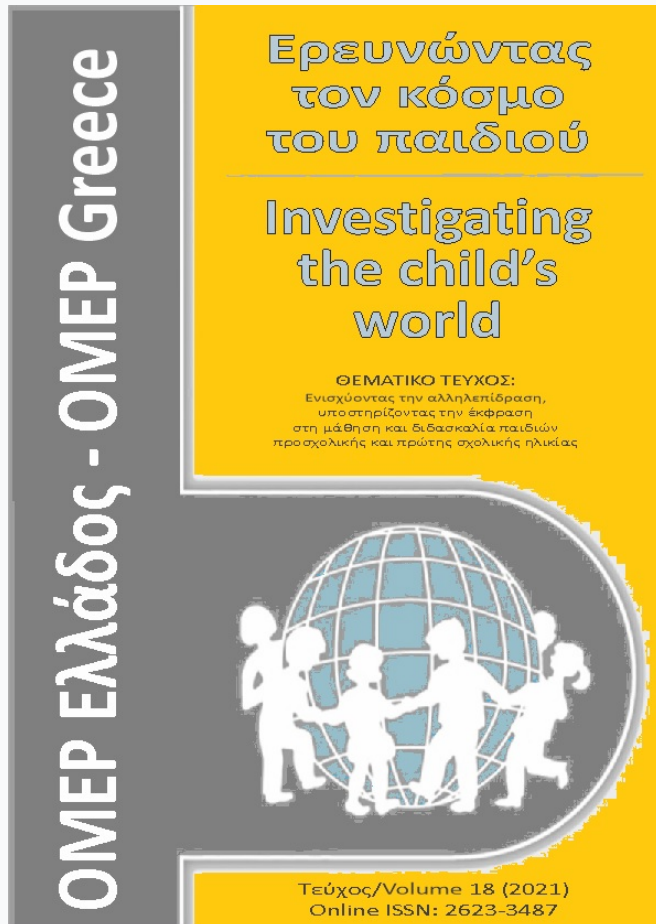


## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 18 (2021)



Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις για τις αναφερόμενες πρακτικές των εν-ενεργεία νηπιαγωγών

Βασιλική Χατζηιωαννίδου, Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/icw.30026](https://doi.org/10.12681/icw.30026)

Copyright © 2021, Βασιλική Χατζηιωαννίδου, Ευθυμία Πεντέρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Χατζηιωαννίδου Β., & Πεντέρη Ε. (2021). Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις για τις αναφερόμενες πρακτικές των εν-ενεργεία νηπιαγωγών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 111-121. <https://doi.org/10.12681/icw.30026>



## Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις για τις αναφερόμενες πρακτικές των εν-ενεργεία νηπιαγωγών.

Βασιλική Χατζηιωαννίδου, MSc, Νηπιαγωγός, [vasilikihatz11@gmail.com](mailto:vasilikihatz11@gmail.com)  
Ευθυμία Πεντέρη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ, ΣΕΠ ΕΑΠ ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»,  
[effieped55@gmail.com](mailto:effieped55@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια εποχή που αλλάζει συνεχώς, το νηπιαγωγείο αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Η νηπιαγωγός μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρά καθημερινά με τα παιδιά στην τάξη και μέσα από τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που σχεδιάζει και εφαρμόζει, διαδραματίζει κομβικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε έχει στόχο να μελετήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις ενέργειες και στρατηγικές που εφαρμόζουν με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών στις τάξεις τους. Η ανάδειξη αυτών των πρακτικών που αναφέρουν ότι ακολουθούν καθημερινά στις τάξεις τους φωτίζει και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το θέμα της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο γενικότερα. Στην έρευνά μας συμμετείχαν δεκαπέντε νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Βορείου Ελλάδος. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε αξιοποιώντας την ποιοτική προσέγγιση, με την τεχνική των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση περιεχομένου που εφαρμόστηκε ανέδειξε πως σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα η ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα. Αναδεικνύουν πρακτικές για την ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών, πρακτικές για ουσιαστικές διαπροσωπικές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και της διεύθυνσης και πρακτικές για την ποιοτική αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου, στην οποία αναφέρονται περισσότερο οι νηπιαγωγοί, αναδεικνύοντάς την ως τον παράγοντα που μπορεί να ενισχύει την ανάπτυξη όλων των άλλων σχέσεων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ψυχική ανθεκτικότητα, Νηπιαγωγείο, Νηπιαγωγοί, Αντιλήψεις, Πρακτικές.

