



## Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου\*

\*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε.,  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης, αλλά και διατήρησης μιας δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης. Με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης εντοπίζονται τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την εν λόγω συνεργασία, όπως αυτά εκτιμώνται από σαράντα γονείς τυφλών εφήβων που φοίτησαν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια της χώρας μας τα τελευταία έξι χρόνια. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνονται αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλότητας, ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε ότι αφορά στην ψυχολογία και στις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων που έχουν παιδί με σοβαρά προβλήματα όρασης.

**Λέξεις Κλειδιά:** συνεργασία γονέα – σχολείου, τυφλοί μαθητές, συμμετοχή γονέων, εμπόδια στη διάδραση γονέων - δασκάλων

### 1. Εισαγωγή: Διατύπωση του προβλήματος και σπουδαιότητα διερεύνησής του.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Μια τέτοια συνεργασία έχει αποδειχθεί πως δημιουργεί μια ισχυρή ομάδα. Την ομάδα εκπαιδευτικών και γονέων που έχει επιτύχει μεταξύ άλλων, την αλλαγή στάσεων, την εξεύρεση κονδυλίων και την έκδοση νόμων και νομοθετικών ρυθμίσεων προς όφελος του παιδιού. Η διεθνής όμως έρευνα αποκαλύπτει 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 τους 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. (Hanco 2001, Lacey 2001, Γεωργίου 2000, Blamires et al 1997, Heward 1996, Armstrong 1995).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια 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. (Νόμος 1566 και 2817). Στα πλαίσια της σχολικής ενσωμάτωσης (ένταξης ή συνεκπαίδευσης) που ενθάρρυνε ο Νόμος 1566 του 1985 και προώθησε ο Νόμος 2817 του 2000, πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες εντάχθηκαν στα γενικά σχολεία, ενώ προσπάθειες κατεβλήθησαν για την υποστήριξη των μαθητών που βρίσκονταν ήδη σ' αυτά «κατ' ανάγκη ή κατά τύχη». Τα περισσότερα προγράμματα συνεκπαίδευσης που λειτουργούν σήμερα στη χώρα μας υποστηρίζουν παιδιά με προβλήματα όρασης, ενώ στο σύνολό τους, απευθύνονται σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν ειδικά σχολεία, ειδικές επαγγελματικές σχολές και εργαστήρια για έφηβους με ειδικές ανάγκες με εξαίρεση τους τυφλούς μαθητές που φοιτούν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια.

Στην εφηβεία, σε σύγκριση με την παιδική ηλικία, πολλοί μαθητές εκδηλώνουν συχνά απρόβλεπτες και αντιφατικές αντιδράσεις. Η προσωπικότητά τους χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ενώ πολλές διεργασίες που πυροδοτούν αλυσιδωτές ψυχολογικές μεταλλάξεις λαμβάνουν χώρα στην μεταβατική αυτή περίοδο της ζωής. «Ο έφηβος καλείται ν' ανταποκριθεί στις αυξημένες εσωτερικές και εξωτερικές (κοινωνικές) απαιτήσεις για ανεξαρτοποίηση από τους γονείς του, απο-ιδανικοποίηση των εσωτερικευμένων γονεϊκών εικόνων και αποδοχή της πραγματικότητας». (Μανωλόπουλος, 1987). Οι εφηβικές διεργασίες δημιουργούν συχνά ανησυχίες και άγχος στους γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους, μεταφέρουν αυτά τα συναισθήματα στην επικοινωνία τους με το σχολείο.

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, κι ακόμα πιο δύσκολη στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες. (ILEA, 1996, Lacey, 2001). Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν οι ανάγκες και ο ρόλος της κάθε πλευράς και να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση και στην παραγωγική διαδικασία.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να αλλάξουν προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη, αλλά και η διατήρηση μιας παραγωγικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και ειδικότερα τον περιορισμό του δείγματος σε γονείς, πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα θα ενημερώσουν και θα ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στα

εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία τους με την οικογένεια παιδιών με προβλήματα όρασης και θα συμβάλουν στη βελτίωση της σχέσης και επικοινωνίας τους.

## **2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας**

**2.1. Βασικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας**  
Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών, η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Μια τέτοια συνεργασία κατά τον Armstrong (1996) προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό και επιθυμία αμοιτέρων των μερών να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Κατά τους Dardig & Rossert (1979) και Heward (1996), τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι τα εξής:

- 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.

