



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Συμβουλευτική σε γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

“Counseling for parents with children with special educational needs”

Όνοματεπώνυμο: Τσίρου Δήμητρα

A.M.:4317

Επιβλέπων Α΄ Καθηγητής: Μαυροπαλιάς Τρύφων

Επιβλέπουσα Β΄ Καθηγήτρια: Βάσιου Αικατερίνη

Φλώρινα, 2020

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Λέξεις κλειδιά.....	5
Abstract	6
Keywords:.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1	8
1. Συμβουλευτική Ψυχολογία-Εννοιολογική προσέγγιση	8
1.1. Ο ρόλος της συμβουλευτικής.....	8
1.2. Στάδια Συμβουλευτικής διαδικασίας	10
1.2.1 Δεξιότητες της Συμβουλευτικής	12
1.3. Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολείο	14
Κεφάλαιο 2	19
2. Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή – Ιστορική αναδρομή.....	19
2.1. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	20
2.1.1 Η αναπτυξιακή διαταραχή	21
2.2. Η Συμβουλευτική διαδικασία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες 24	
Κεφάλαιο 3	26
3. Ο ρόλος της οικογένειας στην ειδική αγωγή	26
3.1. Γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	27
3.1.1. Οι στάσεις γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	28
3.1.2. Η συναισθηματική περιβολή των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	30
Κεφάλαιο 4	32
4. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης/ Πρώιμη ανίχνευση της αναπηρίας και ειδικών αναγκών και πρώιμη παρέμβαση	32
4.1. Ανάγκη για συμβουλευτική γονέων.....	32
4.2. Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	33
4.3. Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων/ Αποτελέσματα και Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων	35
4.4. Συνεργασία με το σχολείο/ Συνεργασία οικογένειας- σχολείου/ Γονεϊκή εμπλοκή.....	41

Σχόλια-Συμπεράσματα.....	43
Βιβλιογραφία	45
• Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	45
• Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	48

Περίληψη

Όλα τα παιδιά του κόσμου, έχουν μεταξύ τους μικρές διαφορές ως προς τα σωματικά τους χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ικανότητες. Όταν όμως οι διαφορές αυτές έχουν μεγάλη απόκλιση σε βαθμό που να απαιτούν εξατομικευμένο και εξειδικευμένο πρόγραμμα και υπηρεσίες, για να επωφεληθούν πλήρως από την εκπαίδευση, τότε αναφερόμαστε στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το σχολείο αποτελεί καθοριστικό ρόλο στη κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς δεν του παρέχει μόνο ακαδημαϊκή γνώση, αλλά το προετοιμάζει ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο είναι να καταφέρει να καταρρίψει τα στερεότυπα που υπερισχύουν στην κοινωνία και να άρει κάθε διαχωρισμό ή αποκλεισμό των παιδιών με κάτι διαφορετικό. Το σχολείο αυτό πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να βοηθά κάθε μαθητή να αναπτυχθεί και να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Σούλης, 2002).

Η συμβουλευτική ως μια διαδικασία επικοινωνίας που αποσκοπεί στη παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων που συναντά το άτομο στις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά και κατά την προσαρμογή του στο περιβάλλον και την αντιμετώπιση διάφορων συγκρούσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996) μπορεί να προσφέρει πολλά στην ειδική εκπαίδευση. Η συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει προς αυτή τη κατεύθυνση καθώς στο πλαίσιο αυτής, ο άνθρωπος γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση και αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισοτιμίας (Rogers, 1959). Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη διαδικασία είναι σημαίνουσας σημασίας, αφού είναι το άτομο το οποίο συναναστρέφεται με το παιδί αρκετές ώρες της ημέρας και έχει την ικανότητα να συνάψει μαζί του μια σχέση που να βασίζεται στην αγάπη και την εμπιστοσύνη. Καίριας σημασίας, ωστόσο, είναι και η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία αυτή, εφόσον εκείνος αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παιδί και το σχολείο. Τέλος, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και η συναισθηματική κατάσταση του ίδιου του γονέα από τον σύμβουλο και να καταβάλλονται οι απαραίτητες προσπάθειες για τη βελτίωσή της με άωτερο σκοπό την πρόοδο του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική ψυχολογία, ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτυξιακές διαταραχές, γονείς, γονεϊκή εμπλοκή

Abstract

All children in the world have small differences in their physical characteristics and learning abilities. But when these differences are so great that they require a personalized and specialized program and services to take full advantage of education, then we are talking about children with special educational needs. The school plays a key role in the socialization of the individual as it not only provides him with academic knowledge but also prepares him to meet the demands of society. Thus, one of the challenges facing the modern school is to be able to break down the stereotypes that prevail in society and to remove any separation or exclusion of children with something different. The school must be characterized by flexibility, in order to help each student to develop and actively participate in the learning process (Soulis, 2002).