### **Promoting resilience in kindergarten. Teachers' beliefs and reported practices.**

#### ABSTRACT

In this ever-changing era, kindergarten seems to be the appropriate context for building resilience in children. Kindergarten teachers play a key role in this direction, through their daily interaction with children in the classroom and through the programs and activities they plan and implement. The research we conducted aims to study in depth kindergarten teachers' reported actions and strategies to promote the resilience of children in their classrooms, focusing on the issue of positive interactions. The practices they report that they follow daily in their classrooms also highlight the way they perceive the issue of promoting resilience in kindergarten in general. Fifteen kindergarten teachers working in public kindergartens in Northern Greece participated. In our qualitative survey, data was gathered using semi-structured interviews. The content analysis followed showed that, according to the kindergarten teachers, in order to promote resilience in the kindergarten the development of positive relationships and cooperation between all those involved in the school unit is of particular importance. They particularly stressed on practices for developing positive personal relationships between the kindergarten teacher and children but also amongst children, practices for meaningful interpersonal supportive relationships between colleagues and management, and practices for quality

family-school interaction. This was actually the factor that teachers referred to as the most crucial for the development of all other relationships.

**KEY WORDS:** Resilience; Kindergarten; Kindergarten teachers; Perceptions; Practices; Relationships.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως έννοια αφορά στη διαδικασία θετικής προσαρμογής και ανάκαμψης του ατόμου παρά την ύπαρξη δυσκολιών και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεσή του σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, 2006· Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Masten, 2001· Rutter, 2006). Αφορά δηλαδή στη δυναμική εκείνη διεργασία που επιτρέπει σε ένα άτομο να διατηρεί την ευεξία και την θετική του ψυχολογία όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (Πετρογιάννης, 2011).

Η επιστήμη της ψυχολογίας δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες στην ψυχική ανθεκτικότητα μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών ψυχικής υγείας στη θετική προσαρμογή του ατόμου (Haraldsson, Isaksson, & Eriksson, 2017· Rutter, 1987). Έτσι τα τελευταία χρόνια η εστίαση περνά από τους παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία ενός ατόμου και την θεραπευτική αντιμετώπιση μιας ψυχοπαθολογίας, στους παράγοντες που προστατεύουν ένα άτομο όταν αυτό βρίσκεται σε δυσχερή κατάσταση και το βοηθούν στη διατήρηση της υγιούς του ανάπτυξης και ευεξίας (Πετρογιάννης, 2011). Η πολυδιάστατη αυτή έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει μια σειρά από στάσεις, συμπεριφορές και ενέργειες που μπορούν να καλλιεργηθούν σε όλους και μάλιστα από την παιδική ήδη ηλικία με την ενίσχυση των κατάλληλων προστατευτικών παραγόντων. Οι προστατευτικοί παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την θετική προσαρμογή εντοπίζονται σε όλα τα πλαίσια, στην οικογένεια, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί και από όπου δέχεται άμεσες και έμμεσες επιρροές (Bronfenbrenner, 1970).

Η σημασία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά είναι μεγάλη καθώς οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε όλους τους τομείς της ζωής τους (διαζύγια, ανεργία, μετανάστευση κτλ) αποτελούν εν δυνάμει παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική τους υγεία. Η αθροιστική δε συσσώρευση των παραπάνω παραγόντων επικινδυνότητας είναι αυτή που δημιουργεί το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών και παραβατικών συμπεριφορών (Vanerbilt, & Shaw, 2008· Wright, Masten, & Narayan, 2013) οι οποίες παρουσιάζουν αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερα σε παιδιά και νέους στις δυτικές κοινωνίες (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005· Rutter, 2012).

Έρευνες δείχνουν πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά στην παιδική ηλικία είναι ένας προγνωστικός δείκτης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενηλίκων (Παπαστυλιανού, & Πετρόπουλος, 2001) επομένως η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση τους από την παιδική ακόμη ηλικία είναι επιτακτική. Η δεξιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας που αποκτάται και κατακτάται μέσα από διαδικασίες και τεχνικές εξάσκησης είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί από την παιδική ακόμη ηλικία όπου υπάρχει μεγάλη πλαστικότητα του εγκεφάλου. Κατά συνέπεια σε αυτή την ηλικία, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα από τα πιο ιδανικά πλαίσια για την αντιστάθμιση ενός επιβαρυντικού περιβάλλοντος και την ενίσχυση των παραγόντων ενδυνάμωσης του παιδιού. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι σημαντικός καθώς αποτελεί το πρώτο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει το παιδί και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Νόμος 4521/2018). Αποτελεί δε το σημαντικότερο πλαίσιο, μετά την οικογένεια, που μπορεί να προάγει τις σχέσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Ahn, 2005· Masten, 2018).

Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι επίσης κομβικός στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που

σχεδιάζει και εφαρμόζει και μέσω της καθημερινής της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί, έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προκλήσεις που αφορούν τόσο σε συναισθηματικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους όσο και σε απαιτήσεις και κριτικές από τους γονείς των μαθητών τους. Κυρίως όμως οι αντιλήψεις της νηπιαγωγού αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς φαίνεται πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν μέσα στην τάξη (Ahn, 2005· Hanson, 2012· Henderson, & Milstein, 2008· Roehrig & Kruse, 2005· Triliva, & Poulou, 2006). Οι αντιλήψεις επομένως των νηπιαγωγών για την ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζονται και με τους τρόπους και στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν προς αυτή την κατεύθυνση για την ενίσχυση δηλαδή των δεξιοτήτων εκείνων που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους.

Είναι λοιπόν σημαντικό να προβληθεί η οπτική των ίδιων των νηπιαγωγών για τον τρόπο που προσεγγίζουν στις τάξεις τους το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εδώ προκύπτει και η προβληματική της έρευνάς που πραγματοποιήθηκε. Από τη μια πλευρά δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τις αντιλήψεις και τις ενέργειες των νηπιαγωγών για τον τρόπο με τον οποίο ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα μέσα στις τάξεις τους (Ahn, 2005). Αφετέρου, είναι σήμερα ανάγκη να αναδεικνύονται μέσα από την σχολική ζωή, οι τρόποι με τους οποίους τελικά εφαρμόζονται οι πρακτικές αυτές στα σχολεία (Theron, 2016· Weisberg, 2019). Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να αναδειχθεί το πώς ο μικρόκοσμος του σχολείου που συμπεριλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινότητα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις, τα φαινόμενα και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας λειτουργώντας προληπτικά αλλά και θεραπευτικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου και προσανατολισμού (Θωϊδής, 2002· Μυλωνάκου, 2013· Timonen-Kallio, & Hämäläinen, 2019).

Η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου ερευνητικού σχεδίου με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων και πρακτικών των νηπιαγωγών για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στα μικρά παιδιά, έχει ως στόχο την καταγραφή των πρακτικών των νηπιαγωγών που σχετίζονται με την ψυχική ενδυνάμωση των μικρών μαθητών τους στα πλαίσια των επιταγών του αναλυτικού προγράμματος και σε σχέση με τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, τα παιδιά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιδιώκει την σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τις ανάγκες της έρευνας καθώς α) στοχεύει στη σε βάθος μελέτη και κατανόηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών, β) επιδιώκει την ανάδειξη των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών στις τάξεις τους μέσα από την εμπειρία και τον ελεύθερο λόγο των νηπιαγωγών (στα πλαίσια φυσικά της ημι-δομημένης συνέντευξης), και γ) επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας γνώσης, αυθεντικής, πλαισιοθετημένης προσέγγισης του φαινομένου της έρευνάς μας (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015).

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις στοχεύοντας στην παραγωγή όσο το δυνατόν πλουσιότερου ερευνητικού υλικού (Robson, 2010). Ακολουθώντας τη στρατηγική της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης αλλά και τη στρατηγική της δειγματοληψίας-χιονοστιβάδας (όπου κρίθηκε χρήσιμο), διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με δεκαπέντε (15) εν ενεργεία νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Β. Ελλάδος. Πρόκειται για δειγματοληψία σκοπιμότητας με στόχο να ικανοποιηθεί αντιπροσώπευση του ευρύτερου πληθυσμού σε σχέση με χαρακτηριστικά που

αφορούν την ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο εκπαίδευσης και αστικότητα του σχολείου (βλ. Πίνακα 1).

Απευθυνθήκαμε σε γυναίκες νηπιαγωγούς που αποτελούν τη σημαντική πλειονότητα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και τις θεωρήσαμε αντιπροσωπευτικότερες σαν δείγμα συμμετοχής στην έρευνά μας. Επιπλέον, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε πως τα τελευταία χρόνια οι αυξημένες κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών οδηγούν τις νηπιαγωγούς στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στις τάξεις τους (π.χ. Henderson, & Milstein, 2008). Έτσι θελήσαμε να συμπεριλάβουμε και το κριτήριο αυτό, της εφαρμογής ή μη προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς. Στο δείγμα μας, λοιπόν συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα, 5 νηπιαγωγοί που έχουν κάποια εμπειρία και 4 νηπιαγωγοί που δεν έχουν καμία σχετική εμπειρία.