Πάνω απ' όλα, όμως, μια παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί:

- Μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους όπου ζει και κινείται, δηλαδή, στο σχολείο και στο σπίτι.
- Αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη.
- Πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Όλα αυτά αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η δημιουργία όμως και η διατήρηση μιας τέτοιας σχέσης δεν είναι πάντοτε εύκολη.

## **2.2. Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας**

Γονείς και εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται πάντοτε αποτελεσματικά τονίζουν οι Lacey 2001, Hanco 2001, Blamires et al 1997, και πολλοί άλλοι γνωστοί ερευνητές του θέματος. Ορισμένες μάλιστα φορές δίνουν την εντύπωση πως ανήκουν σε δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα, όπου μάχονται ο καθένας χωριστά για το καλό του παιδιού. Το παιδί όμως, δεν βγαίνει ποτέ κερδισμένο σε μια τέτοια μάχη, διότι οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι για τη ζωή του στο σχολείο και στο σπίτι, πρέπει να συνεργάζονται για να κάνουν τους χώρους αυτούς υποστηρικτικούς και δημιουργικούς για το παιδί.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν σχηματίσει γνώμες ο ένας για τον άλλον κι έχουν υιοθετήσει στάσεις εντελώς ακατάλληλες κι αντιπαραγωγικές για την ανάπτυξη και διατήρηση της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει τις παρακάτω στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους.

#### **2.2.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες**

**Οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες:** Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τους γονείς μόνο ως αδύναμες ψυχές που χρειάζονται βοήθεια, σφάλουν θανάσιμα υποστηρίζει ο Sonnenschein (1981). Οι γονείς χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς, όσο χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί τους γονείς.

**Οι γονείς ως ασθενείς:** Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να έχει κάποιος ένα παιδί με αναπηρία τον καθιστά αυτόματα, υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία. (Πολυχρονοπούλου, 1995).

**Οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους:** Υπάρχουν γονείς που νιώθουν υπεύθυνοι για το πρόβλημα του παιδιού τους, και με λίγη ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να αισθανθούν εκατό τις εκατό 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.

**Η τάση για ετικετοποίηση των γονέων:** Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ετικετοποιούν τους γονείς έτσι όπως ετικετοποιούν και τους μαθητές τους. Οι Blamires, Robertson και Blamires (1997) μας πληροφορούν ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια καινούργια ψευδο-κοινωνική επιστήμη μεταξύ κάποιων ειδικών, που αφορά στη συνεργασία με γονείς. Ορισμένοι την ονομάζουν παρεντολογία (parentology) και την ορίζουν ως την κατηγοριοποίηση γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς επιστήμονες κι επαγγελματίες. Η ταξινόμηση όμως σε κατηγορίες δεν βοηθάει καθόλου την οποιαδήποτε συνεργασία. Ετικέτες όπως «αγχωτικός», «συναισθηματικά διαταραγμένος», «εχθρικός», «παράλογος», «ανασφαλής», «προβληματικός» κλπ εμποδίζουν ή διαλύουν την καλή σχέση και επικοινωνία.

### **3. Μεθοδολογία – συλλογή δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης για την εντόπιση και κατανόηση των παραγόντων εκείνων που εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ του γενικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της οικογένειας παιδιού με

ειδικές ανάγκες. Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Ένα τυχαίο δείγμα σαράντα γονέων επιλέχθηκε από ένα κατάλογο τυφλών μαθητών και μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης που φοιτούν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδας ή που αποφοίτησαν από αυτά μέσα στα τελευταία πέντε χρόνια. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από μισή ώρα έως δύο ώρες. Η μελέτη σχεδιάστηκε για ν' απαντήσει τα ακόλουθα γενικά ερωτήματα:

- Είναι εύκολο για τους γονείς εφήβων με σοβαρά προβλήματα όρασης να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν θέματα και προβλήματα που αφορούν στο παιδί τους;
  - Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς στα πλαίσια της συνεργασίας τους με το γενικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
  - Πώς κρίνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους;
  - Ενθαρρύνει το σχολείο τους γονείς να παίζουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους;
  - Τι προτείνουν για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου;
- Στα πλαίσια των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε η ανάλυση και η καταγραφή τοποθετήσεων των γονέων σχετικά με τα συναισθήματα που τους κατακλύζουν όταν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, για το αν το σχολείο διαχειρίζεται σωστά τα παράπονά τους, αν νιώθουν πως αποτελούν κι αυτοί μέρος του σχολείου όπου φοιτά το παιδί τους κ.ά.

