

Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες

Κωνσταντίνος Δαραής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας

Περιληψη

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν το είδος και το περιεχόμενο της σχέσης σχολείου-οικογένειας τόσο για τη συνολική πρόοδο του παιδιού-μαθητή (γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική) όσο και για τους δασκάλους και γονείς. Η σχέση αυτή γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη και σύνθετη, όταν ο δάσκαλος καλείται να συνεργαστεί με γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες (νοητικές, αισθητηριακές ή σωματικές αναπτηρίες). Το άρθρο αντό διαπραγματεύεται το ξήτημα των σχέσεων σχολείου και γονέων και τον ρόλο του δασκάλου ως συμβούλου αυτών των γονέων με σκοπό την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μαζί τους.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση σχέσεων, οικογένεια-σχολείο, μαθητές με ιδιαιτερότητες

Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας

Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας συνιστούν ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών όσο και για την ίδια την οικογένεια.

Σύμφωνα με τη συστηματική προσέγγιση (Brofenbrenner, 1979) διακρίνεται μια σειρά υποσυστημάτων με βάση την οικογένεια:

1. το μικροσύστημα (άμεσο πλαίσιο της οικογένειας),
2. το μεσοσύστημα (συγγενείς, γείτονες, εκτεταμένο οικογενειακό πλαίσιο),

Ο κ. Κωνσταντίνος Δαραής (PhD, M.Sp.Ed., Gr.Dip.Sp.Ed., B.A., B.Ed.) είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας.

3. το εξωσύστημα (φορείς και σχολεία) που συμπεριλαμβάνει και το μακροσύστημα (κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο).

Η συστηματική προσέγγιση επιτρέπει τη μετακίνηση από το ένα επίπεδο ανάλυσης στο άλλο και αναγνωρίζει την εγγενή αλληλεξάρτηση μεταξύ των επιπέδων.

Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι περισσότεροι επαγγελματίες στον χώρο της ψυχικής υγείας αναγνωρίζουν πως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η Dowling αναφέρει ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, όπως:

η ιεραρχική οργάνωση,
οι κανόνες,
η κουλτούρα και
τα συστήματα πεποιθήσεων.

Η Γαλανάκη (1997) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένα ζωντανό, ανοικτό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο, ένα πλέγμα συστατικών στοιχείων που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση. Το σύστημα αυτό είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών του και η αλλαγή σε ένα στοιχείο του προκαλεί αναπόφευκτα αλλαγή και στα άλλα στοιχεία του.

Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον χώρο της κυβερνητικής κάθε ζωντανό σύστημα έχει την ιδιότητα της αυτοοργάνωσης, δηλαδή καθορίζει το ίδιο, εκ των ίσω, τη δομή, τη λειτουργία και την ανέλιξή του (Prigogine & Stengers, 1992· Κατάκη, 1995).

Μέσα στο σχολείο είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα στις σχέσεις όλων των μελών. Τα προβλήματα αυτά προκαλούνται συνήθως εξαιτίας της ακαμψίας και της στεγανότητας των υποσυστημάτων που συνδέονται με το σχολείο, όσον αφορά στην πρόσληψη και την εκπομπή πληροφοριών (Γαλανάκη, 1997). Έρευνες έχουν δεῖξει πως, όταν οι γονείς εμπλέκονται στα προγράμματα παρέμβασης του παιδιού τους από νωρίς μέχρι και τη σχολική ηλικία, στο Δημοτικό αλλά και στο Γυμνάσιο, τα αποτελέσματα είναι καλύτερα (Henderson, 1988· Rayan, 1995).

Υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν πιο θετικά τους δασκάλους απ' ότι άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά τους. Υπάρχουν όμως και έρευνες που δείχνουν ότι αρκετοί γονείς επηρεάζονται από αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές στο σχολείο, ενώ το

γεγονός ότι οι δάσκαλοι ξοδεύουν πολλές ώρες με τα παιδιά στο σχολείο μπορεί να κάνει τους γονείς να βλέπουν τους δασκάλους ως ανταγωνιστές. Μπορεί, επισης, οι γονείς να απορρίπτουν και να αρνούνται τον έλεγχο του παιδιού τους από ένα δάσκαλο, όταν οι αξίες του δασκάλου είναι διαφορετικές από τις δικές τους.

Οι γονείς προσβλέπουν στην κατανόηση και υποστήριξη των δασκάλων ως εξειδικευμένων σε θέματα εκπαίδευσης. Συχνά όμως δε γνωρίζουν εάν ένα θέμα που αφορά στο παιδί τους υπόκειται στην αρμοδιότητα του δασκάλου ή κάποιου άλλου ειδικού. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν το παιδί ολιστικά σε όλες τις φάσεις και ρόλους, γι' αυτό και φαίνεται να εκτιμούν θετικά τον δάσκαλο που τους ρωτάει γενικά για το παιδί τους π.χ. για τα ιατρικά του προβλήματα (Darling, 1979). Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι κάποιοι γονείς υπερεκτιμούν τις δεξιότητες ή το γνωστικό επίπεδο του παιδιού τους και αυτό δυσχεραίνει την επαφή με τους δασκάλους (φαντασιακό παιδί). Από την άλλη, θέλουν να διατηρούν σε κάποιες περιπτώσεις το δικαίωμα να ακούνε τους επαγγελματίες αλλά να αποφασίζουν οι ίδιοι τι είναι καλό για το παιδί τους με βάση το επιχείρημα ότι το γνωρίζουν καλύτερα (Mardiros, 1989).