**Πίνακας 1.** Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (N=15)

Κοδ.	Ηλικία	Έτη Υπηρεσίας	Σπουδές	Ασπιότητα σχολείου	Νομός σχολείου	Οργανωτικά σχολείου
N1	47	25	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο	Κωμόπολη	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N2	52	25	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο	Πόλη	Θεσ/νίκης	2/θέσιο
N3	48	14	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Κωμόπολη	Χαλκιδικής	2/θέσιο
N4	32	9	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Χωριό	Κύκκης	2/θέσιο
N5	38	13	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Σερρών	2/θέσιο
N6	48	15	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Πόλη	Θεσ/νίκης	2/θέσιο
N7	49	17	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Λέσβου	3/θέσιο
N8	54	31	Π.Α. Εξομείωση Άλλο πτυχίο Διδασκαλείο	Πόλη	Λάρισας	2/θέσιο
N9	54	28	Π.Α. Εξομείωση Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	Πόλη	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N10	43	18	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	Κωμόπολη	Χαλκιδικής	3/θέσιο
N11	52	17	Π.Α. Εξομείωση Διδασκαλείο	Πόλη	Φλώρινας	3/θέσιο
N12	39	16	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N13	44	23	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Κέρκυρας	3/θέσιο
N14	40	13	Π.Τ.Π.Α.	Πόλη	Ροδόπης	3/θέσιο
N15	39	16	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Λέσβου	3/θέσιο

Π.Τ.Π.Α. : Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής – Π.Α. : Παιδαγωγική Ακαδημία

Για την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης (Braun, & Clarke, 2006). Μέσω αλληπάλληλων επαγωγικών και απαγωγικών διαδικασιών (Mayring, 2000) έγινε η επεξεργασία των κωδικών, συγκρίνοντας, συγχωνεύοντας και ομαδοποιώντας όπου χρειάστηκε ώστε να αναδειχθούν τα θέματα. Προκειμένου να γίνει αντιληπτό και σε ποια διάσταση δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι νηπιαγωγοί, κατά την ανάλυση παρουσιάστηκαν και ποσοτικά στοιχεία στους πίνακες αποτελεσμάτων και αξιολογήθηκαν συγκριτικά.

Ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε: α) στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων, όπως η ηχογράφηση και η ακριβής απομαγνητοφώνηση για την εξασφάλιση της ακρίβειας των πληροφοριών, β) στα θέματα ηθικής και δεοντολογίας με την ενημέρωση μέσω επιστολής για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση της συνέντευξης, τη διασφάλιση της ανωνυμίας, την τήρηση ουδέτερης στάσης, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, γ) στην αξιοποίηση του συνόλου των πληροφοριών, δ) στη

συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας με ευρήματα άλλων ερευνών επιδιώκοντας ένα είδος τριγωνοποίησης, ε) υπήρχε έλεγχος από τη δεύτερη συγγραφέα (inter rater reliability).

## ΑΝΑΛΥΣΗ

Από τις αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών η κατηγορία που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη βαρύτητα και στην οποία επικεντρωθήκαμε στην παρούσα εργασία είναι οι πρακτικές για την ενίσχυση των θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Στον Πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 2) αναφέρονται οι υποκατηγορίες που προέκυψαν, ενώ σε παρένθεση σημειώνεται το εύρος των επιμέρους μεταβλητών σε κάθε υποκατηγορία. Στη δεξιά στήλη αναγράφεται ο αριθμός των αναφορών των νηπιαγωγών, δηλαδή το σύνολο των αναφορών σε πρακτικές που εντάσσονται στην κάθε κατηγορία/υποκατηγορία, αθροιστικά.

**Πίνακας 2.** Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο - Οι αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών την για ενίσχυση των θετικών σχέσεων (N=15)

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	Αριθμός των αναφορών που έγιναν από τις νηπιαγωγούς σε πρακτικές για κάθε (υπο)κατηγορία.
<b>Π.2 Ενίσχυση των θετικών σχέσεων</b>	<b>244</b>
Π.2.1 Θετικές σχέσεις στην τάξη (Π.2.1.1-12)	69
Π.2.2 Θετικές σχέσεις συναδέλφων (Π.2.2.1-6)	31
Π.2.3 Θετικές σχέσεις προσωπικού-διευθύνσης (Π.2.3.1-4)	14
Π.2.4 Συνεργασία σχολείου με φορείς (Π.2.4.1-5)	16
Π.2.5 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Π.2.5.1-22)	114