#### **4. Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων**

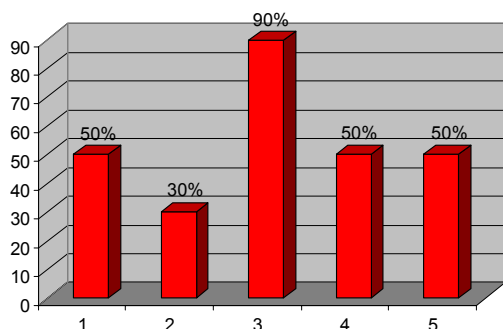
Η συνέντευξη ξεκινάει ρωτώντας το γονέα αν πιστεύει πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή εξέλιξη και πρόοδο του παιδιού του. Όλοι οι γονείς απάντησαν θετικά σ' αυτή την ερώτηση.

Τα βασικότερα από τα προβλήματα συνεργασίας που αναφέρουν οι γονείς εντοπίζονται στους παρακάτω τρεις τομείς:

- α. Στον τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια
- β. Στη στάση των εκπαιδευτικών
- γ. Στην έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας των γονέων για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες του σπιτιού.

Στο ιστόγραμμα Α παρουσιάζονται οι δυσκολίες συνεργασίας όπως ακριβώς τις βλέπουν οι γονείς:

Γράφημα Α: Προβλήματα συνεργασίας  
σχολείου και οικογένειας



- 1: Αραιές συναντήσεις και απρογραμμάτιστες
- 2: Ξερή πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού
- 3: Μη παραγωγική πληροφόρηση
- 4: Ακατάλληλη στάση εκπαιδευτικών
- 5: Έλλειψη καθοδήγησης των γονέων για τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι

#### 4.1. Προβλήματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

##### 4.1.1. Προβλήματα επικοινωνίας

###### α. Αραιές συναντήσεις, συχνά απρογραμμάτιστες.

Είκοσι από τους γονείς (50%) παραπονιούνται ότι βλέπουν τους εκπαιδευτικούς μόνο τις ημέρες που δίνεται ο έλεγχος των μαθητών κι ότι δεν τους είναι εύκολο να προσεγγίσουν το σχολείο για να συζητήσουν θέματα και προβλήματα που αφορούν στο παιδί τους. Το τελευταίο συνδέεται κυρίως με παράγοντες που αφορούν στο ωράριο και στο χρόνο συνεργασίας, στις ακατάλληλες συνθήκες και χώρους συνάντησης, αλλά και στην έλλειψη προγραμματισμού εκ μέρους του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα παραπονιούνται ότι:

- Οι ώρες που το σχολείο ορίζει για συνεργασία, συχνά δεν διευκολύνουν τον εργαζόμενο γονέα.
- Σπάνια πραγματοποιούνται απογευματινές συναντήσεις κι ακόμα πιο σπάνια ενημερώνεται ο γονιός έγκαιρα προκειμένου να τροποποιήσει ανάλογα το πρόγραμμά του.
- Ο χώρος συνεργασίας είναι συνήθως ένας χώρος με θόρυβο από όπου απουσιάζει η νότα της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας. «Κάθε φορά που πήγαινα σχολείο να συζητήσω το πρόβλημα του παιδιού μου με το συγκεκριμένο καθηγητή» μας είπε μια μητέρα, «μιλούσα ψιθυριστά για να μη με ακούν οι γύρω». «Δεν ήταν λίγες οι φορές που δεν υπήρχε κάθισμα για να καθίσω» σχολίασε μία άλλη μητέρα, ενώ ένας πατέρας μας βεβαίωσε ότι «Το σχολείο οργάνωσε μια απογευματινή συνάντηση σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων όπου συζητήθηκαν για ώρες, πράγματα περί ανέμων και υδάτων. Φυσικά, δεν διακινδύνευσα ξανά ένα τέτοιο χάσιμο χρόνου».

###### β. Ξερή πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού

Στην ερώτηση «είσθε ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση που σας παρέχει το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού σας;» δώδεκα από τους γονείς (30%) που

συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως δεν είναι ικανοποιημένοι, ενώ 28 (70%) φαίνεται πως συμβιβάζονται με την κάρτα ελέγχου και τα σύντομα σχόλια των καθηγητών.

