

Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: προς μία σχέση συνεργασίας

Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Διδάσκουσα Ειδικής Αγωγής στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Καθηγήτρια σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίου

e-mail: tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Περίληψη: Η παρούσα εργασία διερευνά τρόπους συνεργασίας αλλά και προτάσεις, ώστε οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και το σχολείο να μπορέσουν να βρεθούν σε μία δημιουργική αλληλεπίδραση. Μολονότι αυτή η σύμπλευση συναντά ποικίλα εμπόδια και δυσκολίες, αυτοί οι δύο θεσμοί οφείλουν να συναντηθούν, ώστε να διαδραματίσουν το θεμελιακό τους ρόλο στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, εξετάζονται τα βασικά θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα και οφέλη από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, ο πολλαπλός ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα δικαιώματα και οι ευθύνες των γονέων, καθώς και τα εμπόδια και οι τρόποι συνεργασίας αυτών των δύο θεσμών. Ο προβληματισμός της μελέτης στηρίζεται στη συστημική σκέψη και τη θεώρηση της οικογένειας και του σχολείου ως δύο πολύπλοκων συστημάτων σε αμφίπλευρη αλληλεπίδραση. Αυτό που επιδιώκει να προτείνει η εργασία είναι το πώς αυτά τα συστήματα θα μπορέσουν να δώσουν την καλύτερη δυναμική τους, ώστε να ανταπεξέλθουν σε ένα κοινό στόχο: τη δημιουργία Ενός Σχολείου και Μίας Κοινωνίας για Όλους.

Λέξεις Κλειδιά: παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογένεια, σχολείο, αλληλεπίδραση, συνεργασία

Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή συνιστά ένα σημαντικό τομέα της σύγχρονης παιδαγωγικής με πολυδιάστατο πεδίο θεωρητικών και ερευνητικών προβληματισμών, αλλά και πρακτικών εφαρμογών. Ταυτόχρονα, αποτελεί έναν τομέα που εξελίσσεται δυναμικά και έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη σύγχρονη εποχή η οργανωμένη ανάπτυξη του τομέα της ειδικής αγωγής είναι ζωτικής σημασίας, εφόσον πρέπει να αναλογιστούμε ότι υπάρχουν στην Ελλάδα περίπου 180.000 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι σε ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών των παιδιών (περίπου 16%) παρέχεται οργανωμένη και επιστημονικά ενδεδειγμένη βοήθεια και υποστήριξη.

Στην Ελλάδα, η οικογένεια καλείται να καλύψει ένα βασικό μέρος (ή αν όχι όλο) από την εκπαιδευτική κατάρτιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζεται με

περιορισμένη ερευνητική εργασία στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνάμα, έχει προσεγγίσει ορισμένες παραμέτρους που αφορούν στην οικογένεια, αφήνοντας πολλά μεθοδολογικά και βιβλιογραφικά κενά (Τσιμπιδάκη, 2007).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η εμπλοκή των γονέων διένυσε ένα μακρύ δρόμο που ξεκίνησε από το στάδιο στο οποίο η οικογένεια δε λάμβανε καμία υποστήριξη και ο επαγγελματίας είχε το ρόλο του ειδικού, για να καταλήξει στη σύγχρονη εποχή της συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών. Στη σύγχρονη κοινωνία, η νομοθεσία αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο των οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες και έχει θεμελιώσει με πλήθος διατάξεων τη μορφή της συνεργασίας και της σχέσης που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο κράτος, τους φορείς στήριξης και την οικογένεια (Τσιμπιδάκη, 2007).

Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες και σχολείο:

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα

Στο πέρασμα του χρόνου, στο ευρύτερο διεθνές επίπεδο, σημειώθηκαν αξιοσημείωτες εκπαιδευτικές έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον εμφανίζεται να επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επίδοση ενός παιδιού, παρά οι μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την οργανωμένη σχολική εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, ποιότητα διδασκαλίας) (Bloom, 1992 ο.π. Συμεού, 2003).

Η εκπαιδευτική εμπειρία απέδειξε ότι το σχολείο παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιτυγχάνει τους σκοπούς του μόνο εάν μέσα από τα προγράμματα και τις προσεγγίσεις του καταφέρνει να σχετίζεται άμεσα με την *εκπαίδευση* και το *curriculum* που βιώνει το παιδί στο σπίτι. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ενισχύθηκε το περιεχόμενο, καθώς και η ποιότητα των δεσμών και της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας.

Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν την υποστήριξη και τη συνεργασία από ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων: κοινωνικές υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση, οικογένεια, εθελοντές, ανεξάρτητοι φορείς. Αυτή η ανάγκη στήριξης και συνεργασίας είναι συνεχής και μπορεί να διαρκέσει καθόλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά και μέχρι την ενηλικίωση. Το αίτημα για συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει καθιερωθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και νομοθετικής πολιτικής στο διεθνή χώρο.

Η πρώτη επίσημη αναγνώριση της σπουδαιότητας του συνεργατικού ρόλου των δύο αυτών συστημάτων ξεκίνησε στη δεκαετία του '60, στην Plowden Report το 1967. Ακολούθησε η Warnock Report το 1978, η οποία πρότεινε την εμπλοκή της οικογένειας στις διεργασίες αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Hornby, Davis, & Taylor, 1995). Η αναφορά αυτή διακήρυξε τα δικαιώματα των γονέων και έκανε αναφορά στις έννοιες "γονείς ως συνεργάτες" και "συνεργασία" (Dale, 2000). Ακολούθησαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε χώρες της Ευρώπης, αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι οποίες υποστήριξαν και εξακολουθούν να ενισχύουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση των φορέων. Παράλληλα, τόνισαν τον πολυσύνθετο ρόλο των γονέων και τη δύναμη που μπορούν να ασκήσουν ως υποστηρικτές, δάσκαλοι,

εθελοντές και συνεργάτες (Martin & Hagan-Burke, 2002). Οι προσπάθειες στην Ελλάδα βρίσκονται σε ένα πρώιμο αλλά και εξελικτικό στάδιο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Ως προς την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας παιδιού με ειδικές ανάγκες, οι αναφορές προέρχονται από τη διεθνή εμπειρία και πραγματικότητα. Αναφορές στην ελληνική εμπειρία δίνονται μέσα από έρευνες μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και οικογένειας.

