εκτός της γονικής εμπλοκής προτείνονται και άλλοι όροι, όπως γονική συμμετοχή (parental participation) (Vyverman & Vettenburg, 2009), σύμπραξη, συνέργεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας (school-family partnerships), (Driessen, Smit & Sleegers, 2005). Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται περισσότερο η έννοια της γονικής εμπλοκής, αν και πολλές φορές η έννοια της γονικής συμμετοχής χρησιμοποιείται εναλλακτικά, ως ταυτόσημος όρος. Υπάρχουν όμως, κάποιοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις. Ειδικότερα, διευκρινίζουν ότι η γονική εμπλοκή επικεντρώνεται σε διαδικασίες που σχετίζονται με την ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα κάτω από την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, (π.χ. παρουσία σε κάποια σχολική εκδήλωση, προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο κ.ά.), με στόχο το συμφέρον κάθε παιδιού ξεχωριστά (Munn, 1993 · Συμεού, 2003). Η γονική συμμετοχή, από την άλλη πλευρά, αφορά στον καθορισμό σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας με επίκεντρο την από κοινού ανάληψη ευθυνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με άλλα λόγια, την ισότιμη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Christenson, 2004 · Sanders, 2006 · 2010). Η Epstein προβάλλει τη χρήση του όρου με τη διάσταση της συνέργειας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, προκειμένου να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη μιας ισοδύναμης, διαλεκτικής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ των δύο συστημάτων, με σκοπό την προαγωγή της μάθησης και της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών (Epstein & Sheldon, 2006).

Στην παρούσα εργασία επιλέγουμε τη χρήση των όρων «γονική εμπλοκή» και «γονική συμμετοχή» ως ταυτόσημους, με τη νοηματοδότηση της συνέργειας, όπως περιγράφεται παραπάνω, αφού η τελευταία συγκλίνει με τις αρχές, τους στόχους και τη λειτουργία του αειφόρου σχολείου ως οργανισμός μάθησης. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο, επιλέγουμε να επικεντρωθούμε στο σφαιρικό μοντέλο της Epstein και των συνεργατών της (2019) που αφορά τη διασύνδεση σχολικού με οικογενειακού πλαισίου και προτείνει μια σχετική τυπολογία για τη γονική εμπλοκή. Θεωρούμε ότι αυτό θα διευκολύνει την κατανόηση της γονικής συμμετοχής και του τρόπου εφαρμογής της, χωρίς να μάς ενδιαφέρει η κατάληξη σε κοινή συμφωνία για την ετυμολογία της έννοιας και του περιεχομένου της (Georgiou, 1997 · Hong & Ho, 2005). Ταυτόχρονα, θα επιχειρήσουμε να συνδυάσουμε την οπτική της ερευνητικής δραστηριότητας που εστιάζει στις παραμέτρους που μεταβάλλουν το εύρος και τις επιπτώσεις της γονικής εμπλοκής, με το συγκεκριμένο μοντέλο και την τυπολογία που προτείνει.

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής προτάθηκε από τη Joyce Epstein (1986) και αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης

των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν τη σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στο μοντέλο αυτό (Σχήμα 1), η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα απεικονίζονται ως τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες με σημείο τομής τους το παιδί, ως βασικό πρωταγωνιστή στη διαδικασία της μάθησης. Οι σφαίρες αυτές αποτελούν τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται: βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και πλησιάζουν ή απομακρύνονται η μία από την άλλη, ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους, όπως η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας κ.ά. Όσο μικρότερη, για παράδειγμα, είναι η ηλικία του παιδιού, όσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο σχολείο, ή όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τις οικογένειες, τόσο η απόσταση μεταξύ των σφαιρών μικραίνει. Ταυτόχρονα, η τάση της ευρύτερης κοινότητας να ενθαρρύνει την επαφή μεταξύ σχολείου και οικογένειας επηρεάζει το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Γεωργίου κ.ά., 1997· Epstein, 2001· Epstein & Sheldon, 2002· 2006).



Σχήμα 1. Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της J. Epstein (προσαρμογή από Epstein, 1995 και Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009)

Η Epstein υποστηρίζει ότι όταν γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε καλλιεργείται μια κοινότητα φροντίδας για τα παιδιά, η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στην επιτυχία τους αρχικά στο σχολείο και αργότερα στη ζωή (σελ. 701, Epstein 1995). Η ίδια, αξιοποιώντας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ πρότεινε ως συμπλήρωμα στο μοντέλο μια τυπολογία έξι μορφών γονικής εμπλοκής με συγκεκριμένους στόχους, μεθόδους, πρακτικές, οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η οποία αξιοποιείται από πολλά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας των σχολείων με τις οικογένειες των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινότητας (Epstein et al, 2019).