Counseling as a communication process that aims to provide assistance to solve the problems that the person encounters in his interpersonal relationships but also when adapting to the environment and dealing with various conflicts (Kosmidou-Hardy & Galanoudaki-Rapti, 1996) can be offers a lot in special education. Counseling can contribute in this direction as in this context, man is accepted with respect, appreciation and understanding and is treated with a spirit of equality (Rogers, 1959). The role of the teacher in this process is important, as he is the person who associates with the child several hours a day and has the ability to enter into a relationship based on love and trust. However, the participation of the parent in this process is also important, since it is the link between the child and the school. Finally, it is important to take into account the emotional state of the parent himself from the counselor and to make the necessary efforts to improve it with the ultimate goal of the progress of the child with special educational needs.

Keywords: Counseling psychology, special education, special educational needs, developmental disorders, parents, parental involvement etc.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να προσεγγίσει το ζήτημα της συμβουλευτικής γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω κατάλληλης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η χρησιμότητα της συμβουλευτικής ψυχολογίας στο σχολείο και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι το καταλληλότερο άτομο να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε μαθητές τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον προσεγγίζονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των γονέων, η συναισθηματική περιβολή και οι αντιδράσεις τους στη διαχείριση μιας πραγματικότητας που περιλαμβάνει παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα, αναλύεται ο ρόλος τους στα θεραπευτικά προγράμματα που αφορούν στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο προσεγγίζεται η αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης στην αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους γονείς. Επιπρόσθετα, τονίζεται η αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν και ορισμένα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που έχουν διαμορφωθεί για να στηρίξουν τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα αποτελέσματά τους. Τέλος, παρατίθεται η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην στήριξη των παιδιών με αναπηρία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1

1. Συμβουλευτική Ψυχολογία-Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος συμβουλευτική έχει αποκτήσει πολλές σημασίες στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Αρχικά, θα μπορούσε να διευκρινιστεί η ετυμολογία της λέξης «συμβουλευτική». Ετυμολογικά, λοιπόν, η συμβουλευτική προέρχεται από την πρόθεση συν (με, μαζί) και το ουσιαστικό βουλή (σκέψη, απόφαση) ή το ρήμα βούλομαι (σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σύσκεψη με άλλο πρόσωπο, δηλαδή συσκέπτομαι) (Μπαμπινιώτης, 2002).

Η συμβουλευτική ψυχολογία αποτελεί κλάδο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, ο οποίος έχει ως στόχο να διευκολύνει τη δια βίου προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα, εστιάζοντας σε συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές ανησυχίες, καθώς και ανησυχίες που σχετίζονται με την υγεία και την οργανωτική συμπεριφορά (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2007). Προκειμένου τα άτομα, τα οποία δεν έχουν απαραίτητα κάποια ψυχική διαταραχή, να βρουν λύση στα προβλήματα και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αδυνατούν να αντιμετωπίσουν μόνα τους, απευθύνονται σε ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι τους παρέχουν επιστημονικά θεμελιωμένη βοήθεια βασισμένη στην μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Η παροχή βοήθειας είναι, συνήθως, έμμεση και δεν αποσκοπεί στην άμεση παροχή έτοιμων συμβουλών και υποδείξεων στο άτομο, αλλά επιδιώκει τη δραστηριοποίηση του ατόμου και την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτει, τις οποίες δεν αξιοποιεί πάντα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για να ξεπεράσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντά (Κασσωτάκης, 2004, 47).

1.1. Ο ρόλος της συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική προκύπτει ακριβώς μέσα από την ανάγκη των ανθρώπων να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους, να βρουν δημιουργικούς τρόπους να ανταπεξέρχονται στην καθημερινότητά τους και να εξελίσσονται. Οι προβληματισμοί και διαμόρφωση περίπλοκων καταστάσεων στη ζωή ενός ανθρώπου μπορεί να βασίζονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες ή σε εσωτερικές συγκρούσεις του ίδιου. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται η ανάγκη για στήριξη, καθοδήγηση και ανάλογα με την κοινωνία στην οποία ζει και δραστηριοποιείται κάποιος, παρουσιάζονται ορισμένες διαφοροποιήσεις.