Η εμπειρία μέχρι σήμερα της Ελλάδας δείχνει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991. Μπρούζος, 2004). Συνήθως, οι προσεγγίσεις των δύο φορέων λαμβάνουν τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων (ενημερώσεις γονέων, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις) και εξαντλούνται στην εκπλήρωση συγκεκριμένων τυπικών υποχρεώσεων, όπως η παρακολούθηση των εργασιών στο σπίτι. Μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων εμπλέκεται σε δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση συνεδριάσεων του συμβουλίου του σχολείου ή σύσταση επιτροπών για την επεξεργασία και προώθηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Ωστόσο, το είδος της οικογενειακής ανάμειξης που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών έχει να κάνει με τη φυσική παρουσία του γονέα στο σχολείο, όπως είναι η παρακολούθηση και η εμπλοκή σε δραστηριότητες του σχολείου. Μια τέτοια συνεργατική σχέση καθιστά απόλυτα σαφές το πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση για τους γονείς τόσο στο ίδιο το σχολείο όσο και στους μαθητές (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2002).

Τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν ότι η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες προβάλλεται από μέρους των γονέων ως δυσχερής, ανύπαρκτη, αλλά και πηγή αγχογόνων καταστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσιας, 2000. Τσιμπιδάκη, 2007). Παράλληλα, οι δυσκολίες ανεύρεσης ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για το παιδί με ειδικές ανάγκες συνιστά ένα επιπλέον πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν κάποιες οικογένειες στην Ελλάδα και το οποίο μάλιστα έχει άμεσες επιπτώσεις στη δυνατότητα εργασίας της μητέρας (Αντζακλή-Ξανθοπούλου, 2003). Επιπρόσθετα, σε έρευνα με δείγμα Ελληνίδων μητέρων βρέθηκε ότι η εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες αποτελεί ένα σταθερό πρόβλημα, που ξεκινά από την προσχολική αγωγή και εκτείνεται ως την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή του (Παντελιάδου, Παπαδιώτη, Προκόβας & Σανδραβέλης, 1994).

Το πρόβλημα εμφανίζεται έντονα στην ελληνική πραγματικότητα στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες του παιδιού για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και για ανεξαρτητοποίηση. Συνήθη προβλήματα που επισημαίνονται από τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι:

- 1) Εάν το παιδί θα φοιτήσει ή όχι στην ειδική εκπαίδευση και σε ποια κριτήρια θα στηρίξουν αυτή την απόφαση.
- 2) Οι δυσκολίες πρόσβασης των παιδιών στο ειδικό σχολείο λόγω μεγάλης απόστασης ή έλλειψης μέσων μετακίνησης και
- 3) η απογοήτευση που δοκιμάζουν οι γονείς και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τους γονείς παιδιών των συστεγαζόμενων κανονικών σχολείων (Ματινοπούλου, 1990).

Αξίζει να επισημανθεί ότι, μολονότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις προσπαθούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για «Ένα Σχολείο για Όλους», αλλά και ότι ο Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14-04-2000, άρθρο 1, παράγραφος 11) διασφαλίζει το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση, αυτό στην πράξη δεν πραγματοποιείται και οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλης υποδομής και προσωπικού. Για κάποια παιδιά δεν υπάρχει κανένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με συνέπεια να είναι υποχρεωμένα να παραμείνουν στο σπίτι τους χωρίς εξειδικευμένη παρέμβαση. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ότι η ελληνική οικογένεια παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι υποχρεωμένη να αναλάβει τους ρόλους που πρέπει κανονικά να αναληφθούν από το σχολείο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Η ελληνική βιβλιογραφία, παρότι τα τελευταία χρόνια έχει μια αναπτυξιακή πορεία στην ερευνητική εργασία, έχει πολλά ακόμα να δώσει σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και την

οικογένεια, ώστε να αναδειχθεί και να διασφαλιστεί περισσότερο ο πολύπλοκος ρόλος της οικογένειας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Τα οφέλη από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Βασικό αίτημα της ειδικής αγωγής σήμερα είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Όταν αναφερόμαστε σε «σχέση συνεργασίας», εννοούμε *τομοίρασμα και την ισοδυναμία εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε γονείς, ειδικούς και δασκάλους*. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους συνεργατικής σχέσης εμπερικλείουν:

- ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή από όλα τα μέλη,
- ισοδυναμία και ισότητα ρόλων,
- αποδοχή και συνεισφορά σε όλες τις υπηρεσίες,
- μοίρασμα ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων.

Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες:

- μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι,
- συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων,
- αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι,
- πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι:

- μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων,
- συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή,
- πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς,
- αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο,
- στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα οφέλη που αποκομίζει η *οικογένεια* είναι:

- ενημέρωση και πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη,
- πρακτική βοήθεια που θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με ειδικές ανάγκες.

Η δημιουργία και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής σχέσης, μολονότι μπορεί να συναντήσει εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της, φέρει και προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλα τα μέρη της συνεργασίας: οικογένεια, παιδί με ειδικές ανάγκες και σχολείο.

Ο πολλαπλός ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η οικογένεια μπορεί να συμβάλει στην ειδική αγωγή μέσα από πολλαπλούς ρόλους. Οι αποδείξεις που παρουσιάζει η διεθνής βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι τόσο πειστικές, ώστε οι επόμενες γενιές θα βλέπουν τις δεκαετίες αυτές σαν μια εποχή όπου οι γονείς «ξανα-ανακαλύφτηκαν» (Ουζουνίδη, 1992 ο.π. Πολυχρονοπούλου, 2003).