Πίνακας 1: Τυπολογία γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία από την J. Epstein

Τύπος	Περιγραφή	Στόχος της αλληλεπίδρασης
1	Γονική μέριμνα	Βοήθεια προς όλες τις οικογένειες ώστε να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι
2	Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	Σχεδιασμός αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, σχετικά με το πρόγραμμα και την πορεία μάθησης των παιδιών
3	Εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου	Προσέλκυση γονέων και σχεδιασμός της εθελοντικής προσφοράς τους
4	Συμμετοχή στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι	Βοήθεια προς τις οικογένειες για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στη σχολική εργασία στο σπίτι
5	Συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου	Συμβολή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου
6	Συνεργασία με την κοινότητα	Αξιοποίηση υπηρεσιών και πόρων που προσφέρει η ευρύτερη κοινότητα προς όφελος του σχολείου και των οικογενειών

Πηγή: Epstein et al., 2019, μτφ. Ε. Ναούμ

Η γονική μέριμνα (τύπος 1) αφορά την ανίχνευση του οικογενειακού πλαισίου από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν κάθε οικογένεια να δημιουργήσει στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που να διευκολύνει τη μάθηση και τη σχολική φοίτηση (π.χ. οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για γονείς, επισκέψεις σε σπίτια κ.ά). Ο δεύτερος τύπος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας μέσω της οποίας οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών και ανταλλάσσουν εμπειρίες και πληροφορίες. Η συχνότητα και οι τρόποι επικοινωνίας ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες κάθε οικογένειας (π.χ. συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων με δυνατότητα μετάφρασης στις περιπτώσεις αλλόγλωσσων, συστηματική ανταλλαγή ενημερώσεων μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, τηλεφωνημάτων, ιστοσελίδας κ.ά). Στόχος του τρίτου τύπου είναι να ενεργοποιηθούν οι γονείς ώστε να υποστηρίξουν εθελοντικά το πρόγραμμα και τους μαθητές του σχολείου σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση (οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές, σε δραστηριότητες μέσα στις τάξεις, κ.ά). Ενδεικτική πρακτική η δημιουργία ενός χώρου στο σχολείο για τους γονείς που προετοιμάζουν εθελοντικές δράσεις.

Οι γονείς συμμετέχουν και βοηθούν τα παιδιά τους στη σχολική εργασία και σε άλλες δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ενημέρωσή τους σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά, η εκπαίδευσή τους σε μεθόδους ανάγνωσης και μαθηματικής σκέψης, αποτελούν κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στον τέταρτο τύπο εμπλοκής. Παράλληλα, το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν σε σχολικές επιτροπές, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων κ.ά. (5^{ος} τύπος), με σκοπό να εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους (π.χ. λειτουργία διαδικτυακού ιστού ανάμεσα στους αντιπροσώπους των γονέων και σε όλες τις οικογένειες κ.ά.). Ο τελευταίος τύπος περιλαμβάνει την αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών προς όφελος της σχολικής μονάδας και των οικογενειών των μαθητών. Πρόσωπα, φορείς, οργανώσεις, υπηρεσίες της ευρύτερης κοινότητας μπορούν να συμμετέχουν σε σχέδια δράσης του σχολείου με σκοπό να υποστηριχθούν οι πρωτοβουλίες των οικογενειών και να λυθούν τοπικά προβλήματα (π.χ. πληροφόρηση για τα προγράμματα και τις υπηρεσίες που προσφέρει η κοινότητα, συμμετοχή φορέων σε σχολικά προγράμματα, συνεργασία με την κοινότητα για την επίτευξη

κοινών δράσεων όπως, ανακύκλωση, διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων κ.ά. (Epstein et al., 2019).

Η προσέγγιση, λοιπόν, του σφαιρικού μοντέλου σε συνδυασμό με την τυπολογία που προτείνεται, δείχνει να μπορεί να συνδυάσει τη θεωρία με την εκπαιδευτική πρακτική, προσφέροντας οδηγίες και τρόπους για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Θα επιχειρήσουμε να αξιολογήσουμε το συγκεκριμένο μοντέλο και την τυπολογία που προτείνεται, κατά την παράθεση της ερευνητικής δραστηριότητας, σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι μορφές γονικής συμμετοχής που συμβάλλουν στη γνωστική και γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, σε συνδυασμό με τους παράγοντες που τη μεταβάλλουν.