Η ελληνική κοινωνία, παραδείγματος χάριν, παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως μια κοινωνία συλλογικότητας, στην οποία η οικογένεια κατέχει σημαίνοντα ρόλο για το άτομο, σε συνδυασμό με τις φιλίες που συνάπτει στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του. Υπό αυτό το πρίσμα, η συμβουλευτική, παραδοσιακά ήταν ενσωματωμένη στο σύνθετο σύστημα υποστήριξης που προσφέρουν οι κοινωνικές σχέσεις (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011, 268). Επομένως, είναι αναμενόμενο το γεγονός ότι οι Έλληνες, συχνά απευθύνονται σε γονείς και αδέρφια και σε πολύ στενούς φίλους, όταν χρειάζονται κάποιον να συζητήσουν ένα πρόβλημα και να αναζητήσουν συμβουλές που θα οδηγήσουν στην εύρεση λύσεων (Malikiosi - Loizos & Christodoulidi, 2008). Παρόλα αυτά, υπάρχει μία τάση προς αναζήτηση εξειδικευμένων συμβουλών από ειδικούς του κλάδου.

Σύμφωνα με την Tyler (1969) βασικός σκοπός της συμβουλευτικής είναι να διευκολύνει το άτομο να λάβει τις σωστότερες για τον εαυτό του αποφάσεις, οι οποίες θα το οδηγήσουν στις καταλληλότερες επιλογές, να καταφέρνει να προσαρμόζεται και να θωρακίζει την ψυχική του υγεία. Μέσα από μια τέτοια θεώρηση μπορεί να οριστεί από τους Shertzer και Stone, ότι η συμβουλευτική πρέπει να είναι περισσότερο προληπτική και λιγότερο επανορθωτική ή αντισταθμιστική (Δημητρόπουλος, 1998, 29).

Στη συμβουλευτική ψυχολογία είναι σημαντικό το άτομο να αποκτήσει αυτογνωσία και αυτοέλεγχο, για να μπορέσει να είναι υπεύθυνο για τη ζωή του και το περιβάλλον του. Οι αποφάσεις του να μην είναι αποτέλεσμα τυχαίων γεγονότων, αλλά συνειδητών επιλογών που θα το οδηγούν προοδευτικά στην αυτοπραγμάτωση. Η αυτογνωσία θα αποκτηθεί μόνο μέσα από την ανάλυση της προσωπικότητάς του, η οποία θα πραγματοποιηθεί με τη συμβολή του σύμβουλου ψυχολόγου και μέσα από τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους (Μαλικιώση - Λοΐζου, 1996, 26).

Ουσιαστικά, ο ρόλος της συμβουλευτικής πρόκειται για μια διαδικασία που προσπαθεί να ανακαλέσει τις θετικές πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου για να τις ενισχύσει (Κασσωτάκης, 2004, 49). Απευθύνεται σε άτομα ή και ομάδες ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή ή απλή παθολογική κατάσταση. Φυσικά, ανάλογα με την περίπτωση στην οποία ανταποκρίνεται, την εφαρμογή της και το χώρο εφαρμογής της, η συμβουλευτική μπορεί να δανειστεί πρακτικές και από άλλες επιστήμες, προκειμένου να είναι μια αποτελεσματική διαδικασία. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση, δεν υφίσταται επακριβής ορισμός.

1.2. Στάδια Συμβουλευτικής διαδικασίας

Τα στάδια από τα οποία περνάει η συμβουλευτική διαδικασία είναι πέντε, όπως τα προτείνει η Συμβουλευτική Ψυχολογία (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011, 114):

Στάδιο 1^ο: Η πρώτη συνάντηση συμβούλου-συμβουλευόμενου και η δόμηση της μεταξύ τους σχέσης.