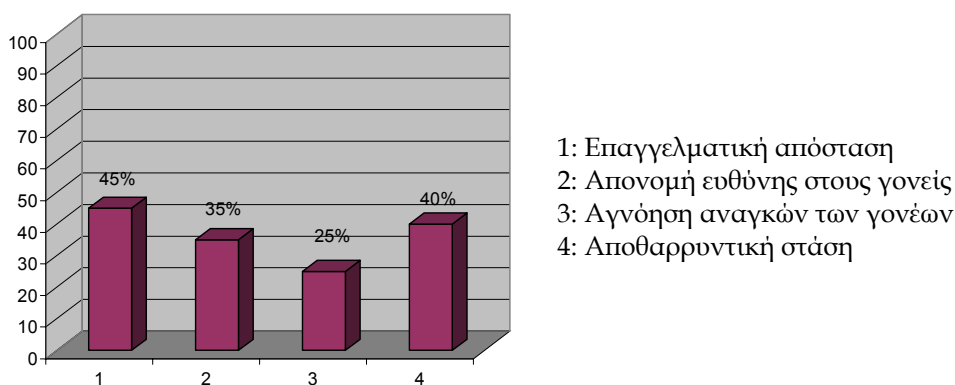
γ. Μη παραγωγική πληροφόρηση σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα

Στην επόμενη όμως ερώτηση, ο γονιός ενημερώνεται για το είδος και τον τρόπο πληροφόρησης των γονέων σύμφωνα με άλλα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα πληροφόρησης (βλ. Παραρτήματα Α και Β) και στην συνέχεια του ζητείται να σχολιάσει αν εξακολουθεί να τον ικανοποιεί το σύστημα πληροφόρησης του σχολείου όπου φοιτά το παιδί του. Το ποσοστό των «ανικανοποίητων» ή «δυσανεστημένων» γονέων αυξάνεται από 30% που ήταν στην προηγούμενη ερώτηση, σε 90%.

**4.1.2. Στάση των εκπαιδευτικών**

Τα βασικότερα από τα προβλήματα που συνδέονται κατά τη γνώμη των γονέων με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους περιλαμβάνουν τα εξής: (βλ. ιστόγραμμα Β).

**Γράφημα Β: Η στάση των εκπαιδευτικών**



**α. Επαγγελματική απόσταση: (Απόσταση ασφαλείας)**

Ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (45%) μας μιλάει για μια στάση αδιαφορίας και ψυχρότητας των εκπαιδευτικών. Από τα σχόλιά τους συμπεραίνουμε πως έτσι αντιλαμβάνονται αυτό που ορισμένοι ονομάζουν «επαγγελματική απόσταση» ή «απόσταση ασφαλείας». Η επαγγελματική απόσταση διατηρείται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό θα διατηρήσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αποφάσεων και των ενεργειών τους. Αυτή όμως η επιφυλακτικότητα και ψυχρότητα όπως την αποκαλούν οι γονείς, έχει δώσει τέλος σε πολλές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ γονέων και δασκάλων.

**β. Απονομή ευθύνης στους γονείς για τις αποτυχίες του παιδιού τους**

Πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως υποστηρίζουν 14 γονείς, (35% των γονέων) δίνουν συχνά την εντύπωση ότι η οικογένεια είναι υπεύθυνη για τα λάθη του παιδιού ή για την κακή συμπεριφορά του, ενώ οι επιτυχίες του παιδιού οφείλονται πάντοτε στο έργο του σχολείου!

**γ. Αγνόηση των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων**

Σύμφωνα με το 25% των γονέων, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συχνά ως ειδικοί που μόνο αυτοί γνωρίζουν τι είναι ή δεν είναι καλό για το παιδί. Οι αποφάσεις τους αγνοούν τις ανάγκες των γονέων, τις επιθυμίες και τις προτάσεις τους, αλλά και τις ανάγκες των παιδιών. «Τους εξήγησα» μας είπε ένας από αυτούς τους γονείς, «πως η κόρη μου δεν προσαρμόζεται εύκολα σε καινούργιο περιβάλλον, ότι νιώθει ανασφάλεια γνωρίζοντας πως είναι η μοναδική τυφλή μαθήτριά στο τμήμα, δεν έρχεται με χαρά στο σχολείο κι ότι θα ένιωθε πολύ πιο άνετα αν ήταν μαζί με το τυφλό κοριτσάκι του β' τμήματος, που είναι άλλωστε και φίλη της. Οι καθηγητές όμως, γνώριζαν καλύτερα... Πολύ σύντομα, ζήτησα μεταγραφή για άλλο σχολείο. Και η αντίδρασή τους; Και να φύγεις, εδώ θ' αναγκαστείς να γυρίσεις!».