Σύμφωνα με τον Darling (1979) το έργο του δασκάλου προσεγγίζει τη γονεϊκή λειτουργία. Οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν τη συνεργασία επαγγελματία-γονέα είναι:

- η μικρή προσπάθεια των επαγγελματιών να πάρουν πληροφορίες και να λάβουν υπόψη τους γονείς, όταν παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση του παιδιού (Harry et al., 1995),
- η γλώσσα επικοινωνίας και το επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ ειδικών και γονιών (Weiss & Coyne, 1997),
- η ιστορία κακών σχέσεων με το σχολείο (Salend & Taylor, 1993· Thorp, 1997), οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τη διαφορετικότητα (Huang, 1993· Danseco, 1997),
- η αίσθηση των ειδικών ότι, επειδή κατέχουν τη γνώση, δεν μπορεί κανείς να τους αμφισβητήσει (Harry et al., 1995).

Οι Σάλτζμπεργκ-Ουίτενμπεργκ, Χένρι και Όσμπορν (1996) αναφέρονται στο ενδεχόμενο οι δάσκαλοι να μην έχουν συνείδηση για το πώς οι ίδιοι νιώθουν για τους γονείς. Είναι πολύ πιθανόν κάποιοι δάσκαλοι να συμπεριφέρονται στους γονείς με αντιπαλότητα ή εχθρικότητα.

Για να κατανοηθούν οι δυσκολίες που σχετίζονται με τον βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς, πρέπει μεταξύ άλλων να ληφθεί υπόψη και να κατανοηθεί το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν (Ware, 1994· Skrtic, 1995a).

Στις δυτικές κοινωνίες τα σύγχρονα επαγγέλματα βασίζονται στη λογική και στην αιτιολογία, που δίνει αξία στην αντικειμενικότητα και στην επαγγελματική απόσταση (Skrtic, 1995b). Από τη στιγμή που η επαγγελματική γνώση βασίζεται στην επιστήμη, θεωρείται ως πιο σημαντική και έγκυρη σε σχέση με τον υποκειμενισμό και τις οπτικές των γονέων. Ο Ware (1994) υποστηρίζει ότι η αυτονομία και η υπόθεση της επαγγελματικής ειδικής γνώσης (αυθεντίας) οδηγεί τον επαγγελματία σε απομόνωση και όχι σε διεπιστημονική προοπτική και δεν του επιτρέπει να μοιραστεί με τον γονιό τα ζητήματα που αφορούν το παιδί. Οι επαγγελματίες που εκπαιδεύονται με την αίσθηση ότι η γνώση τους δίνει την εξουσία να κατανοούν καλύτερα μια κατάσταση, πρέπει τώρα να υιοθετήσουν τη ριζοσπαστική ιδέα ότι μπορεί και οι γονείς να είναι ενημερωμένοι και να διαθέτουν αρκετές φορές τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση για τη δυσκολία του παιδιού τους. Η ιδέα της συμμετοχής των γονιών αποτελεί απόρροια της κουλτούρας της ευρύτερης κοινωνίας ως όλου (Hall, 1981).

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η πλειοψηφία των προσπαθειών από το προσωπικό του σχολείου για να εμπλακούν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους δίνει έμφαση στο να γίνουν οι γονείς δάσκαλοι των παιδιών τους στο σπίτι, υλοποιώντας τις δραστηριότητες ή ακολουθώντας τις συμβουλές των δασκάλων των παιδιών τους στο σχολείο. Οι πρακτικές στο Δημοτικό συμπεριλαμβάνουν υψηλά ειδικούς στόχους που θέτουν οι δάσκαλοι των παιδιών και οι γονείς θεωρούνται ως φορείς υλοποίησης των δραστηριοτήτων που απαιτούνται για να πετύχουν ή να φτάσουν αυτούς τους στόχους. Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της δουλειάς θέλει τους γονείς να εμπλέκονται στην προετοιμασία στο σπίτι και στον συντονισμό των σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται στο σχολείο και των σχετικών δραστηριοτήτων.

Έρευνα για τις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετεί το προσωπικό του Δημοτικού σχολείου για να εμπλέξει τις οικογένειες στην εκπαίδευση, έδειξε ότι αποδίδεται από τους δασκάλους ιδιαίτερη εκτίμηση στα συστατικά των σχέσεων της παροχής βοήθειας, αλλά υπάρχει παντελής έλλειψη ανησυχίας για τη χοήση συμμετοχικών πρακτικών παροχής βοήθειας. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι προσωπικές στάσεις του προσωπικού απέναντι στις οικογένειες, η διαπροσωπική συμπεριφορά των δασκάλων και η συμπάθεια, καθώς και οι συμπεριφορές καλής υποδοχής συνεισφέρουν στη θετική, δημιουργική σχέση μεταξύ

σχολείου και οικογενειών. Σε αντίθεση όμως με τα παραπάνω δεν αναφέρονται ή αναφέρονται σε πολύ μικρό βαθμό και συνεπώς δεν αποδίδεται σε αυτό ιδιαίτερη σημασία, πρακτικές συμμετοχής από την πλευρά των γονιών ως παράγοντα που θα συνεισφέρει στις σχέσεις οικογένειας-σχολείου και στην εμπλοκή της οικογένειας στα σχολεία και στη στοιχειώδη εκπαίδευση των παιδιών τους.

Μία άλλη πολύ σημαντική παράμετρος που αφορά στη σχέση των γονιών με το σχολείο είναι αυτή του πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχεται η κάθε οικογένεια, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας (Coots, 1998).