Όλα τα μέλη μιας οικογένειας καλούνται να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα αδέρφια μπορούν να βοηθήσουν σε ένα μεγάλο φάσμα των δραστηριοτήτων φροντίδας του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Woolfson, 1991), καθώς και να λάβουν μέρος αποτελεσματικά σε πολλά προγράμματα και να συμμετέχουν ως «συν-θεραπευτές» (Stanhope & Bell, 1981), ωστόσο, οι γονείς είναι εκείνοι που έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού. Η νομοθεσία και οι μελέτες στην ειδική αγωγή εστιάζονται κυρίως στη γονική συμμετοχή και συνεργασία.

Οι σύγχρονες μελέτες αναφέρονται «στη δύναμη των γονέων» στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Partington & Wragg, 1989). Πράγματι, μπορούν να έχουν μια «ιδιαιτέρη δύναμη» στην ειδική αγωγή, εφόσον «οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα» (Kerr, Sutherland, & Wilson, 1994, σ.ν) και είναι αυτοί που περνούν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Συγχρόνως, μπορούν να λειτουργήσουν με ευελιξία και να υιοθετήσουν ένα διεπιστημονικό ρόλο.

Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αρκεί να αναγνωριστεί η διαφορετικότητα των ρόλων μέσα από τη διαφορετικότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με το παιδί και της σχέσης του γονέα με το παιδί. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο ρόλος του γονέα είναι ευρύτερος από το ρόλο των εκπαιδευτικών και των ειδικών, καθώς ο ειδικός αντιμετωπίζει το παιδί μόνο μέσα στο πλαίσιο του επιστημονικού του πεδίου, ενώ ο γονέας το αντιμετωπίζει πιο συνολικά. Επιπλέον, ένας ειδικός παρακολουθεί το παιδί για περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ οι γονείς βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το παιδί τους σε μία συνεχή βάση. Συνεπώς, έχουν περισσότερες παραστάσεις του παιδιού και μπορούν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες, ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσουν μια ευρύτερη εικόνα του παιδιού στον εκπαιδευτικό.

Ταυτόχρονα, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην ειδική αγωγή με ποικίλους ρόλους. Μπορούμε να συναντήσουμε στην εκπαιδευτική πράξη τους γονείς ως:

- υποστηρικτές,
- εκπαιδευόμενους,
- εκπαιδευτές των παιδιών τους,
- βοηθούς δασκάλους,
- εθελοντές στις σχολικές τάξεις,
- συνέταιρους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και
- συνεργάτες (Smith, 1980 ο.π. Wolfendale, 1983).

Η Wolfendale (ο.π. Cohen, 1998) διακρίνει τις βασικές περιοχές, στις οποίες οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν με όλο το σύστημα του σχολείου και των ειδικών επαγγελματιών:

- Ένας ρόλος εμπλοκής είναι όταν οι γονείς έρχονται στο σχολείο και προσφέρουν βοήθεια την ώρα των μαθημάτων ή ως βοηθητικό προσωπικό στην τάξη.
- Ένας άλλος ρόλος είναι οι γονείς ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι. Σε αυτή την περίπτωση, έχουμε τη γονική εμπλοκή στο διάβασμα και τις σχολικές εργασίες.
- Επίσης, μπορούν να υπάρξουν *εργαστήρια γονέων - δασκάλων*, και *προγράμματα εκπαίδευσης γονέων*.

Στο πλαίσιο του αιτήματος για *μια συνεργατική σύνδεση σχολείου - σπιτιού*, η γονική εμπλοκή και συνεργασία κατέχει σημαντική θέση. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου, οι σχολικές εκθέσεις μπορούν να συμπεριλάβουν με τη γραπτή επικοινωνία (π.χ. ενημερωτικά δελτία) και τη χρήση άλλων γλωσσών - πέρα από την επίσημη του κράτους- τις οποίες μπορούν να κατανοήσουν οι γονείς μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων. Επιπλέον, οι γονείς χρειάζεται να έχουν πρόσβαση στα αρχεία των παιδιών τους, να συμμετέχουν σε σχολικές οργανώσεις, σε ομάδες γονέων και δασκάλων, στο σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων, καθώς και στο σχολικό συμβούλιο. Παράλληλα, πρέπει να γίνονται επισκέψεις εκπαιδευτικών στο σπίτι, καθώς και παροχή ενημερωτικών βιβλίων και εντύπων στους γονείς.

Οι Martin, Ranson, & Tall (1997 ο.π. Συμεού, 2003) προτείνουν ένα μοντέλο *τεσσάρων σταδίων* ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στο οποίο αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η *εμπλοκή* μπορεί να εξελιχθεί σε *συμμετοχή*:

- 1) *Το πρώτο στάδιο* είναι το στάδιο της "εξάρτησης" στις σχέσεις των δύο. Οι γονείς σ' αυτήν τη φάση είναι *παθητικοί* και *ευλαβικοί* απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- 2) *Το δεύτερο στάδιο* είναι αυτό της "συνδρομής", όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές, ενώ παράλληλα οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να ακούγονται.
- 3) *Το τρίτο στάδιο* είναι της "αλληλεπίδρασης", στο οποίο η ενεργός ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και ενθαρρύνεται, ενώ οι γονείς θεωρούνται εκπαιδευτές των παιδιών.
- 4) *Το τέταρτο στάδιο* είναι της "συνεργασίας/συνεταιρισμού", κατά το οποίο οι οργανωμένοι γονείς, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που αφορούν στη διοίκηση και ανάπτυξη του σχολείου.