Γονική συμμετοχή: ερευνητική δραστηριότητα

Καθώς η εκπαίδευση έχει συνδεθεί πρωτίστως με μαθησιακά αποτελέσματα που συνδέονται με ακαδημαϊκές γνώσεις, η ερευνητική κοινότητα από νωρίς επικεντρώνεται στον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και της σχέσης της με τη γονική συμμετοχή (Συμεού, 2006). Αποτελέσματα πλήθους ερευνών έχουν δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Jordan et al., 2001· Carter, 2002· Henderson & Mapp, 2002). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που δε διαπιστώνουν κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις δύο παραμέτρους ή καταλήγουν ακόμα και σε αρνητικές επιπτώσεις (Hattie, 2009· Boonk et al., 2018). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές προειδοποιούν για την προβολή των «θαυματουργών» αποτελεσμάτων της γονικής συμμετοχής, αφού μελέτες με μηδενικά ή αρνητικές συσχετίσεις, είτε δεν υποβάλλονται σε επιστημονικά περιοδικά, είτε τυγχάνουν μικρότερης πιθανότητας να γίνουν αποδεκτές (Barger et al., 2019). Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες βασίζονται σε εγκάρσιους και συσχετικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι δεν επιτρέπουν την ταυτόχρονη εξέταση άλλων μεταβλητών για τις επιδράσεις της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση (Shute et al., 2011). Τα αποτελέσματά τους, όμως, μπορούν να αξιοποιηθούν, αφού ξεχωρίζουν συγκεκριμένες μορφές της γονικής συμμετοχής που φαίνεται ότι ενεργοποιούν τους γονείς να συνεργαστούν με το σχολείο και επιδρούν θετικά στη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, μελέτες ανασκόπησης με μεθοδολογία στατιστικού τύπου μετα-ανάλυση, προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα δεδομένων για τη γονική συμμετοχή, με ανάλυση ακρίβειας και εξέτασης αυτών στο πέρασμα του χρόνου (Barger et al., 2019), αλλά, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι τα αποτελέσματά τους σε κάποιο βαθμό βασίζονται στις ίδιες μελέτες (Cheung & Slavin, 2016). Ο Hattie (2009), λοιπόν, σε μια σύνθεση εννέα μετα-αναλύσεων που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1984 και 2007 διαπίστωσε ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση στην επιρροή της γονικής συμμετοχής και εξαρτάται από το είδος της εμπλοκής. Όταν οι γονείς απλά επιβλέπουν τη σχολική μελέτη στο σπίτι, οι επιπτώσεις είναι αρνητικές. Ακόμα και όταν δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική εργασία, όπως, κατάλληλο περιβάλλον στο σπίτι και υιοθέτηση κανόνων για τις ώρες παρακολούθησης προγραμμάτων στην τηλεόραση, οι επιπτώσεις είναι μικρές. Όταν, όμως, συμμετέχουν επικοινωνώντας με τα παιδιά, είτε συζητώντας μαζί τους για τη σχολική πρόοδο και ενισχύοντάς τα στη σχολική εργασία, είτε προβάλλοντας τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους, οι οποίες συσχετίζονται με τα σχολικά επιτεύγματα, τα αποτελέσματα είναι από ικανοποιητικά μέχρι πολύ ισχυρά, αντίστοιχα. Για τους λόγους αυτούς, προβάλλει τη σημασία της ανάγκης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις συμφωνεί και ο Jeynes (2012), ο οποίος συνθέτει 51 μελέτες που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 1964 και 2006, δίνοντας έμφαση στη συσχέτιση ανάμεσα, στα γενικά προγράμματα γονικής συμμετοχής, στα προγράμματα εστιασμένα σε τύπους, και στη σχολική επίδοση (σε αστικές περιοχές, για νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο). Τα γενικά προγράμματα, δείχνουν μια μικρή συσχέτιση, ενώ συγκεκριμένες μορφές εμπλοκής, όπως, βοήθεια στη σχολική εργασία στο σπίτι, επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, καταδεικνύουν πολύ μεγαλύτερη. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, επικοινωνώντας με τους γονείς (τύπος 2) μπορούν να τους υποστηρίξουν αποτελεσματικά στη δημιουργία υποστηρικτικού

περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι (τύπος 4). Επίσης, ο Boonk και οι συνεργάτες του (2018) στην ανάλυση 75 μελετών, που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 2003 και 2017, συμφωνούν ότι δεν έχουν την ίδια επίδραση όλες οι μορφές γονικής συμμετοχής στη σχολική επίδοση, ούτε για όλες τις πολιτισμικές ομάδες. Οι πιο συνεπείς σχέσεις αφορούν την επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών με τη μορφή συζήτησης για σχολικά ζητήματα και συνεργασίας ανάμεσά τους για τη σχολική εργασία στο σπίτι (τύποι, 2,4), σε συνδυασμό, με τη γονική ενθάρρυνση και την υποστήριξη για μάθηση στο σχολείο. Επομένως, καταλήγει, ότι θα πρέπει εκπαιδευτικοί, γονείς και ερευνητές να αναγνωρίζουν τις μορφές γονικής συμμετοχής που συμβάλλουν κάθε φορά σε επίτευξη επιτευγμάτων των συγκεκριμένων μαθητών και να τις υιοθετούν ανάλογα. Προβάλλεται λοιπόν, η ανάγκη της γονικής μέριμνας (τύπος 1), μέσω της οποίας, το σχολείο θα υποστηρίζει κάθε οικογένεια αναλόγως των αναγκών της.

Ο Wilder (2014), ενισχύει την άποψη αυτή, αφού τα αποτελέσματά του από εννέα μετα-αναλύσεις που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 2001 και 2012, δείχνουν θετική σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης σε διαφορετικές βαθμίδες και πολιτισμικές ομάδες. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μετα-ανάλυση του Kim (2020) σε χώρες της Ανατολικής Ασίας, ο οποίος, συγκρίνει τα αποτελέσματά τους με τα δείγματα των ερευνών που πραγματοποιούνται στις ΗΠΑ για να καταλήξει σε παρόμοιες παρατηρήσεις. Στις 15 δημοσιευμένες μελέτες μεταξύ 1990 και 2017 οι αναλύσεις του δείχνουν μια μέση σημαντική θετική σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής στο σχολείο (επικοινωνία και συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, τύπος 3), στο σπίτι (επικοινωνία με το παιδί για βοήθεια στη σχολική εργασία, τύπος 4), σ' αυτό που ονομάζει ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση (εκπαιδευτικές προσδοκίες, φιλοδοξίες και στάσεις των γονέων προς την εκπαίδευση) και των σχολικών επιτευγμάτων. Προτάσσει λοιπόν, την επικοινωνία, την ενθάρρυνση και την εκπαίδευση των γονέων για ενεργή συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (τύποι, 1-5), ως παράγοντα που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλει στην εξισορρόπηση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων.