**δ. Αποθαρρυντική στάση**

Ένα ποσοστό 40% των γονέων, παραπονέθηκαν πως η στάση των εκπαιδευτικών κάθε άλλο παρά τους ενθαρρύνει να συζητήσουν μαζί τους το πρόβλημα του παιδιού τους. Πολλοί γονείς φοβούνται μήπως οι προτάσεις και τα σχόλιά τους ερμηνευτούν ως κακή κριτική του σχολείου, μήπως συμβάλουν στο να αντιμετωπιστεί δυσμενώς το παιδί από το διδακτικό προσωπικό κι ακόμα μήπως υποχρεωθούν ν' αλλάξουν σχολείο.

Όλα τα παραπάνω, είναι προβλήματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι γονείς. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο δημιουργούν εσκεμμένα τέτοιου είδους δυσκολίες ή ακόμα, ότι έτσι ακριβώς έχουν πάντοτε τα πράγματα. Οι παράγοντες που ευθύνονται γι' αυτές τις καταστάσεις, δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στη στάση των εκπαιδευτικών, αλλά και στη συμπεριφορά ορισμένων γονέων. (Παρασκευόπουλος, 1985). Έχοντας υπόψη τη συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του παιδιού τους, τα συναισθήματα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, αλλά και την έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, θα επιχειρήσουμε –μετά την ολοκλήρωση των αποτελεσμάτων- να ερμηνεύσουμε εκτενέστερα τα ευρήματα και να δώσουμε προτάσεις για πρακτική λύση του προβλήματος.

**4.3. Έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας των γονέων για την υποστήριξη του παιδιού σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι.**

Συζητώντας με τους γονείς την ερώτηση «αισθάνεστε πως το σχολείο σας ενθαρρύνει να παίξετε ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού σας;» διαπιστώνουμε πως πολλοί γονείς δεν βοηθήθηκαν ποτέ από το σχολείο στο να βοηθήσουν τον τυφλό έφηβο με την «κατ' οίκον



μελέτη», με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του και την προώθηση της μαθησιακής του εξέλιξης γενικότερα. Αντίθετα, είναι φορές που ένιωσαν πως έπρεπε να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που ήταν κυρίως ευθύνη του σχολείου. «Μου έλεγαν» μας βεβαιώνει μια μητέρα «ότι η Μαρία παραείναι ήσυχη κι ότι δεν συμμετέχει στις συζητήσεις της τάξης. Στο σπίτι η Μαρία μου δεν παρουσίαζε τέτοια προβλήματα. Τι θα μπορούσα να κάνω εγώ αφού δεν ήμουν μέσα στην τάξη;»

Στην ερώτηση «Νιώθετε πως αποτελείτε μέρος του σχολείου όπου φοιτά το παιδί σας;», η πλειοψηφία των γονέων απάντησε αρνητικά.

Οι προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση της συνεργασίας τους με το σχολείο επικεντρώνονται κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλότητας και σε καλύτερους κι αποτελεσματικότερους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, τους οποίους τρόπους, δυσκολεύονται να συγκεκριμενοποιήσουν ή / και να διατυπώσουν προφορικά.

## 5. Προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πρώτη περιοχή προβλημάτων αφορά στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Η βιβλιογραφική διερεύνηση του συγκεκριμένου προβλήματος σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία και η Δανία, καθώς και η εμπειρία μας από το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τα παρακάτω σημεία επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας που έχουν εκτιμηθεί και επαινεθεί από τους γονείς.

### 5.1. Αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας

**Οι γονείς εκτιμούν και επαινούν τη συνεργασία τους με το σχολείο όταν:**

- Το σχολείο ανταποκρίνεται αμέσως στα αιτήματα των γονέων.
- Οι γονείς λαμβάνουν σε τακτική βάση ένα ενημερωτικό δελτίο με τα νέα του σχολείου.
- Ένα μέλος ή μια ομάδα του προσωπικού αναλαμβάνει την ευθύνη επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.
- Η πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού είναι σαφής και παρέχει την ευκαιρία για συνέχιση της ενημέρωσης των γονέων με συζήτηση.
- Εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι επαφής με το σπίτι, όπως είναι το «τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς» και η τηλεφωνική επαφή.
- Ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους με δανειστικές βιβλιοθήκες, διαλέξεις, εργαστήρια κ.ά.