Σε ότι αφορά τις **Θετικές σχέσεις στην τάξη**, οι νηπιαγωγοί ανέδειξαν τη σημασία α) του *διαλόγου με τα παιδιά* π.χ. «ο διάλογος σίγουρα βοηθάει, η συζήτηση μετά, να του δώσω χρόνο, να βρεθούμε και να μιλήσουμε» (N11), β) της *ανταπόκρισης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους*, π.χ. «να σκανάρω, καταλαβαίνεις τι εννοώ, την προσωπικότητα του καθενός και να δω σε ποιο κομμάτι πρέπει να επιμείνω» (N13), γ) της *προσωπικής σχέσης με κάθε παιδί*, π.χ. «Σε αυτήν την ηλικία ακόμη και το άγγιγμα για μένα, η αγκαλιά» (N2), δ) της *καλλιέργειας αποδοχής και σεβασμού*, π.χ. «Στην αποδοχή του άλλου, δεν απορρίπτουμε κανέναν, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τον φίλο τους, τη διαφορετικότητα γενικώς, νομίζω βοηθάει πολύ» (N6), ε) της *εργασίας σε ομάδες*, π.χ. «να χωριστούν σε ομάδες και κάθε ομάδα να δώσει μια άλλη λύση και να τις παίξουν αυτές τις λύσεις» (N11).

Οι **Θετικές σχέσεις των συναδέλφων** γίνονται αντιληπτές σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά το *κλίμα συνεργασίας* μεταξύ των νηπιαγωγών, π.χ. «με το διδακτικό προσωπικό και με το πώς δουλεύει, αν οι ίδιοι συνεργάζονται και αποδέχονται και δεν υπάρχει ανταγωνισμός, πιστεύω ότι είναι ένα στοιχείο» (N5). Το δεύτερο αναφέρεται στην *ενιαία στάση* απέναντι στα πράγματα και τα παιδιά, π.χ. «δηλαδή το παιδί να βλέπει μια ενιαία θέση από την πλευρά των εκπαιδευτικών» (N3).

Σημαντικές είναι οι **Θετικές σχέσεις των νηπιαγωγών με τη διευθύντρια**. Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται α) στην *ανάγκη καλής συνεργασίας*, π.χ. «η ενδυνάμωση που λαμβάνουν όλοι από μια καλή συνεργασία με τη διευθύντρια έχει αντίκτυπο και στα παιδιά και στους γονείς και σε όλους τους εμπλεκόμενους» (N10) και β) στην *αποτελεσματικότητα της διευθύντριας* στο ρόλο της, π.χ. «τώρα, με τη διευθύντριά μου, υπάρχει μια εύρυθμη

λειτουργία του σχολείου, με την πείρα (εμπειρία) της που μπορεί να ελέγχει όλο το σχολείο» (N14).

Γίνεται αναφορά στη **Συνεργασία του νηπιαγωγείου με άλλους φορείς** π.χ. «ένα άλλο χρονικό διάστημα συνεργαστήκαμε με το δίκτυο Άλφα και κάναμε τον κήπο με τις 11 γάτες» (N6), «οι δράσεις που γίνονται με άλλους φορείς, όταν το σχολείο βγαίνει μέσα από το σχολικό πλαίσιο και ανοίγεται στην κοινωνία» (N14). Τέλος τονίζεται η σημασία των **Θετικών σχέσεων με την οικογένεια**, υποκατηγορία που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές από τις νηπιαγωγούς, μέσα από μια *ποιοτική αλληλεπίδραση* που περιλαμβάνει *θετική επικοινωνία, στήριξη και ενεργή εμπλοκή* π.χ. «Η συνεργασία με τους γονείς είναι πρώτα γιατί μέσα από αυτούς περνάει, το παιδί είναι το κανάλι» (N11).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η ανίχνευση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις πρακτικές στις οποίες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μικρών παιδιών στις τάξεις τους. Αναδείχθηκε η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων καθώς ήταν η κατηγορία των αναφερόμενων πρακτικών που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών. Οι νηπιαγωγοί εστίασαν στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών, στις ουσιαστικές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και της διεύθυνσης, στις συνεργασίες μεταξύ πλαισίων και φορέων και σε πρακτικές για την ποιοτική αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου. Φαίνεται λοιπόν πως οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της αλλαγής σε επίπεδο σχέσεων στο γενικότερο πλαίσιο του οικοσυστήματος της τάξης (Χατζηχρήστου, 2015).

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν πρακτικές για την **ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με κάθε παιδί** μέσω της συζήτησης και του διαλόγου, κάνοντας μια συνεχή προσπάθεια να εμπλέκουν τα παιδιά στις καταστάσεις που προκύπτουν, παίζοντας μαζί με τα παιδιά, επιλέγοντας δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Η έμφαση ιδιαίτερα δίνεται στην προσωπική σχέση με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Πρακτικές όπως η καθημερινή χειραψία και η αγκαλιά ενδυναμώνουν αυτή την σχέση όπως αναφέρουν και οι Henderson και Milstein (2008). Η καλλιέργεια ευεξίας και θετικής ψυχολογίας αναδεικνύεται ιδιαίτερος καθώς οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στη συμβολή του χιούμορ, και στο να βοηθούν τα παιδιά να νοηματοδοτούν θετικά τα βιώματά τους (Isaksson, Marklund, & Haraldsson, 2017· Ματσόπουλος, 2011· Theron, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει συνδεθεί με τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη και συμπεριφορά (Choi & Dobbs-Oates, 2016).