Άλλες έρευνες εστιάζουν στις θετικές επιπτώσεις της γονικής συμμετοχής και στην ανάπτυξη ενδοατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως, θετική αυτοεικόνα, προσαρμοστική ικανότητα κ.ά. σε παιδιά διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005, Jeynes, 2005). Το στοιχείο της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας φαίνεται να λειτουργεί ως «κλειδί» για τη διεύρυνση της γονικής συμμετοχής. Οι Kraft και Rogers (2014), μάλιστα, διαπιστώνουν ότι η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα (τύπος 2), οδηγεί σε ενισχυμένη γονική εμπλοκή και υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το οικογενειακό υπόβαθρο (τύπος 1), κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των γονέων και του παιδιού και μπορούν να τους υποστηρίξουν αποδοτικότερα. Παράλληλα, όταν οι γονείς αισθάνονται ότι επικοινωνούν και έχουν αναπτύξει θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς (τύπος 2), τότε είναι περισσότερο πιθανό να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση και να συμμετέχουν σ' αυτή στο σχολείο και το σπίτι (τύποι 3,4). Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους ενισχύει την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και διευκολύνει την αποσαφήνιση της έννοιας, ώστε οι στόχοι να είναι ξεκάθαροι και για τα δύο μέρη. Τα παιδιά, έτσι, βιώνουν την ανάπτυξη μιας γόνιμης συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας τους, και καθώς, τείνουν να συμπεριφέρονται προς τους εκπαιδευτικούς όπως ενεργούν οι γονείς τους (Thijs & Eilbracht, 2012), επιδιώκουν να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Sawyer, 2015). Η Epstein (1995) συσχετίζει θετικά την καλλιέργεια ουσιαστικών σχέσεων με το σχολείο με την επίδοση των επηρεαζόμενων παιδιών. Η θετική σχολική πορεία συνδέεται με την ανάπτυξη συναισθηματικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, κινήτρων για μάθηση και θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση (Kaplan-Toren, 2013).

Οι Thijs and Eilbracht (2012), εξετάζοντας το ζήτημα από διαφορετική οπτική, εντοπίζουν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των συγκρούσεων εκπαιδευτικού-γονέα και της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ τους, η οποία δυσκολεύει την περαιτέρω εμπλοκή τους (LaRocque et al., 2011), με μηδενικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική εξέλιξη των παιδιών. Ο Kim (2009) ενισχύει την άποψη αυτή, και μάλιστα, επισημαίνει και άλλους παράγοντες που ενδέχεται να

εμποδίσουν τη γονική συμμετοχή, όπως, η ανυπαρξία ποικιλομορφίας στις μορφές εμπλοκής και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να τη διαχειριστούν, εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης.

Πιο συγκεκριμένα, ο LaRocque με τους συνεργάτες του (2011) διαπιστώνουν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν με τους γονείς για τους τρόπους εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας της έλλειψης ανάλογης επιμόρφωσης, ιδιαίτερα με εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο παράγοντας αυτός εντοπίστηκε νωρίς και στην έρευνα δράσης της Ναούμ (2014) (διδακτορική διατριβή με επιβλέπουσα την ομότιμη Καθηγήτρια κ. Ε. Φλογαίτη). Για τον λόγο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπήρξε συνεχής καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής δραστηριότητας. Γιατί, επιπρόσθετα, οι γονείς ενδέχεται να δυσκολεύονται να εμπλακούν, λόγω φόρτου εργασίας και της συνεπάγουσας έλλειψης χρόνου (Peters et al., 2008· Harris & Goodall, 2008). Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και η μορφή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή) σχετίζεται με το είδος και τα ωράρια εργασίας, ώστε γονείς με εργασιακές απαιτήσεις και επιβαρυνμένες οικογενειακές ευθύνες, να μην έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν και να συνδράμουν σε σχολικές δραστηριότητες (Yulianti et al., 2019). Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση. Γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν και ταυτόχρονα θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα και ευθύνη αποκλειστικά του σχολείου (Hoover-Dempsey et al., 2001· Harris & Goodall, 2008· Murray et al., 2008). Επιπλέον, η έρευνα του Yulianti και των συνεργατών του (2019), έδειξε ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και στις αποφάσεις του σχολείου. Ένα ακόμα εμπόδιο αποτελούν οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων όταν φοιτούσαν στο σχολείο. Γονείς που είχαν βιώσει αρνητικές εμπειρίες ως μαθητές ή δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα οφέλη της εκπαίδευσης και ακολούθως, να επιδιώξουν να εμπλακούν (Harris & Goodall, 2008· Goodall & Montgomery, 2014). Επομένως, η ευθύνη βαρύνει το σχολείο, αφού λάβει υπόψη του τα οικογενειακά πλαίσια, να αναζητήσει πρακτικές και μορφές γονικής εμπλοκής, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να έχουν τη δυνατότητα όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Fantuzzo et al., 2006).