Υπάρχει το ενδεχόμενο αξίες, όπως αυτές της ισότητας, της δικαιοσύνης, των ατομικών δικαιωμάτων και της ελευθερίας επιλογής, να είναι αντίθετες με τις πεποιθήσεις κάποιων οικογενειών. Μπορεί να υπάρχουν οικογένειες, όπως συμβαίνει σε οικογένειες κινέζικής, ινδικής και κορεατικής καταγωγής, που αποδέχονται την ανισότητα μεταξύ των προσώπων ανάλογα με τον ρόλο που παίζουν ή ανάλογα με την καταγωγή τους, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή και τη σειρά γέννησης (Kalyanpur et al., 2000). Μπορεί σε τέτοιες κουλτούρες ο ειδικός να θεωρείται ως ο μόνος υπεύθυνος για τον τρόπο παρέμβασης. Οι γονείς αυτοί δεν περιμένουν να είναι συνεργάτες ή να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους (Cloud, 1993), πολλοί δεν δίνουν καν πληροφορίες για τα παιδιά τους, ούτε διαφωνούν με τις συστάσεις των ειδικών. Στην κινέζικη για παράδειγμα παράδοση, οι διαφορές στην ικανότητα πιστεύεται ότι σχετίζονται με τον τρόπο που εκτιμάται η αξία του καθενός. Ιδέες όπως ισότητα και δικαιώματα δεν είναι τόσο οικείες στην κινέζικη κουλτούρα. Μπορεί, επίσης, οι γονείς να νιοθετούν απόψεις ή να εμφορούνται από πεποιθήσεις μη σύγκρουσης και να μην διεκδικούν δικαιώματα για τα παιδιά τους παρά το ότι τα αναγνωρίζει η πολιτεία. Σε κάποιες παραδόσεις, επίσης, μπορεί οι γονείς να θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν δικαιοδοσία, δεν έχουν δικαιώματα ανάλογα με αυτά των ενηλίκων, με αποτέλεσμα άλλα να θέλουν τα παιδιά και άλλα οι γονείς.

Πολλές οικογένειες συναρτούν άμεσα την ατομική τους ταυτότητα από την κοινωνική, αυτή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Δεν μπορούν να νιώσουν ξεχωριστά από την ομάδα και είναι παράγωγα της ομάδας. Άρα τα ατομικά δικαιώματα και η ένταση εξαρτώνται άμεσα από τις γενικότερες αντιλήψεις που είναι κυριαρχείς στην ομάδα που ανήκουν.

Μία συγκριτική μελέτη (Coots, 1998) έδειξε ότι γονείς με οικονομικές δυνατότητες, όταν το σχολικό σύστημα αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις

δυσκολίες των παιδιών τους, έβρισκαν εναλλακτικές λύσεις όπως, για παράδειγμα, με ιδιώτες δασκάλους, ενώ γονείς (μητέρες) από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που δεν μπορούσαν να καταφύγουν σε επιπρόσθετη υποστήριξη, πίεζαν το ίδιο το σχολείο, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως προβληματικές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι γονείς διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης δεν παρακολουθούσαν τις συναντήσεις γονέων στο σχολείο, γιατί δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν επαρκώς ή είχαν την αγωνία ότι, εάν παραπονεθούν, μπορεί το σύστημα να τους εκδικηθεί αποβάλλοντας τα παιδιά τους (Leon, 1996). Μπορεί, επίσης, γονείς μιας μικρής εθνοτικής οιμάδας να συμφωνούν σε όσα λέγονται στις συναντήσεις γονέων και μετά να μην συμμετέχουν καθόλου και να λένε ότι δε συμφωνούν. Μπορεί ακόμη οι γονείς να αισθάνονται ανασφαλείς για λόγους που σχετίζονται με τη γλωσσική επικοινωνία και να αποφεύγουν να ζητήσουν μια συγκέντρωση γονέων, έστω κι αν έχουν αυτό το δικαίωμα.

Η Dowling αναφέρει ότι από την εμπειρία της στο Τμήμα Παιδιού και Οικογένειας στην κλινική Τάβιστοκ προκύπτει ότι οι οικογένειες και τα σχολεία αντιλαμβάνονται τα πιθανά προβλήματα εκπαιδευτικής φύσης στα παιδιά ποικιλοτρόπως:

1. Η οικογένεια θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο.
2. Το πρόβλημα του παιδιού εκδηλώνεται στο σχολείο, αλλά το σχολείο πιστεύει πως η αιτία εμφάνισης και η αρχική του προέλευση έχουν σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι.
3. Το σχολείο και η οικογένεια αναγνωρίζουν πως υπάρχει πρόβλημα στο παιδί και συνεργάζονται για να αποφασίσουν από κοινού τι πρέπει να γίνει.

Αναφορικά με το ερώτημα για το ποιος είναι ο καλύτερος τόπος συνάντησης δασκάλων και γονιών, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον χώρο του σχολείου. Όπως επισημαίνει η Taylor (1993) υπάρχουν επιπλέον πλεονεκτήματα για τη συνέντευξη των οικογενειών στον χώρο του σχολείου, αλλά από την άλλη μεριά μπορεί να είναι πιο χρήσιμη η συνάντηση σε ουδέτερο έδαφος. Υπάρχει επίσης και η δυνατότητα συνάντησης στο σπίτι (Dowling & Osborne, 2001), όπου αναμένεται η επικοινωνία να είναι πιο χαλαρή και παρέχεται η δυνατότητα στους δασκάλους να δουν το καθημερινό εξωσχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές τους. Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι εκπαιδευτικοί ιανοντοιούνται, όταν ο διευθυντής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους

ίδιους και στις οικογένειες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις που οι γονείς απαιτούν να συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς χωρίς προσυνεννόηση. Και οι δύο ομάδες (οικογένεια και σχολείο) χρειάζεται να νιώθουν πως έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν.