Μεγάλη σημασία δίνουν επίσης και στην **ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών** εύρημα που επίσης συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Doll, Zucker, & Brehm, 2009· Ungar, 2012). Πρακτικές όπου τα παιδιά υποστηρίζονται να δημιουργήσουν ζευγάρια, να αλληλοβοηθούν, να σεβαστούν τον άλλο αντιλαμβανόμενα πως ο κάθε ένας έχει τη δική του αξία, να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ τους με την ύπαρξη ονόματος ή συνθήματος για την ομάδα της τάξης. Μάλιστα η υποστήριξη ντροπαλών παιδιών και η αποδοχή της διαφορετικότητας όλων, αναδείχθηκε ιδιαίτερα ως πρακτική σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη.

Αναφορικά με τις πρακτικές για την ενίσχυση των **θετικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων**, οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ανάγκη να υπάρχει υποστήριξη, αγάπη, θετική ανατροφοδότηση, συνεργασία και ειλικρίνεια. Επίσης, ανέδειξαν ως πολύ σημαντική

πρακτική να υπάρχει συνέπεια, συνέχεια και κοινός τρόπος αντίδρασης/στρατηγικής απέναντι στους γονείς ώστε να μην δημιουργούνται ανταγωνισμοί και αντιδράσεις.

Είναι σημαντικό το ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας πιστεύουν πως για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών είναι σημαντική η **ενίσχυση των θετικών σχέσεων με τη διεύθυνση** του νηπιαγωγείου καθώς αφενός η διεύθυνση πρέπει να συνεργάζεται και να λειτουργεί με σύμπνοια και κοινή γραμμή και αφετέρου η διοικητική και παιδαγωγική οργάνωση της σχολικής μονάδας από την διεύθυνση συμβάλλει στο θετικό κλίμα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, «η δ/τρια είναι ο μαέστρος του σχολείου» (N14) και «το θέμα είναι να είναι κοινός ο στόχος, αν δεν είναι κοινός, ο,τιδήποτε αντίθετο δεν πάει καλά» (N10). Η αναφορά αυτή υποδηλώνει τη σημασία που δίνουν στην *ποιότητα του προσανατολισμού* (orientational quality) της σχολικής μονάδας, μια υποκειμενική έννοια που προσδιορίζει τις αντιλήψεις και αξίες του προσωπικού για ζητήματα που αφορούν στο παιδαγωγικό έργο και καθορίζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Από την άλλη πλευρά φαίνεται η έμφαση που δίνουν στα ζητήματα της *ποιότητας διαχείρισης*, καθώς εστίασαν στη σημασία της αποτελεσματικής διοίκησης σε ότι αφορά καθημερινά διαχειριστικού τύπου προβλήματα ή διαδικασίες, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων εφόσον περιορίζονται οι εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια όταν δηλαδή λύνονται κάποια πρακτικά θέματα αναφορικά με την οργάνωση προγραμμάτων, την οργάνωση των επισκέψεων, τον εξοπλισμό υλικού, την κτηριακή υποδομή κ.ο.κ. το κλίμα γίνεται πιο πρόσφορο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όπως αναφέρει η έρευνα των Vadasy et al. (1997) η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες πρακτικές.

Πρακτικές που αφορούν στη **συνεργασία εντός του συστήματος, του σχολείου δηλαδή, αλλά και μεταξύ των παισίων** (π.χ. οικογένεια, κοινότητα και σχολείο) προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς. Μέσα από διάφορες δράσεις αρχικά μεταξύ των τμημάτων, με συνεργασίες, με παρουσιάσεις και με παιχνίδια. Αναφέρθηκαν σε πρακτικές για την ενίσχυση των σχέσεων με άλλα σχολικά πλαίσια είτε είναι άλλα νηπιαγωγεία είτε συνεργασία με το δημοτικό, θεωρώντας σημαντική αυτήν την εμπειρία για την μείωση του άγχους και των φόβων των παιδιών. Η οργάνωση επισκέψεων σε βιβλιοθήκες, μουσεία κτλ, έχει ως στόχο την ενδυνάμωση του παιδιού να βγει από το νηπιαγωγείο χωρίς τους γονείς του και να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του, για τα πράγματά του και για τη συμπεριφορά του. Έτσι το παιδί αποκτά αυτονομία, υπευθυνότητα και ενισχύει την αυτοεικόνα του, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική του προσαρμογή και ευημερία στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, οι νηπιαγωγοί θεωρούν καλή πρακτική τις συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες, ψυχολόγους κ.τ.λ. και πιστεύουν πως μια τέτοια συνεργασία είναι πολύ βοηθητική τόσο για τους γονείς όσο και για τις ίδιες καθώς βοηθά στην καλύτερη πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και προάγει τη «συνέχεια» και το συντονισμό μεταξύ των παισίων της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η πρακτική των εθελοντικών κοινωνικών δράσεων που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με φιланθρωπικούς ή άλλους φορείς και με στόχο να συμμετέχουν τα παιδιά στην κοινωνική ζωή ως ενεργοί πολίτες (βλ. Τριλίβα, & Chiementi, 2004).