Ο Macbeth (1989 ο.π. Συμεού, 2003) χαρακτηρίζει τα σχολεία που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ως *αυτάρκη/αποκομμένα* από τους γονείς. Αυτά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο ως σχολεία κάτω από *επαγγελματική αβεβαιότητα* ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς. Τα σχολεία στο τρίτο στάδιο τα θεωρεί ότι αποκτούν *αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση*, ενώ στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης τα σχολεία βρίσκονται σε *σύμφωνη βεβαιότητα* με τους γονείς.

Οι γονείς που επιδιώκουν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα δεύτερο σχολείο στο σπίτι, το οποίο θα περιλαμβάνει μάθηση μέσα από τη χρήση ερεθισμάτων και κινήτρων. Η οποιαδήποτε διεργασία μάθησης θα πρέπει να εστιάζεται σε δραστηριότητες, οι οποίες εμπλεκούν ψυχαγωγία, παιχνίδι, τέχνη και κατασκευές, καθώς και τη χρήση της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Τσιμπιδάκη, 2007).

Ο ρόλος της οικογένειας στην ειδική αγωγή: νομοθετική κατοχύρωση

Οι οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες για πολλά χρόνια δεν είχαν καμία νομική υποστήριξη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των παιδιών τους. Κατά συνέπεια, οι οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες έμεναν κατά ένα μεγάλο μέρος χωρίς βοήθεια και είχαν ελάχιστη υποστήριξη από τους ειδικούς επαγγελματίες. Η εστίαση επικεντρωνόταν μονάχα στο παιδί και η κύρια εκπαίδευση, αλλά και πρακτική των ειδικών βασιζόταν στην εργασία μόνο με το παιδί, χωρίς να δημιουργούν επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς (Dale, 2000).

Η νομοθετική κατοχύρωση της ειδικής αγωγής παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώνεται με το Νόμο 2817/2000, έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού

αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κοινά σχολεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικότερα στη συμμετοχή των γονέων, που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες στη διαδικασία της εκπαιδευτικής του αντιμετώπισης (Ν. 1566/1985 και 2817/2000).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985, παρέχεται το δικαίωμα στους γονείς να εκπροσωπούνται σε εθνικό, νομαρχιακό, δημοτικό και σχολικό επίπεδο. Ο ρόλος τους είναι κυρίως συμβουλευτικός σε όλα τα επίπεδα εκπροσώπησης, ενώ σε σχολικό επίπεδο αποκτούν πιο καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου (π.χ. εκδηλώσεις, εκδρομές, διαχείριση ταμείου, κ.ά.). Παρόλα αυτά, οι γονείς απουσιάζουν από τα κέντρα λήψης δευτερογενών αποφάσεων σε θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydice, 1997).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000, οι γονείς αποκτούν επιπλέον δικαιώματα. Έχουν το δικαίωμα επιλογής για παραπομπή του παιδιού τους σε αξιολόγηση και είναι τα άτομα στα οποία γνωστοποιείται η επίσημη διάγνωση. Επιπρόσθετα, οι γονείς ή οι έχοντες τη γονική μέριμνα λαμβάνουν την τελική απόφαση για τη φοίτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορες σχολικές μονάδες ειδικών αναγκών, συμμετέχουν στη συμπλήρωση του οικογενειακού ιστορικού και δικαιούνται να λάβουν μέρος στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και εκπαίδευσης γονέων και οικογένειας.

Η ελληνική νομοθεσία κατοχυρώνει την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, ενώ η νομοθεσία κατοχυρώνει, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αναιρεί. Μόλις ένα μικρό ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύεται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, εξαιτίας διαφόρων δυσκολιών στην εύρεση κατάλληλου σχολικού πλαισίου φοίτησης ή και έλλειψης υποδομών και εξειδικευμένου προσωπικού. Επίσης, η οικογένεια πολλές φορές εμπλέκεται μόνο στην παροχή πληροφοριών στη διαδικασία αξιολόγησης και εκεί τελειώνει ο ρόλος της. Παράλληλα, παρατηρούνται καθυστερήσεις στην έκδοση γνωματεύσεων, καθώς και ποικίλες προσφυγές ακόμα και στον/στην Υπουργό Παιδείας.

Τα ΚΔΑΥ, μέσα από τις αρμοδιότητες λειτουργίας τους, έχουν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, *«τα προβλήματα των ΚΔΑΥ ξεκινούν από - και αντανακλούν - την έλλειψη συντονισμού των φορέων της εκπαίδευσης και μιας νομικά πολυπληθούς ΚΔΑ(Υποχρεωσιολογίας) προς όλους αυτούς, χωρίς ουσιαστικά καμία υποχρέωση των φορέων προς αυτά, η οποία, μεταφραζόμενη απλά ως 'συνεργασία' και όχι ως νομικά κατοχυρωμένη ηθική δέσμευση απέναντι στα α.μ.ε.ε.α. και τους γονείς τους, καθιστά τα ΚΔΑΥ απλούς θεατές των εντός του σχολείου τεκταινομένων»* (Σταυρόπουλος, 2006, σ. 72).

Τα δικαιώματα των γονέων στην ειδική αγωγή

Η νομοθεσία, αλλά και όλες οι κατακτήσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής προσφέρουν πολλά δικαιώματα σε κάθε γονέα παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Ειδικότερα, ένας γονέας έχει το δικαίωμα:

- να εμπλέκεται σε αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση του παιδιού του,
- να είναι ένα καλοδεχούμενο μέλος της ομάδας σχεδιασμού του ΣΕΠ (Σχεδιασμός Εξατομικευμένου Προγράμματος),
- να δίνει γραπτή συγκατάθεση για οποιεσδήποτε επίσημες αξιολογήσεις που πρόκειται να πραγματοποιηθούν και να λαμβάνει υπόψη του τις αξιολογήσεις εκείνες που γίνονται από το σχολείο και έχουν αξιόπιστη βάση,

- να παίρνει την απόφαση για τοποθέτηση του παιδιού σε οποιοδήποτε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
- να ζητά αναφορά για την πρόοδο του παιδιού του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς,
- να έχει πρόσβαση στις πληροφορίες των σχολικών φακέλων του παιδιού του,
- να παίρνει πληροφορίες για το παιδί του από τους δασκάλους, τους διευθυντές και τα διοικητικά στελέχη,
- να είναι πλήρως ενημερωμένος για τα προγράμματα στο σχολείο,
- να κάνει έφεση για αποφάσεις τοποθέτησης του παιδιού του με τις οποίες δε συμφωνεί και
- να είναι ενημερωμένο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας του παιδιού του (Tien, 2004).