Η έρευνα έχει δείξει επιπλέον πως για τα προβλήματα που καταγράφονται στον χώρο του σχολείου οι έμμεσες προσεγγίσεις, μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τις άμεσες προσεγγίσεις του παιδιού (Prout et al., 1993· Durlak & Wells, 1997). Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται σημαντικές μαρτυρίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο σχολείο με αρκετή ετερογένεια ως προς τα ικανήρια αποτελεσματικότητάς τους (Rutter et al., 1970· Mortimore, 1988· Hamblin, 1993· Prout et al., 1993).

Εν κατακλείδι, είναι σκόπιμο να υιοθετηθούν οι απόψεις των Fitzgerald & Goncu (1993), οι οποίοι εφαρμόζοντας τις θεωρίες του Vygotsky προτείνουν οι επαγγελματίες και οι γονείς να έρθουν κοντά και να μοιραστούν ο ένας με τον άλλο τη γνώση που κατέχουν ξεχωριστά. Είναι σημαντικό να εκθέσει ο ένας στον άλλο τις δεξιότητες που έχει, βιοθώντας έτσι από κοινού στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο. Αντίστοιχα ο Serpell (1994) υποστηρίζει ότι μπορεί ως πρώτο σημαντικό βήμα στη διαδικασία επαφής να παραδεχτούν, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς, τις διαφορές στην οπτική τους και τότε με αυτό ως αφετηρία να αναζητήσουν το κοινό έδαφος.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η βιβλιογραφία για τον συμβουλευτικό ρόλο όσων ασχολούνται με την οικογένεια βάζει μια σειρά από προϋποθέσεις για να οργανωθεί η υποστήριξή της, όταν σε αυτή υπάρχει ένα άτομο με δυσκολίες. Σήμερα υποστηρίζεται ότι οι οικογένειες είναι αυτές που καθορίζουν κυρίως τις ανάγκες και προτεραιότητές τους, ότι είναι αυτοκαθοριζόμενες, ότι τα ενδιαφέροντα και οι φροντίδες τους αλλάζουν διαχρονικά.

Όσοι συνεργάζονται με οικογένειες αναμένεται να έχουν μια σειρά προσόντων για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (Combs & Avila, 1985· Egan 1986). Χρειάζεται να είναι θετικοί, να έχουν γνώση, υψηλή αυτο-αντίληψη, ενσυναίσθηση, να είναι ακριβείς και ξεκάθαροι στις απαντήσεις τους, να είναι ζεστοί ως άνθρωποι και να δείχνουν ότι κατανοούν και ανησυχούν, να έχουν ενημερότητα των στάσεών τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία

(Okum, 1987), καθώς και πώς τοποθετούνται απέναντι στις οικογένειες με μέλος με αναπηρία. Οι επαγγελματίες επιβάλλεται να εξετάσουν τα αισθήματά τους εις βάθος, για να μην παρεμβαίνουν με αρνητικές συνέπειες για τις οικογένειες.

Η σχέση ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς χαρακτηρίστηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Callias, 1997):

1. το μοντέλο του ειδικού,
2. το μοντέλο της μεταφοράς, όπου οι γονείς διδάσκονται ειδικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθάνε τα παιδιά τους και
3. το μοντέλο της συνεργασίας.

Στη βιβλιογραφία και αναφορικά με την ενημέρωση του γονιού από τον επαγγελματία, γίνεται αναφορά στην τεχνική του «παιξίματος ρόλων» η οποία συμπεριλαμβάνει τέσσερα στάδια:

Το στάδιο της αποφυγής, όπου ο επαγγελματίας δεν κάνει καμιά αναφορά στο πρόβλημα ή δεν προτείνει τίποτα γι' αυτό.

Το στάδιο των νύξεων, όπου με πολύ ήπιο τρόπο αναφέρεται η ύπαρξη κάποιας δυσκολίας που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Το στάδιο της μη χοήσης ορολογίας, στο οποίο γίνεται μεν σαφής ενημέρωση, χωρίς όμως να χρησιμοποιείται ο ακριβής όρος της δυσκολίας, η χοήση του οποίου είναι πιθανό να προκαλέσει εντονότερο σοκ στον γονέα απ' ότι μια εναλλακτική φράση πιο ήπια φορτισμένη (π.χ. κινητική δυσκολία).

Τέλος, προτείνεται ένας πιο ειδικός για να κάνει τη διάγνωση της δυσκολίας, να την ονομάσει και να προσδιορίσει το εύρος της.

Πάντως, οι τεχνικές αυτές μπορεί να αυξήσουν αντί να ανακουφίσουν την αγωνία του γονιού.

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι γονείς προτιμούν άμεση και σαφή ενημέρωση για τη δυσκολία του παιδιού τους, ενώ ο τρόπος ανταπόκρισής τους εξαρτάται από τον τρόπο που παρουσιάζονται οι πληροφορίες. Και οι ίδιες όμως οι απαντήσεις των γονιών επηρεάζουν περαιτέρω το παιξιμό ρόλων από την πλευρά των επαγγελματιών.

Για να είναι αποτελεσματικοί οι επαγγελματίες στις αλληλεπιδράσεις τους με τις οικογένειες, πρέπει να αναπτύξουν ρόλους που είναι θεαλιστικοί για τους γονείς και συμβατοί με τις προσδοκίες τους.