Ταυτόχρονα, επωφελούνται τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς αναγνωρίζουν και εκτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών, αποκτούν εμπιστοσύνη στο σχολείο, ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και μαθαίνουν πώς να βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι (Khajehpour & Ghazvini, 2011). Οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς, ενισχύεται το ηθικό τους και αποκτούν μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση, στοιχεία τα οποία ενισχύουν το επαγγελματικό τους κύρος στην κοινότητα (Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Wilder, 2014). Παράλληλα, η σχολική μονάδα βελτιώνεται, καθώς, επικρατεί ένα θετικό κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης και συνεργασίας (Dodd & Konzal, 2000· Epstein, 2001). Τα οφέλη από τη στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διευρύνονται και στην ευρύτερη κοινότητα. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος. Έτσι, ενισχύονται οι δεσμοί του σχολείου με την κοινότητα συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, στην ανάπτυξη της (τύπος 6). Βελτιώνεται η ποιότητα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της γειτονιάς του σχολείου και ενισχύεται η πρόσβαση της κοινότητας στις υπηρεσίες του σχολείου (Ford & Amaral, 2006). Τέλος, δημιουργείται ένα κοινωνικό δίκτυο μεταξύ των γονέων, το οποίο ενισχύει την ενημέρωσή τους για προγράμματα και ζητήματα που εστιάζουν στη μάθηση ή τη ψυχαγωγία των παιδιών και απευθύνονται σε όλη την οικογένεια (Preston et al., 2018).

Σύνοψη

Η ΕΠΑ προβάλλει την αξία της ανάπτυξης συνεργειών μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό για την αντιμετώπιση και επίλυση περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων (Δασκολιά, 2017· Φλογαίτη, Λιαράκου & Γαβριλάκης, 2021· Δασκολιά, &

Κουκουζέλη, 2021 · Daskolia & Koukouzeli, 2023). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση και να λειτουργήσει ως όχημα για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και τον μετασχηματισμό του αειφόρου σχολείου, με αφετηρία το δεύτερο επίπεδο λειτουργίας του. Το σφαιρικό μοντέλο, προσφέροντας μια συστημική προσέγγιση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη συλλογικότητας εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς σε μια από κοινού αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής δραστηριότητας αναδεικνύουν την ανάγκη κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού να υιοθετήσει διαφορετικές μορφές γονικής συμμετοχής, ώστε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να μπορέσει να βρει αυτή που του ταιριάζει ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις υποχρεώσεις του (Sukhbaatar, 2018 · Epstein & Sheldon, 2019). Είναι σημαντικό, οι στρατηγικές που υιοθετούνται να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη την πολυάσχολη ζωή των γονέων και τη διαφορετική δομή των οικογενειών (Winthrop et al., 2020), καθώς, όλες οι πρακτικές δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα σε όλα τα οικογενειακά πλαίσια (Murray & Meroi, 2015). Για τον λόγο αυτό θεωρούμε ότι η γονική μέριμνα αποτελεί τη βάση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αφού διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν κάθε οικογενειακό πλαίσιο προκειμένου να μπορέσουν να σχεδιάσουν ευέλικτους και ποικίλους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, βοήθειας στο σπίτι και συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα στο σχολείο και το σπίτι.

Ιδιαίτερα η επικοινωνία προβάλλει ως βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Δεν εντοπίσαμε ιδιαίτερα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων σε θέματα διοίκησης και λήψης αποφάσεων του σχολείου με τη σχολική πορεία των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θεωρούμε τη γονική συμμετοχή ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει σε καλύτερα αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία των μαθητών, την ενίσχυση των οικογενειών και τη βελτίωση του σχολείου (Fernández-Alonso et al., 2017 · Driessen, 2021). Ειδικά για τους μειονεκτούντες γονείς, η υποστήριξη από το σχολείο και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά (Axford et al., 2019). Εξάλλου, κανείς δεν μπορεί να προβλέψει το μέλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πριν από δύο χρόνια, η πανδημία του COVID-19, με το κλείσιμο των σχολείων και την έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δημιούργησε νέες συνθήκες και ανάγκες στη συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι γονείς βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Winthrop et al., 2021), δεν είχαν όλοι την εκπαίδευση και την ικανότητα να παρέχουν στα παιδιά την απαραίτητη υποστήριξη για την εργασία στο σπίτι, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Brossard et al., 2020). Αν όμως, μέσω της γονικής συμμετοχής και κατά επέκταση, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι γονείς αποκτούν επίγνωση των μαθησιακών στόχων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μαθαίνουν πώς να υποστηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι, συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, θα αποκτήσουν μια θετική συμπεριφορά και στάση απέναντι στο σχολείο και θα αναγνωρίσουν την αξία του στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι, θα προσδώσουν στα παιδιά ένα ισχυρό θετικό αντίκτυπο στη μάθηση, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη σχολική τους πορεία (Castro et al., 2015). Ταυτόχρονα, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη για τη διεύρυνση της συνεργασίας του σχολείου με μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας (τύπος 6), όπως συνέβη στη διδακτορική έρευνα δράσης της Ναούμ (2014). Εξάλλου, πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί στηρίζονται στην ανάπτυξη αυτή της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, για τη διεύρυνση συνεργειών με την κοινότητα και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν περιβαλλοντικά και άλλα ζητήματα, το οποίο αποτελεί βασική επιδίωξη του αειφόρου σχολείου (Συμεού κ.ά, 2007 · Tucker et al., 2011).