Ειδικότερα, τα βασικά δικαιώματα που παρέχει η ελληνική νομοθεσία στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες και οφείλουν να προσέξουν οι γονείς είναι τα ακόλουθα:

- Οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους μετά τη διάγνωση και την αξιολόγησή του. Για το σκοπό αυτό, οι υπηρεσίες συνεργάζονται με τους γονείς, τους ενημερώνουν για την κατάλληλη εκπαιδευτική δομή και προτείνουν συγκεκριμένο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) (Ν. 2817/2000 και Υπ. Απ. Γ6/10235/2002).
- Πολλές φορές η επιλογή σχολείου γίνεται με υπόδειξη του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Το ΚΔΑΥ έχει αρμοδιότητα να προτείνει στους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το σχολικό εκείνο πλαίσιο που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες αυτές και να προτείνει, επίσης, το ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. *Η πρόταση αυτή δεν έχει το χαρακτήρα αναγκαστικής διοικητικής πράξης, ούτε και είναι νομικά υποχρεωμένοι οι γονείς ή οι κηδεμόνες να την εφαρμόσουν. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν έννομες συνέπειες ή ευθύνες από τη μη εφαρμογή της, καθώς η τελική απόφαση για τη φοίτηση του μαθητή ανήκει στους γονείς ή τους κηδεμόνες του* (Eurydice, 2002/2003).
- Η μεταφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής γίνεται με κρατικά έξοδα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001, Αρ. Φύλλου 1503, Υπ. Απ. Γ6/4494).
- Οι γονείς μπορούν να ζητήσουν κατ' οίκον διδασκαλία για το παιδί τους (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001, Αρ. Φύλλου 1503, Υπ. Απ. Γ6/4494).
- Οι γονείς έχουν δικαίωμα για συμμετοχή στην *κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας* (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001, Αρ. Φύλλου 1503, Υπ. Απ. Γ6/4494).

Οι γονικές ευθύνες στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες

Οι γονείς, ωστόσο, δεν έχουν μόνο δικαιώματα, αλλά και ευθύνες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο γονέας "οφείλει":

- να γίνει ένα ενεργό μέλος ενήμερο για το κρατικό ταμείο, το προσωπικό και τις άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο,
- να υποστηρίξει το δάσκαλο και την τάξη με το να συνηγορεί για βοήθεια και επιπλέον προσωπικό,
- να μοιράζεται τις ανησυχίες του με τους εκπαιδευτικούς,
- να εδραιώσει συνεχόμενη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου,

- να απαντά γρήγορα στα γράμματα, τα σημειώματα και τις παρακλήσεις του σχολείου,
- να μοιράζεται σχετικές και σύγχρονες πληροφορίες για την ανάπτυξη εμπειριών στο σπίτι και καθημερινών συμπεριφορών του παιδιού του (οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις του μπορεί να είναι πολύτιμη πηγή βοήθειας για την πρόοδο του παιδιού),
- να παρέχει πληροφορίες για την ιατρική και αναπτυξιακή πρόοδο του παιδιού και να ανανεώνει αυτές τις πληροφορίες, όταν είναι απαραίτητο,
- να ζητά επεξήγηση για οποιονδήποτε τομέα του προγράμματος δεν είναι ξεκάθαρος,
- να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα για τις τακτικές και τους κανονισμούς του σχολείου,
- να αποκτά πληροφορίες για τις επιλογές των προγραμμάτων, τα οποία είναι διαθέσιμα και κατάλληλα για το παιδί του εντός της σχολικής διαδικασίας,
- να αναζητά πληροφορίες με σκοπό να ενημερώνεται για υλικά, προγράμματα και πόρους που θα ωφελήσουν το παιδί του (Tien, 2004).

Μέσα από την επισκόπηση της νομοθεσίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ουσιαστική. Οι οικογένειες οφείλουν να γνωρίζουν τα νόμιμά τους δικαιώματα, αλλά και τις σαφείς αρμοδιότητές τους, οι οποίες, μάλιστα, κατοχυρώνονται μέσα από νομοθετικές διατάξεις. Η νομοθετική κατοχύρωση θα δώσει την ευκαιρία στην οικογένεια να μπορέσει να αναλάβει αποτελεσματικά τους πολλαπλούς ρόλους που έχει καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια συνιστούν τους "σημαντικούς άλλους" στην όλη ανάπτυξη ενός παιδιού. Το παιδί στην αναπτυξιακή του πορεία ανήκει και στα δύο συστήματα. Αυτά τα συστήματα στην όλη διεργασία αλληλεπίδρασης τους έρχονται σε φάσεις τριβής και σύγκρουσης.