Συμπληρώνοντας τα παραπάνω προτείνουμε:

- Να ξεκινάει η σχολική χρονιά με μια συγκέντρωση γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα, την πολιτική και τα σχέδια του σχολείου για την προστασία της υγείας των μαθητών, τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς, τις σχολικές εκδρομές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, το σχολικό κανονισμό που αφορά στις απουσίες των μαθητών κλπ.

*Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης*  
*Στ. Πολυχρονοπούλου*

- Να δίνεται στους γονείς γραπτώς το ημερολόγιο βασικών γεγονότων και εκδηλώσεων της σχολικής χρονιάς, μέσα σε μια σελίδα.
- Να αντικατασταθεί η κάρτα ελέγχου βαθμολογίας με φυλλάδιο του οποίου κάθε σελίδα θα περιλαμβάνει την αξιολόγηση του μαθητή σε κάθε μάθημα χωριστά. (βλ. παραρτήματα Α και Β).
- Να παρέχεται στους γονείς πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους και το παιδί τους.
- Να δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συζητήσουν το πρόβλημα του παιδιού τους σε συναντήσεις ξέχωρες από τις προκαθορισμένες και να τους επιτρέπεται να φέρουν μαζί τους αν χρειαστεί, κάποιον άλλο γονέα ή φίλο, που μπορεί –κατά τη γνώμη τους- να υποστηρίξει τις απόψεις τους ή να εξηγήσει καλύτερα τους στόχους του σχολείου. Ένας τέτοιος «συνοδός» είναι γνωστός στις ΗΠΑ ως συνήγορος του παιδιού και του γονέα και στη Μ. Βρετανία ως “named person” και «διατίθεται» στο γονέα από την πολιτεία. (Από το Υπουργείο Παιδείας ή το Γραφείο Εκπαίδευσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης κλπ). Η βοήθεια που προσφέρει ο συνήγορος στους γονείς είναι η εξής:

**Καθήκοντα συνηγόρου**

- Ακούει προσεκτικά τους γονείς και τους ενθαρρύνει να έχουν αυτοπεποίθηση, αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες και απόψεις.
- Βοηθάει τους γονείς να σχεδιάσουν το προφίλ του παιδιού τους.
- Βοηθάει τους γονείς να καταλάβουν το ρόλο των διαφόρων ειδικών, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού τους.
- Συνοδεύει τους γονείς στις επισκέψεις τους στο σχολείο και κάνει τις ερωτήσεις που οι ίδιοι δυσκολεύονται να ρωτήσουν.
- Προσφέρει συναισθηματική στήριξη και πρακτική βοήθεια.
- Παρέχει ανατροφοδότηση στην πολιτεία πάνω σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

**5.2. Στάσεις εκπαιδευτικών**

Οι Blamires, Robertson και Blamires (1997) μας υπενθυμίζουν ότι οι γονείς δένονται με το παιδί τους με ένα ιδιαίτερα συναισθηματικό τρόπο, πράγμα που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς, όσο κι αν ενδιαφέρονται για το μαθητή τους. Αυτή είναι μια από τις μεγάλες διαφορές μεταξύ γονέων και καθηγητών, μια διαφορά που οφείλουν οι τελευταίοι να αναγνωρίσουν και να κρατήσουν στο μυαλό τους σ’ όλη τη διάρκεια της συνεργασίας τους με την οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να γνωρίζουν καλά την ψυχολογία και τις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων που έχουν παιδί με σοβαρό πρόβλημα όρασης. Οπωσδήποτε, οι γονείς αυτοί δεν ανήκουν σε μια ομάδα ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά που χρειάζονται την ίδια αντιμετώπιση. (Παπάς 1994, Παρασκευόπουλος 1985). Πολλοί όμως από αυτούς βιώνουν κατά τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, το σοκ, τη σύγχυση, την απογοήτευση, το θυμό και την απομόνωση για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η θλίψη είναι ένα συναίσθημα που συνοδεύει πολλούς γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες σε όλη τους τη ζωή,

τονίζουν οι ερευνητές του θέματος Bruce and Schultz (2002) και Seligman et al (1989).