Τα σχολεία, λοιπόν, είναι σημαντικό να θέσουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών σχεδιασμών τους τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, με

σημείο εκκίνησης τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή, με θετικές επιπτώσεις για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και φορείς (Posey-Maddox & Haley-Lock, 2016· Driessen, 2020), συμβάλλοντας, έτσι, στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας και στην πορεία μετασχηματισμού του σχολείου σε περισσότερο αειφόρο.

SUMMARY IN ENGLISH

Environmental and Sustainability Education (ESE) involves a transformative pedagogical process, which seeks to create a new educational framework. The sustainable school adopts the principles of ESE and transforms to a learning organization, in three connected levels of operation, encouraging collaborative processes and promoting school-community cooperation. School-family collaboration through parental involvement can play an important role in these goals. We examine the research activity regarding the factors that influence parental involvement and its benefits in children's education, in conjunction with the Epstein et al.'s typology of involvement (2019). Types such as, parenting, communicating, volunteering, learning at home, reinforce the possibility of all parents to participate in their children's education and overcome the obstacles that limit the collaboration between school and family. The design and the implementation of different types of parental involvement will promote positive outcomes for students, teachers, and parents. Similar results occurred in the doctoral thesis carried out under the supervision of Emeritus Professor E. Flogaiti, entitled, "School-family collaboration in the context of the sustainable school. Action research in a nursery school".

Αναφορές

- Abell, S. K. (2000). From professor to colleague: Creating a professional identity as collaborator in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 548-562.
- Abraham, T., Nikolopoulou, A., Mirbagheri, F. (2010). *Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World*. SAGE Publications.
- Adams, G. & Ryan, B. (2005). The family-school relationships model: Parental influences on school success. In M. Kane (Ed.), *Contemporary issues in parenting* (Chapter 6). Nova Publishing.
- Axford, N.; Berry, V., Lloyd, J.; Moore, D.; Rogers, M.; Hurst, A.; Blockley, K.; Durkin, H.; Minton, J. (2019). *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice*. London: Education Endowment Foundation.
- Baker, P.H. and Murray, M.M. (2011). Building community partnerships: Learning to serve while learning to teach. *The School Community Journal*, 21(1), 113-127
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Ballantyne, R., Fien, J. & Packer, J. (2001a). Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in Environmental Education: Lessons from the field. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 8-15.
- Barger, M., Moorman Kim, E., Kuncel, N., & Pomerantz, E. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. DOI 10.1037/bul0000201
- Belanger, P. (2003). Learning environments and environmental education. In L. Hill & D. Clover (Eds). *Environmental adult education: Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (79-88). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 99. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonnett, M. (2017). Sustainability and Human Being: Towards the Hidden Centre of Authentic Education. In B. Jickling & S. Sterling (Eds.). *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future* (pp.79-92). Cham: Springer Nature.
- Boonk, L., Gijsselaers, H., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. DOI <https://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., & Reuge, N. (2020). *Parental Engagement in Children's Learning*. Retrieved: April 2022 from: <https://www.unicef-irc.org/publications/1091-parental-engagement-in-childrens-learning.html>
- Γεωργίου, Σ. (2000α). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ., Τσουρής, Χ., Σταύρου, Χ., Μιχαήλ, Α., Παύλου, Ε., Χριστοδούλου, Ε. & Πληροσή, Π. (1997). Συνεταιρισμός στην Εκπαίδευση: Πολιτεία ή αναγκαιότητα; *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, 95-16. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.

- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., & Renta-Davids, A. I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables: A systematic review. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71. <https://www.doi.org/10.46303/ressat.05.02.4>
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR, USA: CADRE.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., and Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi: <https://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cheung, A., & Slavin, R. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292. DOI <https://www.doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Christenson, S. L., (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18 (4), 454-482.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*. 28(2), 129-139.
- Czippan, K., Varga, A. and Benedict, F. (2010). *Support. Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow*. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme.
- Δασκολιά, Μ., & Κουκουζέλη, Β. (2021). Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο. Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική έρευνα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 65-80. Ανάκτηση: Ιούνιος 2023: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/article/view/28816>.
- Δασκολιά, Μ., Κέκερη, Ε., Τσεβρένη, Ι. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. Ανάκτηση: Απρίλιος 2022 από: <https://doi.org/10.12681/ees.22975>
- Δασκολιά, Μ. (2017). Περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά. Στο: Ε.Ι. Μανωλάς (επ.), *Περιβαλλοντική Κοινωνιολογία*, 215-240. Αθήνα: Gutenberg.
- Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα [Sustainable learning based on the community]. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 719-752. Αθήνα: Gutenberg.
- Daskolia, M., & Koukouzeli, V. (2023). How Sustainable Is a Waldorf School? Exploring the Congruence between Waldorf Education and the Sustainable School Approach in a Greek School Case Study. *Education Sciences*, 13(4), 403. Retrieved: June 2023 from: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/4/403>.
- Davies, B. & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *Strategic Leadership and Management*, 24(1), 29-38.
- DfES (Department for Education and Skills), (2006). *The Early Years Foundation Stage. Consultation document*. London. DfES Publications.
- Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and educators as partners. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.
- Driessen, G. (2020). The evidence for the effectiveness of family- and center-based early childhood education programs. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 7(1), 106-115.
- Driessen, G. (2021). *Parental involvement: Types and effects*. Research Gate. Retrieved: June 2022 from: https://www.researchgate.net/publication/355035272_Parental_involvement_Types_and_effects
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. DOI <https://www.doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. Retrieved: October 2021 from: [file:///C:/Users/User/Downloads/The_importance_of_evaluating_programs_of_school_fa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/The_importance_of_evaluating_programs_of_school_fa%20(1).pdf)
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parental Involvement. *Elementary School Journal*, 56, 277-94.
- Epstein, J. L. (1995). School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 77, 701-12.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Epstein, J. L., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., Van Voorhis, F., Martin, C., Thomas, B., Greenfield, M., Hutchins, D., Williams, K. (2019). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. (4rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting home, school and community. New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, (Chapter 12, pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Espinete, M., Zachariou, A. (2014). *Key Stones on School Community Collaboration for Sustainable Development. EU LLP CoDeS Schools and Communities – Working together on Sustainable Development*. Retrieved: October 2017 from: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/369/CoDeS-Key%20Stones.pdf>