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η πρώτη συνάντηση των δυο συμβαλλόμενων μερών, του σύμβουλου και του συμβουλευόμενου. Αυτή η πρώτη συνάντηση είναι αξιοσημείωτη, γιατί αποτελεί την εισαγωγή στη συμβουλευτική διαδικασία και ο σύμβουλος θα επιχειρήσει να χτίσει μια ουσιαστική σχέση με τον συμβουλευόμενο. Η σχέση αυτή είναι απαραίτητο να βασίζεται στην απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, ώστε ο συμβουλευόμενος να νιώσει άνετα να μιλήσει για αυτό που τον απασχολεί. Κατά την πρώτη αυτή συνάντηση είναι αναγκαίο να γίνει μια περιγραφή της φύσης της συγκεκριμένης διαδικασίας και να καταστεί σαφές το γεγονός ότι η επίτευξη των στόχων έρχεται μέσω της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής εκατέρωθεν.

Στάδιο 2^ο: Καθορισμός της αδυναμίας-προβλήματος

Προκειμένου η συμβουλευτική διαδικασία να έχει θετικά αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί ποιο είναι το πρόβλημα που βιώνει το άτομο. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχουν αρκετές φορές που ένα άτομο δεν δύναται να εκφράσει με τρόπο σαφή τι ακριβώς είναι αυτό που το βασανίζει, το ανησυχεί και παρεμποδίζει τη λειτουργικότητα στη ζωή του. Έτσι, λοιπόν, βασικός στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι να διαλευκάνει αυτή τη δυσλειτουργία και να βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίσει τις αιτίες που προκάλεσαν αυτό το πρόβλημα και να καταφέρει να το ξεπεράσει. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαίο να γίνει μια συλλογή δεδομένων για τη ζωή του συμβουλευόμενου και για τους τρόπους με τους οποίους κατανοεί και αντιλαμβάνεται διάφορες καταστάσεις. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το άτομο, μέσω της αναγνώρισης και της παραδοχής αντίστοιχων συναισθημάτων και σκέψεων, θα είναι ικανό να θέσει τις επιδιώξεις του και να βρει τους τρόπους με τους οποίους θα τις επιτύχει.

Ωστόσο, ορισμένα άτομα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα που τα απασχολεί. Απόρροια αυτού, είναι η σθεναρή αντίσταση στην όποια αλλαγή, παρότι την αποζητούν. Υιοθετούν μια στάση άρνησης όταν χρειαστεί να αντιμετωπίσουν τις

ασυμβατότητες της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των σκέψεών τους. Το πιο δύσκολο και κρίσιμο βήμα σε ολόκληρη τη συμβουλευτική διαδικασία (Neil, 1975) είναι ακριβώς αυτή η αποδοχή του προβλήματος.

Στάδιο 3^ο: Καθορισμός στόχων

Σε αυτό το στάδιο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην προσπάθεια που καταβάλλουν και τα δυο συμβαλλόμενα μέρη -σύμβουλος και συμβουλευόμενος- να απαντηθεί το ερώτημα σχετικά με το πώς πιστεύει ο συμβουλευόμενος ότι μπορεί να λυθεί το πρόβλημα και πώς θα ήταν η ζωή του αν κατάφερνε να το ξεπεράσει. Προκειμένου να καθοριστούν με σαφήνεια οι στόχοι είναι απαραίτητο ο σύμβουλος αλλά και ο συμβουλευόμενος να τους αποδεχθούν ως αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Όταν μάλιστα επιτυγχάνεται ο σαφής καθορισμός τους, τότε αυξάνεται και η δέσμευση των δυο πλευρών. Το σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία είναι να έχουν μελετηθεί με προσοχή τα προσόντα του συμβουλευόμενου, ώστε αυτοί οι στόχοι που θα τεθούν να είναι βέβαιο ότι θα υπάρχουν πολλές πιθανότητες να επιτευχθούν.