Συχνά παρατηρούνται διαφωνίες και συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται κατά ένα μεγάλο βαθμό, στις διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες που φέρει το κάθε μέλος της συνεργασίας. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν σχηματίσει γνώμες ο ένας για τον άλλον και έχουν υιοθετήσει στάσεις και προσδοκίες εντελώς ακατάλληλες και αντιπαραγωγικές για την ανάπτυξη και διατήρηση της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς "ενοχλητικούς", ιδιαίτερα όταν κάνουν πολλές και "άστοχες" ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι παραπονούνται για την έλλειψη συνεργατικότητας και την αδιαφορία των γονέων σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως "αντίπαλο", παρά ως "συνεργάτη" (Blamires, Robertson, & Blamires, 1997. Γεωργίου, 2000. Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες σκιαγραφούνται με τα ακόλουθα:

- *Οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες:* Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βλέπουν τους γονείς μόνο ως αδύναμες ψυχές που χρειάζονται βοήθεια, σφάλουν θανάσιμα (Sonnenschein, 1981 ο.π. Πολυχρονοπούλου, 2004). Οι γονείς χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς όσο και εκείνοι χρειάζονται τους γονείς.
- *Οι γονείς ως ασθενείς:* Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εάν κάποιος έχει παιδί με αναπηρίες, αυτό τον καθιστά αυτομάτως υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία.
- *Οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους:* Υπάρχουν γονείς που νιώθουν υπεύθυνοι για το πρόβλημα του παιδιού τους. Εάν ο εκπαιδευτικός δείξει να συνηγορεί με μια τέτοια άποψη, μπορεί να τους κάνει να αισθανθούν πλήρως ένοχοι.

- *Οι γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς:* Οι γονείς συχνά θεωρούνται πως έχουν μια προκατάληψη ή ένα συναισθηματικό μπλοκάρισμα, που τους εμποδίζει να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες, λοιπόν, που έχουν να δώσουν, συχνά αγνοούνται, πράγμα που τους κάνει να νιώθουν λιγότερο νοήμονες και χρήσιμοι από τους ειδικούς.
- *Οι γονείς ως αντίπαλοι:* Ορισμένοι εκπαιδευτικοί περιμένουν τα χειρότερα από τη συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, επειδή έχει συμβεί να βιώσουν άσχημες καταστάσεις με κάποιους "δύσκολους" γονείς. Ξεκινούν, έτσι, αρνητικά κάθε καινούργια σχέση με την οικογένεια του μαθητή τους (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά την ψυχολογία και τις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες. Η κάθε οικογένεια φέρει τη δική της δυναμική και ένα διαφορετικό ιστορικό υπόβαθρο, που χρήζει διαφορετικής προσέγγισης. Μολονότι έχουν περιγραφεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά των οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες, ωστόσο κάθε γονιός αναπτύσσει διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις. Οι πιο συχνές στάσεις που αναπτύσσουν οι γονείς είναι οι ακόλουθες:

- Για κάποιους η επίσκεψη στο σχολείο μπορεί να δημιουργεί άγχος. Κάθε φορά που συζητούνται οι δυσκολίες του παιδιού, στο νου τους έρχεται η πρώτη φορά που συνειδητοποίησαν το μέγεθος του προβλήματος και τους κατακλύζει η αγωνία για το μέλλον του παιδιού.
- Άλλοι γονείς αποφεύγουν να ρωτήσουν αυτά που θέλουν, επειδή φοβούνται μήπως καταρρεύσουν, ξεσπώντας σε κλάματα ή ακόμα και σε οργή.
- Οι γονείς, οι οποίοι νιώθουν ενοχές, μπορεί να ερμηνεύσουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως αρνητική και τα σχόλιά του ως κακή κριτική. Η ενοχή είναι μια από τις πιο βασικές και επίμονες αντιδράσεις πολλών γονέων που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες. Η παραμικρή κριτική ή αρνητική παρατήρηση μπορεί να ερμηνευτεί ως κατηγορία στο πρόσωπο του γονέα (Gascoigne, 1995 ο.π. Blamires και συν., 1997. Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα βασικότερα από τα προβλήματα που συνδέονται, κατά τη γνώμη των γονέων, με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους περιλαμβάνουν:

- Επαγγελματική απόσταση.
- Απονομή ευθύνης στους γονείς.
- Αγνόηση των αναγκών των γονέων.
- Αποθαρρυντική στάση.
- Έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας των γονέων για την υποστήριξη του παιδιού σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Δυσκολίες, επίσης, μπορούν να προκύψουν, επειδή κάθε οικογένεια φέρει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά: αριθμός μελών, μορφή οικογένειας (πυρηνική, μονογονεϊκή, ανασυσταμένη), πολιτιστικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Σ' αυτά έρχονται να προστεθούν η γεωγραφική θέση κατοικίας της οικογένειας και κάποια μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι: οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων που υιοθετούν οι οικογένειες, αλλά και άλλες προκλήσεις και δυσχέρειες, όπως η χαμηλή οικονομική κατάσταση (Turnbull & Ford-Turnbull, 1990). Οι οικογένειες μπορούν, επίσης, να διακριθούν και για άλλου είδους εσωτερικά προβλήματα, όπως ασθένειες και προβλήματα

υγείας κάποιων άλλων μελών της οικογένειας, χρήση ουσιών και αλκοόλ, καθώς και περιπτώσεις κακοποίησης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να σταθούν εμπόδια στο επίτευγμα της συνεργασίας με τις οικογένειες. Για αυτούς τους λόγους, σε κάθε απόπειρα εργασίας με την οικογένεια, επιβάλλεται η κατάρτιση εξατομικευμένης προσέγγισης.

Από την πλευρά της οικογένειας μπορεί να αναδυθούν εμπόδια σε όλα τα στάδια της συνεργασίας με το σχολείο. Αυτά τα εμπόδια είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εμπειρίας από την πλευρά των γονέων σε σχέσεις συνεργασίας με τους ειδικούς πάνω σε μια βάση ισοτιμίας, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, αλλά και προσωπικών τους αρνητικών εμπειριών από τα δικά τους σχολικά χρόνια. Πολλοί γονείς δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ως ισότιμοι συνεταιίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία για ποικίλους λόγους. Πιθανοί λόγοι, που αναφέρονται από τους γονείς, είναι οι πολλές ώρες εργασίας τους, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, η καθημερινή κούραση, το άγχος ή και το γεγονός ότι δεν έχουν ακόμη καταλάβει την αξία ή σε τι αφορά αυτό που τους προσφέρεται (Pugh, 1988). Μια άλλη βασική αιτία δημιουργίας εμποδίων είναι οι διαφορετικές πιέσεις που οι γονείς αντιμετωπίζουν. Βιώνουν συναισθηματικές πιέσεις, ειδικότερα μια αίσθηση απομόνωσης και ποικίλων ψυχολογικών προκλήσεων, που η σύγχρονη κοινωνία δημιουργεί, εφόσον έχει θέσει τα υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (Woolfson, 1991).