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fantuzzo, J. P., Marlo A. & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29, 453-461.
- Flogaitis, E., Nomikou, C., Naoum, E. & Katsenou, C. (2012). Investigating the possibilities of creating a community of practice. Action research in three educational institutions. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 217-233. Retrieved: June 2020, from: <http://www.jceps.com/archives/701>
- Ford, L. & Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we've been and where we need to go. *School Leadership Research*, 1(6), 1-20.
- Georgiou, S. N. (1997). Parental Involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*, 1, 189-209. <https://doi.org/10.1007/BF02339890>
- Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351. Retrieved: October 2017 from: <https://doi.org/10.1080/15330150500302205>.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. Retrieved: October 2017 from: <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A syntheses of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK/New York, USA: Routledge
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory
- Henderson, K. and Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Report prepared by Macquarie University for the Australian Government Department of the Environment and Heritage. Sydney, NSW: Macquarie University. Retrieved: January 2009, from: <http://www.aries.mq.edu.au/project.htm>
- Hill, N. E. and Taylor, L. C. (2004). Parent-School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: <https://www.doi.org/10.1037/a0015362>
- 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), 132-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. and Jones, K. P. (2001). Parent Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Huckle, J. (2006). Realizing sustainability in changing times. In J. Huckle & S. Sterling (Eds.). *Education for Sustainability*, pp. 3-17. London: Earthscan.
- Huckle, J. (2009). Sustainable schools: Responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 94(1), 13-21.
- Jensen, B. B. (2005). *Education for Sustainable Development - Building Capacity and Empowerment through ESD*. Conference report on Education for Sustainable Development in Esbjerg, Denmark. Vienna: Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture. Retrieved: February 2015, from <http://www.ubu10.dk/downloadfiles/Seed%20Conference%20Report.pdf>.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742, DOI <https://www.doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. Retrieved: June 2010, from <http://ue.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/237>
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual synthesis 2001*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Kaplan-Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634-649.
- 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. Retrieved: October 2021 from: file:///C:/Users/User/Downloads/The_role_of_parental_involvement_affect_in_childre.pdf
- Kim, S. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312 - 337. DOI <https://www.doi.org/10.1177%2F0013124519842654>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102. Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>

- Kraft, M.A., & Rogers, T. (2014). Teacher to parent communication: Experimental evidence from a low-cost communication policy. *Society for Research on Educational Effectiveness* ED563011. Retrieved: October 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED563011>
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2008). Έρευνα και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αντί Εισαγωγής. Στο Ε. Φλογαίτη & Γ. Λιαράκου (επιστημονική επιμέλεια). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, 13-50. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi: <https://www.doi.org/10.1080/10459880903472876>.
- Liou, S.T. & Kaplan, S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 9-20.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότοσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής και Α. Ευκλείδη (επ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 35-68. Επιστημονική Επιθερίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2014). Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships (Research Report). Retrieved: June 2022, from Southwest Educational Development Laboratory website: <http://www.seidl.org/pubs/framework/>
- McNeal Jr, R. B. (2014) Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
- McNeal, R. B., Jr. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 153-167. <https://doi.org/gfj8mn>
- Mogensen, F. and Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education - a critical framework. In F. Mogensen and M. Mayer (eds) *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*, pp. 10-25. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI - SEED.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers, or partners*. London: Routledge.
- Murray MM, Mereoiu MM. (2015). Teacher-parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2),1-17. doi: <https://www.doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>.
- Murry, V.M., Berkel, C., Brody, G.H., Miller, S.J., & Chen, Y. (2009). Linking parental socialization to interpersonal protective processes, academic self-presentation, and expectations among rural African American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 1-10. doi: <https://www.doi.org/10.1037/a0013180>.
- Ναούμ, Ε. (2014). *Συνεργασία σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαγεωργίου, Η.Β. (2008). *Συνεργασία γονιών και σχολείου. Γιατί και πώς*; Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Πεντέρη Ε. & Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26. Ανάκτηση: Απρίλιος 2022 από: <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S., Walberg, H. (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York and London: Teachers College Press.
- Pelco, L. E., Jacobson, L., Ries, R. R. and Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), 235-50.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A., Coleman, N. (2008). *Parental involvement in children's education 2007* (Research Report DCSF-RR034). London, England: Department for Children, Schools and Families.
- Posch, P. (1999). The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348. Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.1080/0305764990290304>.
- Posey-Maddox, L. & Haley-Lock, A. (2016). One size does not fit all: Understanding parental engagement in the contexts of work, family, and public education. *Urban Education*, 1-28. Sage.
- Preston, J. P., MacPhee, M. M., & Roach O'Keefe, A. (2018). Kindergarten teachers' notions of parent involvement and perceived challenges. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 53(3). Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.7202/1058416ar>
- Prieto, J. P. (2018). Enhancing the quality of early childhood education and care: ECEC tutors' perspectives of family engagement in Spain. *Early Child Development and Care*, 188(5), 613-623. Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417272>
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2003). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51. Retrieved: October 2021 from: <https://doi.org/10.1080/13504620120109646>.