Στάδιο 4^ο: Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων

Σε αυτό το στάδιο, η προσπάθεια έγκειται στο να καταφέρει ο συμβουλευόμενος να αναπτύξει νέες προοπτικές επίλυσης του προβλήματός του. Ο συμβουλευόμενος πρέπει να είναι σε θέση, να κατανοήσει ότι οι αποφάσεις που παίρνει δεν έχουν αντίκτυπο μόνο στον εαυτό του, αλλά γενικότερα στη ζωή του και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Διερευνώντας διάφορα πιθανά σενάρια με τη συμβολή του συμβούλου, το άτομο θα μπορέσει να αντιμετωπίσει διάφορες δυσκολίες με τη χρήση εναλλακτικών λύσεων. Στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας, σε αυτό το στάδιο, είναι το ίδιο το άτομο να καταφέρει να βρει μόνο του την καταλληλότερη γι' αυτό λύση, με τον σύμβουλο να έχει ρόλο υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό. Αν παρ' όλα αυτά ο συμβουλευόμενος δεν καταφέρει να καταλήξει σε κάποιες λύσεις και αποφάσεις, τότε ο σύμβουλος μπορεί να τον βοηθήσει χρησιμοποιώντας κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα: (α) ο καταγιγισμός ιδεών, (β) η περίληψη των συγκρούσεων που αισθάνεται ο συμβουλευόμενος με στόχο την αποσαφήνιση του πλαισίου αναφοράς του και την ανατροφοδότησή του, (γ) η ερμηνεία και (δ) η αυτοαποκάλυψη (Egan, 2009).

Στάδιο 5^ο: Το αποτέλεσμα της συμβουλευτικής διαδικασίας

Στο τελευταίο αυτό στάδιο, γίνεται η αποτίμηση της όλης προσπάθειας που καταβλήθηκε κατά τη συμβουλευτική διαδικασία. Για να θεωρηθεί επιτυχής μία συμβουλευτική διαδικασία, πρέπει οποιαδήποτε αλλαγή που επιτεύχθηκε, να μεταφερθεί από το συμβουλευτικό περιβάλλον στην καθημερινή ζωή. Μόνο όταν το άτομο θα μπορέσει να προσαρμόσει τα όσα έμαθε σε περιστατικά της ζωής του, θα μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική αλλαγή και επιτυχημένη συμβουλευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Burke «ο τερματισμός είναι σχεδόν μια τέλεια λέξη που περιγράφει το ιδανικό τέλος της ψυχοθεραπείας, μια νέα αρχή για το συμβουλευόμενο και την εισαγωγή του σε μια πιο ανεξάρτητη και ικανοποιητική ζωή» (Burke, 1989, σ. 47). Η συμβουλευτική πρέπει να τελειώσει θετικά και ο σύμβουλος πρέπει: α) να προσπαθεί να ενισχύσει τις νέες συμπεριφορές που απέκτησε ο «πελάτης» του β) να είναι σίγουρος πως ο πελάτης του δεν έχει άλλα θέματα ή προβλήματα σ' αυτή τη φάση που δε συζητήθηκαν και γ) να βοηθήσει τον πελάτη του να συνειδητοποιήσει πως «η πόρτα του είναι πάντα ανοικτή» και πως αν θελήσει να αναζητήσει στο μέλλον τον ψυχοθεραπευτή του και εκείνος θα είναι στη διάθεση του (Delaney και Eisenberg, 1972)

1.2.1 Δεξιότητες της Συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική ως μια πολυδιάστατη διαδικασία καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο και να τον βοηθήσει να τα αντιμετωπίσει και να τα ξεπεράσει. Σε αυτή τη διαδικασία ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του συμβούλου, ο οποίος πρέπει να είναι θεραπευτικός με απώτερο σκοπό τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων του ατόμου. Επιπρόσθετα, η συμβολή του πρέπει να βασίζεται στην πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων που πιθανότατα να εμφανιστούν στη ζωή του συμβουλευόμενου, ενώ ο ρόλος του δεν παύει ποτέ -κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας- να είναι και εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθάει το άτομο να αναπτύσσει τις πνευματικές του ικανότητες και να αποκτά γνώσεις και εμπειρίες που θα του είναι χρήσιμες στο μέλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993).

Ο σύμβουλος για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να έχει μια σταθερή κατάρτιση και να διακρίνεται από ορισμένες δεξιότητες και προσόντα προκειμένου

να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στον ρόλο του και στην υποχρέωση που έχει απέναντι στον συμβουλευόμενο. Πολλές έρευνες καταλήγουν και τείνουν να συμφωνούν σε μερικά άλλα χαρακτηριστικά του συμβουλευτικού ψυχολόγου που θεωρούνται απαραίτητα, ανεξάρτητα από το είδος της συμβουλευτικής (Polmantiér, 1966). Συνεπώς ο συμβουλευτικός ψυχολόγος οφείλει να:

- *«Να είναι οργανωτικός και μεθοδικός.»*
- *«Να μπορεί να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις – κρίσεις.»*
- *«Να μην επιλέγει τα περιστατικά με τα οποία ασχολείται.»*
- *«Να αγαπάει τη δουλειά του.»*
- *«Να είναι θετικά διακείμενος.»*
- *«Να έχει αυτογνωσία.»*
- *«Να διαθέτει κριτική σκέψη.»*
- *«Να έχει άνεση στην επικοινωνία.»*
- *«Να έχει ευγένεια και σεβασμό.»*
- *«Να έχει ενδιαφέρον να εργάζεται με ανθρώπους.»*
- *«Να έχει αίσθηση του χιούμορ και ανθρωπιά.»*
- *«Να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.»*
- *«Να ξέρει να θέτει τα όρια στην επαγγελματική σχέση.»*
- *«Να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός.»*
- *«Να αναπτύσσει πρωτοβουλία.»*
- *«Να έχει ανοχή στη διαφορετικότητα, σε καταστάσεις αντίφασης και σύγχυσης, καθώς και σε διαφορετικά συστήματα αξιών.»*
- *«Να είναι οξυδερκής και ενσυναίσθητος, να κρατάει προσωπικές θέσεις, επιλογές, αξίες και συναισθήματα έξω από την συμβουλευτική σχέση.»*
- *«Να είναι σε θέση να έχει μια συνολική θεώρηση του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του.»*

(ΕΘΝΙΚΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟ
ΔΙΚΤΥΟ, 2005: 178)

Ο ίδιος ο σύμβουλος είναι αυτός ο οποίος θα καταβάλει την μέγιστη προσπάθεια, ώστε να ανιχνευτούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος και θα του δώσει την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να απαλλαγεί από αυτά. Για το λόγο αυτό σημαντικό είναι ο ίδιος ο θεραπευτής να αποτελεί το

πρότυπο για τους ασθενείς του ακούγοντάς τους ενεργά, χωρίς όμως να χάνει την επαφή παίρνοντας ταυτόχρονα, μέσα στην ομάδα, το ρόλο του παρατηρητή και του συμμετέχοντα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

1.3. Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολείο

Ο κλάδος της ψυχολογίας που κατεξοχήν ασχολείται με το σχολείο είναι αυτός της Σχολικής Ψυχολογίας (Αθανασιάδου, 2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από το κίνημα του επαγγελματικού προσανατολισμού και της καθοδήγησης των μαθητών/τριών (Stalikas, 2003), φαίνεται να μην έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την σχολική πράξη και πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχει αναθερμάνει το ενδιαφέρον της και τη σχέση της με την εκπαίδευση (Hoffman & Carter, 2004). Σε αυτό πιθανότατα οφείλεται το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες μεταβάλλονται διαρκώς με πολύ γρήγορους ρυθμούς και οι άνθρωποι αδυνατούν να προσαρμοστούν στις μεταβολές αυτές. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που θα βοηθήσει τα άτομα, από τη μαθητική τους κιόλας ηλικία, να μάθουν να προσαρμόζονται στις όποιες κοινωνικές μεταβολές λαμβάνουν χώρα.

Βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική προετοιμασία των μαθητών για το ρευστό παρόν και το αβέβαιο μέλλον είναι η ύπαρξη εκείνου του δασκάλου-συμβούλου, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλάβει τέτοιο έργο και απαραίτητος όρος για κάτι τέτοιο είναι η δική του προσωπική κατάρτιση και ανάπτυξη (Κορφιιάτη & Μπρούζος, 2013). Στόχος της σχολικής συμβουλευτικής είναι να παρέχει στήριξη στους μαθητές, για να επιτύχουν μια υγιή προσωπική ανάπτυξη και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εμπιστοσύνη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας ενός κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη και στη συνέχεια, στο σχολείο, το οποίο συμβάλλει στην ευόδωση των σκοπών της Συμβουλευτικής (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α). Οι στόχοι της σχολικής συμβουλευτικής όπως αναφέρουν και οι Μπρούζος & Ράπτη (2001) είναι η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση.

Τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, όσο και μεταξύ της Ευρώπης και της Αμερικής, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία, οι οποίες εξαρτώνται από τη νομοθεσία της κάθε χώρας, την

εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτική των επαγγελματικών οργανώσεων, καθώς και την πιστοποίηση των προσόντων και των αρμοδιοτήτων των συμβουλευτικών και των σχολικών ψυχολόγων (Richards, Cooper & Tatar, 2009).