Είναι σημαντικό ο επαγγελματίας να μάθει να αξιοποιεί κάθε αλληλεπίδραση οποιασδήποτε μορφής με την οικογένεια (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003^{2a}, 2003^{2β}, 2003^{2γ}, 2003^{2δ}, 2003^{3ε}). Στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή πληροφοριών είναι η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, η καταγραφή με μιούντι και χαρτί και η άμεση παρατήρηση διαδικασιών. Όσον αφορά στην επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, αυτή μπορεί να είναι ανεπίσημη (άφιξη-αναχώρηση) ή επίσημη (δομημένες συνεντεύξεις), αν και για την περίπτωση του εκπαιδευτικού προτείνεται ως καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη. Είναι σημαντικό όμως ο επαγγελματίας να έχει τις δεξιότητες να αξιοποιεί τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτές τις επαφές. Χρειάζεται να μπορεί να κάνει «ενεργητική ακρόαση», να παρακολουθεί τις προφορικές και μη προφορικές δηλώσεις, να προσπαθεί να καταλάβει τα μηνύματα και τα αισθήματα που υποκρύπτονται κάτω από τις προφορικές δηλώσεις. Η «ενεργητική ακρόαση» είναι μία διαδικασία με την οποία ο ακροατής επιτρέπει στον ομιλητή να νιώθει ότι τον άκουσε, αποδέχτηκε και κατανόησε το μήνυμά του. Ένας τρόπος είναι επαναφέροντας πίσω στον ομιλητή το αίσθημα ή το περιεχόμενο που δέχτηκε. Αυτό προσφέρει στον πομπό την ευκαιρία να κατανοήσει ότι το μήνυμα ελήφθη και μπορεί να το επεκτείνει περισσότερο.

Σημαντικό μέσο, επίσης, είναι και η χρήση «αποτελεσματικών ερωτημάτων». Τα «αποτελεσματικά ερωτήματα» είναι στην ουσία ερωτήσεις που δεν είναι απειλητικές για τον δέκτη, καθώς και τα ερωτήματα που δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον και ανησυχία και όχι πρόθεση συλλογής πληροφοριών για προγραμματικούς σκοπούς. Οι ερωτήσεις είναι καλό να είναι ανοιχτές, να μην έχουν διερευνητικό χαρακτήρα, να δείχνουν επιμέλεια στο να μην νιώσει ένα μέλος της οικογένειας ότι μπαίνει σε αμυντική θέση, να προκαλούν αναλογισμό των συνθηκών της οικογένειας κατά τη συζήτηση, να μην προσφέρουν έτοιμες λύσεις αλλά να διευκολύνουν το μέλος της οικογένειας να επιλέγει ή να επινοεί, αν είναι δυνατόν, λύσεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό τα ερωτήματα, στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι οικογένειες, να μην τις κρίνουν και τις μειώνουν.

Τέλος, ως μέσο συλλογής πληροφοριών είναι και η άμεση, απευθείας παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας στο περιβάλλον που ζουν. Η πρακτική αυτή είναι πολύ χρήσιμη και δίνει πολλές πληροφορίες, αν και μπορεί να εκληφθεί από την οικογένεια ως απειλητική, αφού διεισδύει στο περιβάλλον τους ένας τρίτος, στην ουσία άγνωστος, ο οποίος αναμένεται να αξιολογήσει το κατά πόσο κοινωνικά αποδεκτή είναι η συμπεριφορά τους.

Μπορεί επίσης ο επαγγελματίας μέσα από τα ερωτήματα που κάνει για να συγκεντρώσει πληροφορίες να επηρεάσει και τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας. Ο ίδιος πρέπει να αναγνωρίζει και να σέβεται τις αξίες της οικογένειας. Εάν οι στόχοι του επαγγελματία δεν ταιριάζουν με τις αξίες της οικογένειας, η παρέμβαση δεν αναμένεται να είναι επιτυχής. Ο ειδικός πρέπει να γνωρίσει καλά τα μέλη της οικογένειας και να δει ποιος ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, να μπορεί να γνωρίσει περισσότερα μέλη της και όσον αφορά στους γονείς να επιδιώκει να τους βλέπει μαζί. Εάν δει πρώτα τη μητέρα, μπορεί αυτό το γεγονός να δώσει το μήνυμα στον πατέρα ότι η μητέρα είναι αυτή που εμπλέκεται άμεσα.

Ο επαγγελματίας χτίζει την παρέμβασή του πάνω στις δυνάμεις και στα αποθέματα της οικογένειας κατά ένα εξατομικευμένο τρόπο, ολιστικό και σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιεί η οικογένεια (Duwa et al., 1993). Όπως παρατηρεί ο Minuchin (1974) ο επαγγελματίας πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην κούλτούρα με την οποία συνεργάζεται. Χρειάζεται να σέβεται την εθνική, πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική διαφορετικότητα της οικογένειας, να μπορεί να αναγνωρίζει τις δυνατότητες της, την ατομικότητά της και τις στρατηγικές που τη χαρακτηρίζουν, να μοιράζεται μαζί τις πληροφορίες, να τη στηρίζει και να βοηθά στη δικτύωσή της, να την βοηθά να κατανοεί και να ενσωματώνει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μελών της και να σχεδιάζει με βάση τις διαθέσιμες υπηρεσίες και με τρόπο ευέλικτο και επαρκή.