Για ορισμένους γονείς 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 η αγωνία για το μέλλον του παιδιού τους κατακλύζει. Άλλοι πάλι αποφεύγουν να ρωτήσουν αυτά που θέλουν επειδή φοβούνται μήπως καταρρεύσουν ξεσπώντας σε κλάματα ή ακόμα και σε οργή. Οι γονείς που νιώθουν ενοχές μπορεί να ερμηνεύσουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως αρνητική και τα σχόλιά του ως κακή κριτική. Η ενοχή είναι μία 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, όπως αναφέρεται από τους Blamires, Robertson και Blamires (1997). Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων αναφέρονται από τους παραπάνω ερευνητές και δίνονται τροποποιημένα στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 1**  
**Από την ενοχή στην έχθρα**

Σχόλιο εκπαιδευτικού	Ερμηνεία γονέα
Δεν εκτελεί τις εργασίες του.	Δεν τον βοηθάω αρκετά με τη μελέτη στο σπίτι.
Δεν ζητάει βοήθεια όταν τη χρειάζεται.	Τον έχω κάνει να είναι πολύ ανεξάρτητος
Του αρέσει πολύ ο Νταλάρας.	Τον αφήνω και ακούει πολύ μουσική.

Οι Blamires et al (1997) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνει ο εκπαιδευτικός τις παρατηρήσεις του μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στο γονέα και να αποτρέψει μελλοντικές επισκέψεις του στο σχολείο. Διαβάζοντας τα παραδείγματα στον πίνακα 2, καταλαβαίνουμε ότι οι παρατηρήσεις και τα σχόλια του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ξεκάθαρα και σαφή και επί πλέον να οδηγούν σε διάλογο, αλλά και σε αναζήτηση πιθανών λύσεων του προβλήματος σε συνεργασία με τους γονείς.

**Πίνακας 2**  
**Συζητώντας με τους γονείς: Προτεινόμενες ερωτήσεις**

Αντί να πεις	Πες	Διότι
Έχετε άδικο να ανησυχείτε αφού σίγουρα θα τα καταφέρει.	Μπορείτε να μου πείτε γιατί ανησυχείτε;	Αποφεύγεται η ακύρωση της άποψης του γονέα.
Έχει την τάση να τεμπελιάζει.	Την ενθαρρύνω αρκετά στην τάξη. Εξηγήστε μου τι την ενδιαφέρει περισσότερο στο σπίτι;	Αποφεύγεται η ετικέτα και αναζητούνται λύσεις σε συνεργασία με το γονέα.

*Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης  
Στ. Πολυχρονοπούλου*

Δεν είναι δυσλεξικός. Ούτε υπερκινητικός. Θα δούμε.	Για να δούμε τις δυσκολίες και τις δυνατότητές του. Τι έχετε παρατηρήσει εσείς;	Αποφεύγουμε την παγίδα της ετικέτας και επικεντρωνόμαστε στις πραγματικές ανάγκες του παιδιού.
Είναι αδιάφορος.	Θα ήθελα να δούμε τι μπορεί να τον κινητοποιήσει.	Είναι μια άλλη εκδοχή του «είναι τεμπέλης».

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν προτείνεται:

- Να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων.
- Να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί τους.
- 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 στα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού τους.

Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τις παραπάνω στάσεις αποδέχονται ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και μάλιστα μονόδρομης κατεύθυνσης, ότι δεν χρειάζεται να προστατέψουν τον επαγγελματισμό τους διατηρώντας μια απόσταση ασφαλείας κι ότι οι γονείς μπορούν να κάνουν ρεαλιστικές εκτιμήσεις για τα παιδιά τους και επί πλέον να συμβάλουν με τις πληροφορίες τους στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπισή τους μέσα στο σχολείο. Μια τέτοια στάση των εκπαιδευτικών θα προωθήσει σίγουρα και τη γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του σχολείου.

### **5.3. Καθοδήγηση των γονέων για την υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι**

Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού στο σπίτι, βοηθάει σημαντικά στη σχολική του επίδοση. (Γεωργίου 2000, Παπός 1994, Τζάνη 1998). Είναι επίσης γνωστό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί την εμπλοκή των γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι. Σύμφωνα όμως με τις απόψεις των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το γενικό γυμνάσιο και λύκειο δεν κάνει τίποτα για να την υποβοηθήσει. Τούτο μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παράσχουν την κατάλληλη καθοδήγηση λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων. Στην περίπτωση αυτή κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε θέματα προβλημάτων όρασης και ειδικής αγωγής γενικότερα. Ας σημειωθεί ότι μέχρι σήμερα δεν έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλότητας, παρ' ότι έχουν ολοκληρωθεί πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα πλαίσια των κοινοτικών πλαισίων στήριξης.