Από την πλευρά των ειδικών η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να συναντήσει δυσκολίες, λόγω έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας σε διεργασίες συνεργασίας με τους γονείς, έλλειψης διαλόγου, αλλά και κατάλληλης κατάρτισης πάνω σε θέματα συνεργασίας. Επίσης, μπορεί να ανακύψουν προβλήματα, εξαιτίας της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να συμφιλωθούν με την έννοια των γονέων ως συνεργατών. Οι ειδικοί επαγγελματίες, συνήθως, έχουν μια τάση να επιδεικνύουν την πείρα τους, να υιοθετούν μια διδακτική και, μερικές φορές, αυταρχική στάση προς τους γονείς, αλλά και μια διάθεση έκφρασης υπερβολικών απαιτήσεων από αυτούς. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στο μοίρασμα γνώσεων και δεξιοτήτων (Milter & Milter, 1982).

Σε γενικές γραμμές, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι αποδέχονται θεωρητικά την ιδέα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και οικογένειας. Όταν όμως τα σχέδια γι' αυτή τη συνεργασία γίνουν πιο συγκεκριμένα, τότε συνειδητοποιούν ότι τα δικά τους σχέδια είναι διαφορετικά (Γεωργίου, 2000).

Προτάσεις για αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια

Όλα τα εμπόδια και οι δυσκολίες μπορούν να υπερνικηθούν μέσω του ασφαλούς τρόπου του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης της ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των γονέων, των επαγγελματιών και των δασκάλων. Τα σημαντικότερα ζητούμενα στη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι: η παροχή πληροφόρησης και δεξιοτήτων, η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος και η συνύπαρξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένα άλλο αξιοπρόσεκτο σημείο είναι η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών και η αναγνώριση της αξίας του παιδιού με ειδικές ανάγκες

Η συνεργασία θα αποδώσει, όταν όλα τα μέλη της συνεργασίας είναι καλά πληροφορημένα, είναι προετοιμασμένα για διαφωνίες και για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, αλλά και πρόθυμα να συνεργαστούν βάσει αληθινής επικοινωνίας και διαλόγου. Προπάντων, θα συνεργαστούν αποτελεσματικά, όταν επιδιώκουν έναν *κοινό στόχο*: την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Για να προσφέρουμε στα παιδιά με ειδικές ανάγκες μία επιτυχημένη ειδική αγωγή, πρέπει να υλοποιήσουμε την πρόκληση για συνεργασία και ενισχυμένο γονικό ρόλο στο σχολείο. Αυτό προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων και τη βασική τους ανάγκη για βοήθεια. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν και να καταρτιστούν σχετικά με το τι πληροφορίες πρέπει να χορηγούν στους γονείς, το *πώς* και *γιατί* πρέπει να βοηθήσουν την οικογένεια και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνάμα, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να αλλάξουν τις στάσεις και τις προσδοκίες, που τελικά δημιουργούν ανταγωνιστικές και όχι συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Για την επίτευξη μιας σχέσης συνεργασίας, όπου όλοι μοιράζονται γνώσεις, εμπειρίες, δικαιώματα, αλλά και ευθύνες, προτείνονται κάποιες αποδοτικές συμπεριφορές συνεργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν:

- να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων,
- να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντι στους γονείς,
- να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες,
- να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους,
- να προωθούν το διάλογο και να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν στις εμπειρίες και τις ανησυχίες των γονέων, αλλά και στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Οι γονείς οφείλουν:

- να προσπαθήσουν να καταλάβουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν και αυτοί τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες,
- να τηρούν μία ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς,
- να αποδεχτούν άμεσα τις δυσκολίες του παιδιού τους και να είναι ικανοί να συζητούν τις δυσκολίες και τα θέλω του παιδιού,
- να τονίζουν όχι μόνο τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες των παιδιών τους,
- να αναπτύσσουν διάλογο και να μοιράζονται μαζί με τους εκπαιδευτικούς τις ανησυχίες και τους φόβους τους, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές -σχολείο και οικογένεια- οφείλουν να αποκτήσουν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά και να προετοιμαστούν, ώστε να μοιράσουν εμπειρίες ζωής και μάθησης μέσα από το *χτίσιμο γεφυρών* (Jowett, Baginsky, & MacDonald-MacNeil, 1991). Αυτές οι γέφυρες θα στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την πληροφόρηση, τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και την προσήλωση στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες. Όταν οι επαγγελματίες, οι δάσκαλοι και οι γονείς αναγνωρίσουν τη *συμπληρωματική τους εμπειρία* και προετοιμαστούν για να τη μοιραστούν, «*το αποτέλεσμα θα είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα πλουσιότερο σε εμπειρία, καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική, και πιο αποτελεσματικό στις πιέσεις για αλλαγή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας*» (Cohen, 1988, σ. 190).

Βασικές Εισηγήσεις

- ✓ Τα σχολεία που εκπαιδεύουν μαθητές με ειδικές ανάγκες οφείλουν να προσφέρουν ένα περιβάλλον, όπου όλα τα παιδιά χαίρουν εκτίμησης και ενθαρρύνονται να συμπεριφέρονται καλά.

Σε αυτό το περιβάλλον υπάρχει σαφής καθοδήγηση σε τρόπους συμπεριφοράς, η διδασκαλία είναι ενισχυτική και η πληγωμένη αυτοεκτίμηση μπορεί να επανοικοδομηθεί. Αυτό το σχολείο είναι που εμπνέεται από την ιδέα της συνεργασίας εντός και εκτός των τειχών του: μια εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό και τα κοινωνικά πλέγματα στήριξης (οικογένεια, εθελοντές και κοινωνικούς φορείς).