Πάνω απ' όλα για να βοηθήσει αποτελεσματικά την οικογένεια χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι αυτή αποτελεί το σταθερό σημείο αναφοράς στη ζωή του παιδιού με δυσκολίες και όχι οι υπηρεσίες (Marsh et al., 1996; Wallace et al., 1997). Συνεπώς υπάρχει αναγκαιότητα ο δάσκαλος να αναλάβει νέους ρόλους, όπως του εμπαθητικού ακροατή, του συμβούλου, του διακινητή αποθεμάτων και πηγών βοήθειας, του συνηγόρου και του διαμεσολαβητή και να υποστηρίξει τις προτεραιότητες της οικογένειας.

Πρέπει να αναζητά ή να λέει τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά και να αποφεύγει τις ετικέτες, όπως για παράδειγμα είναι διαταραχμένα, επιθετικά, καταθλιπτικά. Δεν ενδιαφέρομαστε για το τι είναι τα παιδιά αλλά για το τι κάνουν. Είναι αξιοπεριεργό το πόσο δυσκολεύονται οι άνθρωποι να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και από γενικές ετικέτες να μπορούν να περιγράψουν συγκεκριμένα παραδείγματα συμπεριφοράς. Η διατύπωση του προβλήματος με όρους αλληλεπίδρασης είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών. Επίσης, διευκολύνει τον παραπέρα σχεδιασμό της παρέμβασης, τη διατύπωση στόχων.

Βοηθάει, ακόμη, στη σχέση γονιών και σχολείου, όταν ο σύμβουλος απευθύνει στους γονείς ερωτήματα που έχουν σχέση με το μέλλον, μια και τα ερωτήματα αυτά διευκολύνουν την αλλαγή, ενθαρρύνουν την εξέταση νέων πιθανοτήτων και δημιουργούν νέα σενάρια.

Πολύ σημαντική και αποτελεσματική φαίνεται να είναι η τεχνική της «αναπλαισίωσης». Η «αναπλαισίωση» ορίζεται ως μια αλλαγή εννοιολογική ή συνασθηματική μιας άποψης που διαμορφώνουμε για τις εμπειρίες μας. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε μια κατάσταση σε ένα άλλο πλαίσιο αναφοράς που ταιριάζει με τα γεγονότα εξίσου καλά ή ακόμη καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο αλλάζει όλο το νόημα της εμπειρίας μας.

Η «αναπλαισίωση», ως τεχνική, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν τρόπους ανάδειξης του ενδιαφέροντος του σχολείου για τα παιδιά, χωρίς να μειώνεται η σημασία του ρόλου της οικογένειας και των γονέων. Επιπλέον, οι γονείς, νιώθοντας ότι δεν απειλούνται και ότι στηρίζονται και ενισχύονται στο έργο τους και στις επιλογές τους, αντιλαμβάνονται θετικά τον ρόλο του σχολείου για τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον Dale (1996) υπάρχουν συχνά διαφορετικές οπτικές γωνίες ανάμεσα στους γονείς, κυρίως σε θέματα πειθαρχίας, αποφάσεων για το σχολείο και βραχυπρόθεσμης φροντίδας. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν με την καλύτερη ενημέρωση ενός εκ των δύο γονέων, καθώς και την υιοθέτηση της τεχνικής της «αναπλαισίωσης», που αναμένεται να αναδείξει τον βαθμό εγκυρότητας της κάθε άποψης και να οδηγήσει σε σύγκλιση ή και ενδεχομένως σε συμφωνία.

Η φτωχή επικοινωνία μπορεί να αντιμετωπισθεί με κυρλακές ερωτήσεις (πώς νομίζετε πως νιώθει ο άνδρας σας ή πώς βλέπει την κατάσταση ή πώς την βλέπει ένας τρίτος στη συνέχεια;). Η τεχνική αυτή οδηγεί στο να βλέπει κανείς και την οπτική του άλλου ευκολότερα.

Ο Dale (1996) επίσης παρατηρεί ότι προκύπτουν συχνά διαφωνίες στην οικογένεια και τους ειδικούς αναφορικά με τη διάγνωση και τον ορισμό των αναγκών και τις προτεραιότητες που τίθενται. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των αναγκών, είναι σημαντικό για την οικογένεια να διατυπώνει και να εκφράζει ανοιχτά τις ανάγκες της.

Κατάλληλες ερωτήσεις που βοηθούν την οικογένεια να αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις στρατηγικές που ενδεχομένως θα πρέπει να υιοθετήσει, είναι εκείνες που τη βοηθούν να σκεφτεί για τις επιθυμίες της, τις προσδοκίες της, τις έγνοιες και τις ανησυχίες της. Τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί να είναι: -πώς νιώθετε; -πώς τα βγάζετε πέρα; -τι βρήκατε περισσότερο βοηθητικό για σας ή για

το παιδί σας; -ποιες απ' τις υπηρεσίες σάς φάνηκαν ιδιαίτερα βοηθητικές; -φαίνεται πως τα καταφέρνετε μια χαρά, μήπως υπάρχει κάτι επιπλέον που θα σας βοηθούσε ιδιαίτερα ή σημαντικά; -πώς πιστεύετε πως θα είναι τα πράγματα σε ένα εξάμηνο ή σε ένα χρόνο; -τι ελπίζετε πως θα γίνει σ' ένα εξάμηνο, σ' ένα χρόνο;

Αξίζει επίσης να αναφερθούν οι παρατηρήσεις των Henwood και Pope-Davis (1994), που έγιναν κυρίως για τα άτομα με αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση ή βαρηκοΐα), σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα με ιδιαιτερότητες συγκροτούν μια πολιτισμική ομάδα που καθορίζεται από τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και αποστολής πληροφοριών. Προκρίνεται ένα εννοιολογικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στις ομοιότητες και λιγότερο στις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ατόμων (Optimal Theory, Myers et al., 1991).