Ένας άλλος λόγος για την έλλειψη καθοδήγησης και βοήθειας του γονέα μπορεί να οφείλεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι κάτι τέτοιο δεν είναι

αρμοδιότητα δική τους και του σχολείου γενικότερα. Παρ' ότι η υπόθεση αυτή χρειάζεται να διερευνηθεί για να επιβεβαιωθεί, μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του σημερινού σχολείου έχει αρχίσει να διευρύνεται. Επηρεασμένο από τις αλλαγές που συντελούνται ταχύτατα, το σχολείο αρχίζει ν' αναζητά μεγαλύτερη επικοινωνία με τα μικροσυστήματα που βρίσκονται γύρω του, το πιο σημαντικό από τα οποία είναι η οικογένεια. Τέτοιες σχέσεις προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού έξω αλλά και μέσα στο σχολείο, κι έχουν αναπτυχθεί σημαντικά σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ και αλλού. (Γεωργίου, 2000).

Στην Ελλάδα, το σχολείο μπορεί να ξεκινήσει τέτοιες σχέσεις σε συνεργασία με τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, (βλ. Νόμο 2817/2000), καθώς και με άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και να οργανώνει διαλέξεις κι εργαστηριακά σεμινάρια για γονείς, ξεκινώντας με εκείνους των οποίων τα παιδιά είναι ενταγμένα μέσα στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης.

Πιστεύουμε ότι είναι καιρός για το ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο να αναγνωρίσει εμπράκτως τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί σε αυτό, και να βρει τρόπους και μεθόδους για μια πιο αποτελεσματική συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Έλεγχος προόδου Α΄ Τριμήνου

Όνομα σχολείου: Όνομα μαθητή: Μάθημα:	Ημερομηνία: Τάξη: Καθηγητής:
Στόχος μαθήματος:	
Βαθμός τριμήνου: Παρατηρήσεις:	
Σχόλια – Προτάσεις	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Αξιολόγηση στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής Κλίμακα: Άριστα: 1 _____ Πτωχά: 5 Καθηγητής:		
Συμμετοχή στο μάθημα: 3	Συμπεριφορά μέσα στην τάξη: 2	Έγκαιρη παράδοση εργασιών: 2
Μεθοδολογία/οργάνωση: 3	Αντίληψη του χώρου: 5	Πλαστική σκέψη: 4
Έκφραση: 4	Γνωστική επάρκεια: 4	Οπτικοκινητικές δεξιότητες: 5
Συνθετική ικανότητα: 4	Οπτική αντίληψη: 5	Προσπάθεια βελτίωσης: 3
Παρατηρήσεις, σχόλια, προτάσεις:		

## Βιβλιογραφία

### Αγγλική

1. Armstrong, D. (1995). *Power partnership: parents, children and special educational needs*. London: Routledge.
2. Blamires M., Robertson, C. and Blamires, J. (1997). *Parent teacher partnership*. London: David Fulton Publishers.
3. Bruce E. and Schultz C. (2002). "Non-finite loss and challenges to communication between parents and professionals". *British Journal of Special Education*. V. 29, March 2002, 9-13.
4. Dardig, J. and Rasset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
5. Hanks, G. (2001). *Increasing competence through collaborative problem solving*. London: Cromwell Press.
6. Heward, W. (1996). *Exceptional children*. (5<sup>th</sup> ed). New Jersey: Merrill – Prentice Hall.
7. ILCA (1996). *Parental involvement in secondary schools*. Great Britain: ILEA.
8. Lacey, Penny (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.
9. Sonnenschein, P. (1981). "Parents and professionals: An uneasy relationship". *Teaching Exceptional Children*, 14, 62-65.

### Ελληνική

10. Γεωργίου, Στέλιος (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). Νόμος 2817. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Άρθρο 2: Οργάνωση: Σκοπός των ΚΔΑΥ. ΦΕΚ 78, τ. Α', 14 Μαρτίου 2000.
12. Μανωλόπουλος, Σ. (1987). *Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου*. Στο Τσιάντης, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
13. Παπιάς, Α. Ε. (1994). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. Τομ. Α' και Β'. Αθήνα: Δελφοί.
14. Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*, τομ., 2. Αθήνα.
15. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα, κεφάλαιο 6.
16. Τζάνη, Μαρία (1998). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.