- Sanders, M. (2006). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sanders, M. (2010). Parents as Leaders: School, Family, and Community Partnerships in Two Districts. In D. Houston, A. Blankstein, and R. Cole (Ed.). *Leadership for Family and Community Involvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education* 10(1), 11-37. Retrieved: January 2015, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881772.pdf>.
- Sawyer, M. (2015). Bridges: Connecting with families to facilitate and enhance involvement. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 172-179. doi:10.1177/0040059914558946.
- Scott, W. & Gough, S. (2012). *Sustainable Development and Learning: Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- Seginer, R. (2006) Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Senge, P. M. (2007). *Schools that learn*. London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Shute, V., Hansen, E., Underwood, J., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 1-10, DOI <https://www.doi.org/10.1155/2011/915326>
- Smyth, J. & Hattam, R. (2002). Early school leaving and cultural geography of highs schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397.
- Suizzo, M.-A., Pahlke, E., Yarnell, L., Chen, K.-Y., & Romero, S. (2014). Home-based parental involvement in young children's learning across U. S. ethnic groups: Cultural models of academic socialization. *Journal of Family Issues*, 35, 254-287. <https://doi.org/10.1177/0192513X12465730>
- Sukhbaatar, B. (2018). Preservice teachers' views on working with diverse families in Mongolia. *School Community Journal*, 28(1), 295-318. Retrieved: from <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαιγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, Das101-113.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Πρακτικά ΙΧ Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και προοπτικές*, 1055-1064. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συμεού, Λ., Ζαχαρίου, Α, & Βαλανίδης, Ν. (2007). Συμμετοχή των γονέων σε περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα: Η εμπειρία γονέων της Κύπρου. *Επισήμες της Αγωγής*, 4, 197-211.
- Ταμουτσέλη, Κ, (2011). Συμμετοχικότητα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο R.A.Hart, *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*, 11-20. Πρόλογος-Επιμέλεια: Κ. Ταμουτσέλη. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Tal, R. T. (2004). Community-based environmental education a case study of teacher-parent collaboration. *Environmental Education Research*, 10(4), 523-543.
- Thijs, J. & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and disruptive" behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8).
- Tucker S., Lanningham-Foster L., Murphy J., Olsen G., Orth K., Voss J., (2011). A school-based community partnership for promoting healthy habits for life. *Journal of Community Health*, 36, 414-422.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. Retrieved: December 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- UNCED (1992). *Agenda 21: Earth Summit*. The United Nations Programme of Action from Rio. Rio de Janeiro: UNCED. Retrieved: March 2015, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- UNESCO (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005- 2014): The First Two Years*. Paris: UNESCO. Retrieved: June 2022, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>.
- UNESCO (2012a). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. Retrieved: June 2022, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. Retrieved: April 2022 from: <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>.
- Vauchan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003) The effect of Environmental Education on school children, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school: A research study on the perspectives of children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 16(1), 105-123. Retrieved: April 2022 from: <https://doi.org/10.1177/0907568208101693>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. Retrieved: April 2022 from: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

- Winthrop, R., Ershadi, M., Angrist, N., Bortsie, E. & Matsheng, M. (2020). *A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19*. Brookings Institution. Retrieved: June 2022 from: [file:///C:/Users/User/Downloads/Ahistoricshocktoparentalengagementineducation%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Ahistoricshocktoparentalengagementineducation%20(1).pdf)
- Winthrop, R., Barton, M.E. & Ziegler, L. (2021). *Collaborating to transform and improve education systems. A playbook for family- school engagement*. Washington, DC: Brookings Center for Universal Education. Retrieved: April 2022 from: file:///C:/Users/User/Desktop/Family_School_Engagement_Playbook_FINAL%202022.pdf
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Indonesian parents' involvement in their children's education: A study in elementary schools in urban and rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253- 278. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219794.pdf>
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Πεδίο. (1^η εκδ., 2006). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε., Λιαράκου, Γ., Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Zachariou, A. and Kadji-Beltran, C. (2009). 'Cypriot primary school principals' understanding of Education for Sustainable Development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*. 15(3), 315-342.
- Zachariou, A. & Symeou, L. (2009). The Local Community as a Means for Promoting Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(4), 129-143.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Νασούμ, Ε. (2023). Τίτλος Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω της γονικής συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), Ειδικό θεματικό τεύχος «Σύγχρονες διαστάσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία» αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαίτη, 200-217. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35782>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>