Όσον αφορά στην κινητοποίηση των γονιών για αλλαγή μπορούμε να λάβουμε υπόψη τα εξής (βλ. και Δροσινού 2005 & 2007): ο γονιός δέχεται πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα (αναγνωρίζουμε και την ελάχιστη συμφωνία πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα), ο γονιός δέχεται πως έχει κάποια υπευθυνότητα για το πρόβλημα (μπορεί να αρνείται προσωπική ευθύνη, αλλά να αναγνωρίζει πως επηρεάζει ο ίδιος το πρόβλημα), ο γονιός δεν νιώθει πολύ καλά σχετικά με το πρόβλημα (η αίσθηση δυσαρέσκειας δείχνει πως η συμπεριφορά του σε κάποιο βαθμό συγκρούεται με τις απόψεις του), ο γονιός πιστεύει πως πρέπει να αλλάξουν τα πράγματα (αναγνώριση πως κάτι πρέπει να γίνει, χωρίς συγκεκριμένο πλάνο δράσης), ο γονιός μπορεί να δει τον εαυτό του ως μέρος της λύσης του προβλήματος (αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του γονέα, πρόσοκληση να επιχειρηματολογήσει και να αναγνωρίσει την αμφιθυμία του), ο γονιός μπορεί να κάνει μια επιλογή (σημαντικό είναι να αναγνωριστεί το γεγονός ότι κάνει μια επιλογή, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα τουλάχιστον σε αρχική φάση), ο γονιός μπορεί να δει τα επόμενα βήματα για την αλλαγή.

Όπως οι γονείς χαίρονται με τους επαίνους για το παιδί τους που είναι βέβαια έξω από αυτούς, αλλά καμαρένο από αυτούς, το ίδιο και οι γονείς με παιδί με ιδιαιτερές δυσκολίες νιώθουν να επικρίνονται προσωπικά για τις δυσκολίες του παιδιού τους. Οι περισσότερες πολιτισμικές μας κατανοήσεις με τις γονεϊκές αντιδράσεις στην αναπηρία, διαμεσολαβούνται από την ιατρική σε κείμενα που ισχυρίζονται πως κάνουν διάγνωση, «συνταγολογούν» και κατά συνέπεια «φυτοκοποιούν» τα στάδια πένθους που περνούν οι γονείς. Είναι ανάγκη να ακούμε τις ιστορίες των γονέων. Οι γονείς συνήθως αποφεύγουν να εμφανίζονται οι ίδιοι ως θύματα, καθώς αυτό παραβιάζει την εικόνα ενός γονεϊκού όρλου που είναι πάντα καλός και ανιδιοτελής.

Εν κατακλείδι και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για να μπορεί ο δάσκαλος να παίξει έναν αποτελεσματικό συμβουλευτικό ρόλο, χρειάζεται να γνωρίζει καλά τον εαυτό του και τα βιώματά του, να έχει ενσυναίσθηση αλλά να μην ταυτίζεται με το πρόβλημα, να είναι ενεργητικός και αποτελεσματικός ακροατής, να στοχεύει γενικά αλλά σταθερά στην καλύτερη ποιότητα ζωής της οικογένειας. Ο προσανατολισμός του πρέπει να είναι οικογενειοκεντρικός, να δημιουργεί κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να συνεργάζεται με τους γονείς για να βρούνε από κοινού στόχους, να μπορεί να διακρίνει τα θετικά στοιχεία σε μια κατάσταση και να τα αναδεικνύει, να μπορεί να προχωράει σε αναπλαισίωση, να οικοδομεί πάνω στα αποθέματα και στις δυνάμεις της οικογένειας, να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιεί η οικογένεια και τις ηθικές αξίες που το διακρίνουν, να γνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, να γνωρίζει τα πρόσωπα της οικογένειας και να έχει υπόψη του ότι πιθανόν έχουν διαφορετικές προαρδοχές και αντιλήψεις του ζητήματος, να γνωρίζει τα στάδια ωρίμανσης και επεξεργασίας ενός προβλήματος και να μπορεί να αναγνωρίζει σε ποιο στάδιο βρίσκεται τώρα η οικογένεια. Πρέπει να γνωρίζει τις υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες στον χώρο όπου ζει η οικογένεια, για να μπορέσει να προχωρήσει στις απαραίτητες δικτυώσεις, εάν είναι αυτό απαραίτητο, να χρησιμοποιεί γλώσσα επικοινωνίας εύληπτη για τους γονείς, να είναι ειλικρινής και διακριτικός, να ρωτάει χωρίς να προσβάλει, να εμπλέκει και τους δύο γονείς στη συνεργασία, να στοχεύει στο να κατευθύνει τους γονείς να πάρουν δύναμη από το παιδί τους και να εκτιμήσουν τον τρόπο που αντεπεξέρχεται στις προκλήσεις, να έχει πάντα κατά νου ότι η οικογένεια είναι το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς του παιδιού, καθώς και ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι ασυνείδητες επιθυμίες του γονέα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού (Jackson, 1993).

Βιβλιογραφία

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Το Σχολείο. *Τετράδια Ψυχατοικής*, 59.
- Callias, M. (1997). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Α' τόμος (σσ. 140-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cloud, N. (1993). Language, culture and disability: Implications for instruction and teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 31, 498-520.