Το ζήτημα της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας καθώς ήταν η κατηγορία των πρακτικών θετικών σχέσεων που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές των νηπιαγωγών. Μέσα από **συχνή και αποτελεσματική επικοινωνία** αλλά και **ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δράσεις**, κριτήριο που συμπεριλαμβάνεται και στην κλίμακα ΣΕΠ των Πετρογιάννης και Bardos (2011), προσβλέπουν στο να ενισχύσουν τις θετικές σχέσεις και να κερδίσουν έναν καλό συνεργάτη τοποθετώντας τους στο «πεδίο δράσης» ως πρωταγωνιστές όπως αναφέρουν οι Henderson και Milstein (2008). Η εμπλοκή των γονέων σε δράσεις για την πραγματοποίηση



κοινών στόχων με το σχολείο, όπως για παράδειγμα η συνδιαμόρφωση της αυλής, μια θεατρική παράσταση, μια κοινή εκδρομή, μια παρουσίαση στην τάξη κτλ, πιστεύουν πως προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και ενδυναμώνει όλες οι σχέσεις.

Συγκεκριμένα αναφέρουν πως η καλλιέργεια θετικών σχέσεων με την οικογένεια αποτελεί μέρος του προγραμματισμού τους από την αρχή ήδη της σχολικής χρονιάς γιατί πιστεύουν πως έτσι ωφελούνται πρωτίστως τα παιδιά καθώς διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Από την άλλη ωφελούνται οι γονείς καθώς συμμετέχοντας ενεργά στα σχολικά δρώμενα αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πορεία του παιδιού, βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές ως προς το γονικό τους ρόλο και διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα, στοιχείο που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητά τους στο γονικό ρόλο κι αυτό αντανακλά στην ενδυνάμωση του παιδιού τους. Προσπαθούν να οργανώνουν τις συναντήσεις μαζί τους ώστε να υπάρχει ένα καλό κλίμα και σε χρόνο που βολεύει τους γονείς, με στόχο πάντα την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «*ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί μαζί τους το σχολείο, να έχει μια ποιότητα*» (N6). Αντίστοιχα σχετικά με τους πολυποίκιλους τρόπους ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς είναι τα ευρήματα της έρευνας των Isaksson, Marklund και Haraldsson (2017). Τέλος, αναφέρουν πως προσπαθούν να παρέχουν στήριξη προς τους γονείς προκειμένου να πετύχουν να υπάρχει συνέχεια των στόχων τους και στο σπίτι στοιχείο που συναντάμε και σε άλλες σχετικές έρευνες (βλ. Miljevic-Ridicki, Plantak, & Bouillet, 2017). Η συμμετοχή αυτή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση, όπως χαρακτηριστικά λένε οι νηπιαγωγοί στην έρευνά μας γιατί «*δεν μπορείς να διδάσκεις μέσα στο νηπιαγωγείο ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθήματα, αλληλεπίδραση, ενσυναίσθηση, συνεργασία και οι γονείς να είναι έξω από το σχολείο και να μην έχουν καμία σχέση με αυτά και να μην τα ενστερνίζονται*» (N9). Μάλιστα τονίστηκε η συμμετοχή τους σε γιορτές και εργαστήρια ως πρακτική όπως και η ύπαρξη ενός δραστήριου Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που μπορεί να συνεπικουρεί στο κοινό αυτό έργο με μια πιο οργανωμένη μορφή εμπλεκόμενων γονέων όπως αναφέρει και ο Ματσόπουλος (2011).