- ✓ Η νομοθεσία της Ελλάδας παρέχει πολλές προτάσεις για συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και τους επίσημους φορείς της ειδικής αγωγής. Οι γονείς οφείλουν να ενημερωθούν για τα νομικά δικαιώματά τους, αλλά και τις ευθύνες και αρμοδιότητές τους.
- ✓ Βασικά δικαιώματα των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το δικαίωμα να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους, αλλά και να λαμβάνουν την τελική απόφαση για τη φοίτησή του παιδιού σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα. Παράλληλα, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να διεκδικήσουν τη μεταφορά των παιδιών στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής με κρατικά έξοδα, σε κάποιες περιπτώσεις την κατ' οίκον διδασκαλία, τέλος έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης, και προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας.
- ✓ Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κοιτάξουμε το παρόν και το μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από τα δικά τους μάτια και να προσπαθήσουμε όλοι μαζί -σχολείο, εκπαιδευτικοί, γονείς και ειδικοί- να συναντηθούμε και να καταλάβουμε αυτά τα παιδιά. Στις μέρες μας, υποστηρίζεται ιδιαίτερα μία πολυεστιακή και συνεργατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μοναδικό στόχο να Επιτύχουμε το Καλύτερο για Όλους ...; στους κόλπους ενός Αποτελεσματικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

Αντζακλή-Ξανθοπούλου, Ε. (2003). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες* (Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Blamires, M., Robertson, C. & Blamires, J. (1997). *Parent teacher partnership*. London: David Fulton Publishers.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, A. (1988)

(Ed) *Early education: The parent's role. A source book for teachers*. London: PaulChampan Publishing.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυριακίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας:

Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σσ. 205-215). Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα.

- Dale, (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2001). Υπ. Απ. Γ6/4494, Αρ. Φύλλου 1503, 8 Νοεμβρίου 2001: «Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμό των υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). Νόμος 2817, ΦΕΚ 78, τ. Α', 14 Μαρτίου 2000: «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Eurydice (2002/2003) The education system in Greece. The Information Network on education in Europe. Retrieved September 09, 2006, from: <http://www.194.78.21.1.243/Eurydice/Application/frameset.asp?country=GR&language=VO>.
- Eurydice (1997). *The role of parents in the education of the European Union*. Brussels: European Unit of Eurydice.
- Horby, G., Davis, G., & Taylor, G. (1995). *The special educational needs co-ordinators' handbook. A guide for implementing the code of practice*. London: Routledge.
- Jowett, S., Baginsky, M., & MacDonald-MacNeil, M. (1991). *Building bridges parental involvement in schools*. England: NFER-NELSON.
- Kerr, L., Sutherland, L., & Wilson, S. (1994). *A special partnership. A practical guide for named persons and parents of children with special educational needs*. London: HMSO Publications.
- Ματινοπούλου, Υ. (1990). *Εμπειρίες, προβλήματα και απόψεις οικογενειών που ανέθρεψαν παιδί με νοητική καθυστέρηση*. Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί. Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. (2004). Αντλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Ημερομηνία ανάκτησης 15 Απριλίου 2004, από http://www.pee.gr/praktika_synedrion/synedrio_athinas/thematikes_enothes/x/x/x_mp
- Martin, E., & Hagan-Burke, S. (2002). Establishing a home - school connection: Strengthening the partnership between families and schools. *Preventing School Failure*, 46(2), 62-65.
- Mittler, P., & Mittler, H (1982). *Partnership with parents*. National Council for Special Education. Stratford-upon-Avon.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2000). «Μητέρες με παιδιά με σύνδρομο Down: Άγχος και παράγοντες που το προκαλούν», *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Η οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία*. Εταιρία Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή Μάρτιος 1999.
- Παντελιάδου, Σ., Παπαδιώτη, Ε., Προκόβας, Χ., & Σανδραβέλης, Α. (1994). "Μητέρες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παράγοντες ισορροπίας και διαταραχής στην εκπλήρωση του ρόλου τους", στο Ζ.

Λαμπρινή-Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σσ. 333-389). Εισηγήσεις Ολομελειών και Ομάδων Εργασίας από Πανελλήνιο Συνέδριο, 1-3 Δεκεμβρίου 1994, Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας. Αθήνα: Επτάλοφος.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). "Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους", *Εκπαίδευση και Επιστήμη*. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Οκτωβρίου 2006, από <http://www.cc.uoa.gr/ptde/jouranl/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής* (α' τόμ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Partington, M. , & Wragg, T. (1989). *Schools and parents*. London: Cassel.

Pugh, G. (1988). Portage in perspective: parental involvement in pre-school programmes. In A. Cohen (Ed.), *Early education: The parents' role. A source book for teachers*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Σταυρόπουλος, Β. (2006). "Προτάσεις για τη βελτίωση της πρακτικής και λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης. ΚΔΑΥ: Θεσμός προς μετεξέλιξη;", *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 31, 71-73.

Συμεού, Λ. (2003). "Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Stanhope, L., & Bell, R. (1981). "Parents and families" στο J. Kauffman & D. Hallahan (Eds), *Handbook of special education* (pp. 688-709). New Jersey: Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Tien, B. (2004). *Αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για μια επιτυχημένη ένταξη. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς, ειδικούς και γονείς* (Ε. Γράφια, Μτφρ & Επιμ.). Αθήνα: Παρισιανού α.ε. (πρωτότυπη έκδοση, 1999).

Turnbull, A., & Rutherford-Turnbull, H. (1990). *Families professionals and exceptionality. A special partnership* (2nd ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.

Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Woolfon, R. (1991). *Children with special needs. A guide for parents and carers*. London: Faber and Faber.