- Combs, A. W., & Avila, D. L. (1985³). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn & Bacon.
- Coots, J. J. (1998). Family resources and parent participation in schooling activities for their children with developmental delays. *Journal of Special Education*, 31, 498-520.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs, Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Danseco, E. R. (1997). Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 41-51.
- Darling, R. B. (1979). Families against society: A study of reactions to children with birth defects in society. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δροσινού, Μ. (2005). Η ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 77-78, 143-153.
- Δροσινού, Μ. (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά, Μελέτη περιπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. *Πρακτικά του 11^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Λογοπεδικών «Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»* (23-25 Νοεμβρίου), Αθήνα: Γρηγόρη, 336-345.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). *Primary prevention, mental health programs for children & adolescents, A meta-analytic review*. Chicago: Loyola University.
- Duwa, S. M., Wells, C., & Lalinde, P. (1993). *Creating Family-Centered Programs and Policies, Implementing Early Intervention* (Ed. by D. Bryant & M. Graham). New York: The Guilford Press.
- Egan, G. (1986³). *The skilled helper*. Monterey, CA: Brooks/Cole. In M. Selingman & R. B. Darling (1989), *Models of Intervention in Ordinary Families, Special Children*. New York: The Guilford Press.
- Fitzgerald, L. M., & Goncu, A. (1993). Parent involvement in urban early childhood education: a Vygotskian approach. In Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Perspectives and developmentally appropriate practice* (pp 27-35). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hall, E. T. (1981). *Beyond culture*. Garden City. NJ: Anchor Press.
- Hamblin, D. (1993). *The teacher and counseling*. London: Simon and Schuster Education.
- Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families and the special education system: communication and empowerment*. New York: Teachers College Press & Turnbull.

- Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61, 364-377.
- Henderson, A. T. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappa*, 70, 148-153.
- Henwood, P. G., & Pope-Davis, D. (1994). Disability as a Cultural Diversity: Counseling the Hearing Impaired. *The Counseling Psychologist*, 22 (3), 489-503.
- Huang, G. (1993). *Beyond culture: Communicating with Asian American children and families*. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 673).
- Jackson, D. (1993). Το πρόβλημα της οικογενειακής ομοιόστασης. Στο Y. Winkin, *Επικοινωνία*, μτφ. Διάφκα & Παπαδάκης (σσ. 198-208). Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and Advocacy Expectations of Culturally Diverse Families' Participation in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (2), 119-136.
- Κατάκη, Χ. (1995). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lefley, H. P. (Ed.) (1996). *Treating the changing family, Handling Normative and Unusual events*. New York: Wiley.
- Leon, E. (1996). *Challenges and solutions for educating migrant students*. Lansing, MI: Dep. of Education.
- Mardiros, M. (1989). Conception of childhood disability among Mexican-American parents. *Medical Anthropology*, 12, 55-68 στο E. R. Danseco (1997), Parental Beliefs on Childhood Disability, Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (1), 41-52.
- Marsh, D. T., Lefley, H. P., & Husted J. R. (1996). Families of people with mental illness. In H. P. Lefley (Ed.) *Treating the changing family* (pp. 117-120). New York: Wiley.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mortimore, P. (1988). *School matters: the junior years*. London: Open Books.
- Myers, L. H. et al. (1991). Identity development and worldview: Toward an optimal conceptualization. *Journal of Counseling and Development*, 70, 54-63.
- Ναζίρη, Δ. (1997). Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες. Στο Άτομα με ειδικές ανάγκες, Α' τόμος (σσ. 156-162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Okum, B. F. (1987³). *Effective helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1992). *Τάξη μέσα στο χάος*. Αθήνα: Κέδρος.

- Prout, H. T. et al. (1993). Counseling and psychotherapy services provided by school psychologists: an analysis of parents in practice. *Journal of School Psychology*, 31, 309-316.
- Rayan, B. (1995). *The family-school connection: a research bibliography*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Rutter, M. et al. (1970). *Education, Health and Behavior*. London: Longmans.
- Salend, S. J., & Taylor, L. (1993). Working with families: A cross-cultural perspective. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 25-32.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένοι, Τζ., Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συνναϊσθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Serpell, R. (1994). Negotiating a fusion of horizons: A process view of cultural validation in developmental psychology. *Mind, Culture and Activity*, 1, 43-68.
- Skrtic, T. M. (1995a). *Deconstructing/reconstructing the professions*. In T. M. Skrtic *Deconstructing/reconstructing the professions* (pp. 3-62). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1995b). The special education knowledge tradition: Crisis and opportunity. In E. L. Meylen & T. M. Skrtic (Eds), *Special Education and Student Disability: An introduction, Traditional, emerging, and alternative perspectives* (4th ed., pp. 609-674), Denver, CO: Love.
- Thorp, E. K. (1997). Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 32, 261-269.
- Turnbull, A.P. (1997³). *Families, professionals, and exceptionality: a special partnership*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Pentice Hall.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003²α). *Συνναϊσθηματική Οργάνωση. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αυτοσυναίσθημα – Ενδιαφέρον για τη μάθηση – Συνεργασία με τους άλλους*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003²β). *Νοητικές Ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Οπτική μνήμη – Ακουστική μνήμη – Λειτουργική μνήμη – Συγκέντρωση προσοχής – Λογικομαθηματική σκέψη – Συλλογισμοί*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003²γ). *Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα – Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρώση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003²δ). *Προφορικός λόγος. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Ακρόαση – Συμμετοχή στο διάλογο*

- Έφραση σαφής και ακοιθήσ. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{3ε}). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συνναϊσθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Wallace, H. M., Biehl, R. F., MacQueen, J. C., & Blackman, J. A. (1997). *Mosby's resource guide to children with disabilities and chronic illness*. New York: Mosby-Year Book.
- Ware, L. P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 339-357.
- Weiss, B. D., & Coyne, C. (1997). Communicating with patients who cannot read. *The New England of Medicine*, 337, 272-274.