Όπως αναδεικνύεται από την έρευνά μας η καίρια σημασία της συνεργασίας και της ανάπτυξης θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των πλαισίων επιστεγάζει την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο. Η σημασία ανάπτυξης θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί βασικό στοιχείο που αφορά στην *ποιότητα της διεργασίας* η οποία έχει άμεση επίδραση στην ανάπτυξη, μάθηση και ευημερία του παιδιού και λειτουργεί προστατευτικά για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των παιδιών αλλά και των ίδιων των πλαισίων (βλ. Ματσόπουλος, 2011· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2020). Ειδικά η συνεργασία ανάμεσα στα δυο βασικά μικροσυστήματα στα οποία αναπτύσσεται το παιδί, η οικογένεια και το σχολείο, με κοινούς στόχους και κοινό όραμα είναι καθοριστική προϋπόθεση για την ψυχική του ανθεκτικότητα. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν μια τυπική και επιφανειακή σχέση των νηπιαγωγών με τους γονείς ή/και αντιστάσεις στην προοπτική ουσιαστικής συμμετοχής και συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2002· Galini & Penderi, 2010· Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Η αντίθεση αυτή μπορεί να οφείλεται ως ένα βαθμό στο αντικείμενο της έρευνας, την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών για την οποία οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αξιολογούν ως σημαντική παράμετρο τους γονείς και προτάσσουν την ανάγκη συνεργασίας με το σχολείο.

Σε μια αισιόδοξη προοπτική, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ίσως τα πράγματα στο ελληνικό νηπιαγωγείο αρχίζουν να αλλάζουν σε θετική κατεύθυνση αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων και συνεργατικών μορφών αλληλεπίδρασης προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν

μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο χώρο της προσχολικής αγωγής λόγω της περιορισμένης γενικευσιμότητας που έχει ως ποιοτική μελέτη, πιστεύουμε πως η έμφαση που δόθηκε στην ποιοτική και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, θα έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί στη συνέχεια μέσα από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ahn, H.(2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research on Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο* (Χ. Χατζηχρήστου Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood: US and USSR*. New York: Russel Sage Foundation.
- Choi, J. & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(1), 15–28.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ενοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. (Ε.Θεοχαράκη, Μτφ.) Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Galini, R. & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2), 18-33.
- Hanson, J. (2012). *Teachers' beliefs about emotions in the classroom: Relations to teacher characteristics and implementaion of a socia-emotional learning program*. (Unpublished master's thesis). The University of Columbia, Vancouver.
- Haraldsson, K., Isaksson, P., & Eriksson, M. (2017). "Happy when they arrive, happy when they go home"- focusing on promoting children's mental health creates a sense of trust at preschools. *Early Years*, 37 (4), 386-399.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. (αρχική έκδοση: 2003) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θωϊδης, Ι. (2002). Κοινωνική Παιδαγωγική –Κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση του σχολείου. *Μακεδόν*, 10, 365-380.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Isaksson, P., Marklund, B., & Haraldsson, K. (2017). Promoting mental health in Swedish preschool-teacher views. *Health Promotion International Advance Access*, 32(1), 53-61.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ.), (Ε. Κουλεντιανού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. John Wiley & Sons Inc, 739-795.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and Guidelines for future work. *NIH Public Access-National Institute of Health*, 71 (3), 543-562.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present and future. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1(2).
- Miljevic-Ridicki, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children-The perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31-43.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Κοντογιάννη, Ά. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 88-108. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18095>
- Παπαστυλιανού, Α., & Πετρόπουλος, Ν. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2020). Φύση και σημασία της σχέσης σχολείου οικογένειας, στο Ε. Παπαλεοντίου – Λουκά (Επιμ.) *Ψυχική υγεία παιδιού και εφήβου*, Τόμος Β' ( σς. 371-386). Αθήνα: Αρμός.
- 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. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.14050>
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα τη οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη, (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Σιδέρης, 437-467
- Πετρογιάννης, Κ., & Bardos, Α. (2011). Η ανάπτυξη της κλίμακας συναισθηματικής ευεξίας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 263-276.
- Robson, C. (2010 ). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (1<sup>η</sup> εκδ. 2007). Αθήνα: Gutenberg.
- Roehrig, G., & Kruse, R. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a reform-based curriculum. *School science and mathematics*, 105(8), 412-422.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms . *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience: Causal pathways and social ecology. In Ungar, M. (Ed.) *The Social Ecology of resilience. A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
- Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (2004). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Α.Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 439-476.
- Theron, L. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103.
- Timonen-Kallio, E., & Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 1-14.

- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-327.
- Τσαλαγιώργου, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Vadasy, P., Jenkins, J., Antil, L., Phillips, N., & Pool, K. (1997). The research to practice ball game: Classwide peer tutoring and teacher interest, implementation and modifications. *Remedial and Special Education*, 18(3), 143-156.
- Vanerbilt, E., & Shaw, D. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnorm Child Preschool*, 36(6), 887-901. DOI: 10.1007/s10802-008-9220-1
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Weissberg, R. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- Wright, M., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children. 2nd edition*. U.S.: Springer, 15-38.