Στην Ελλάδα το ζήτημα της θεσμοθέτησης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου εξακολουθεί να βρίσκεται σε εκκρεμότητα (Νικολόπουλος, 2007, 2008). Εάν εξαιρεθούν κάποια ιδιωτικά σχολεία και τα δημόσια ειδικά σχολεία στα οποία εργάζονται ψυχολόγοι διαφόρων ειδικοτήτων, ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία προσφέρονται περιφερειακά κυρίως μέσω (α) των υπηρεσιών που βρίσκονται εκτός των σχολικών μονάδων, αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως είναι τα κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, (β) μέσω κοινοτικών υπηρεσιών που λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα των νοσοκομείων, τα κέντρα ψυχικής υγείας και ορισμένα συμβουλευτικά κέντρα σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2004).

Το Υπουργείο Παιδείας, μέχρι και το 2018, προωθούσε διάφορα προγράμματα συμβουλευτικής σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, οι οποίοι στελεχώνονταν με εκπαιδευτικούς αποσπασμένους που έχουν ένα ακαδημαϊκό υπόβαθρο στους τομείς της παιδοψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνικής εργασίας. Θεσμοθετημένοι από το 1990 (Ν. 1894/1990, ΦΕΚ 110/27-8-1990 Σ.Α' Αρ. 2) οι Σ.Σ.Ν. αποτέλεσαν ζωντικό μέλος της σχολικής κοινότητας αφού στόχευαν:

1. *«στην ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων, με τη δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης και παραπομπής μαθητών/τριών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης.»*
2. *«Στην παροχή συμβουλευτικής γονέων και παράλληλα στην άσκηση προληπτικής παρέμβασης στα πλαίσια στήριξης της οικογένειας και κινητοποίησης των λοιπών κοινωνικών φορέων μέσω του σχολείου.»*
3. *«Στην συμμετοχή σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων, για την εξειδίκευση θεμάτων που έχουν σχέση με τα εφαρμοζόμενα προγράμματα αγωγής υγείας.»*
4. *«Στην παροχή ενημέρωσης των διδασκόντων σε ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες των σχολείων, μετά από πρόσκληση*

του Δ/ντη του σχολείου, ή μετά από αίτημα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.»

5. *«Στην ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα αγωγής υγείας και ψυχικής υγείας, οργανώνοντας και συντονίζοντας ομιλίες, συζητήσεις και άλλες δραστηριότητες.»*
6. *«Στην παρακολούθηση και υποστήριξη προγραμμάτων ψυχικής υγείας των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητας της Δ/νσης τους, σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους αγωγής υγείας της Περιφέρειας στην οποία υπάγονταν.»*
7. *«Στην οργάνωση συναντήσεων ομάδων εκπαιδευτικών προκειμένου να συμβάλλουν στην επίλυση παιδαγωγικών, οργανωτικών και άλλων ζητημάτων και στην υποστήριξη της προσπάθειάς τους.»*
8. *«Στη συνεργασία των υπεύθυνων Σ.Σ.Ν. με τους Υπεύθυνους αγωγής υγείας, ώστε να προωθηθούν με κάθε τρόπο τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων, τα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών, καθώς και οι τοπικές και διεθνείς συνεργασίες»*

(Υ.Α. 93008/Γ7 /10-08-2012)

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση περιορίζονται στις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. Βασικό μέλημα είναι η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη κυρίως των μαθητών/ -τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η υποστήριξη των γονέων, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004). Παρόλα αυτά, οι πρακτικές του εν λόγω κέντρου περιορίζονται στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και δεν προβλέπεται δράση για την πρόληψη προβλημάτων ή τη συνεργασία της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Παράλληλα με την κατάργηση των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων και την αφομοίωσή τους στο ΚΕΣΥ (Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), δεν καλύπτονται οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και η προαγωγή ψυχικής υγείας στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, άλλα και στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, αφού ο ρόλος του περιορίζεται στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό φαίνεται ότι επιθυμούν πλέον, την παρουσία επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο σχολείο, καθώς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε μια ποικιλία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι μαθητές, αλλά και σε κρίσιμα γεγονότα που μπορεί να

αναστατώσουν τη ζωή τους στο σχολείο (Μαύρου, Μαύρου & Ψάλτη, 2007). Σε έρευνα της Μάνου (2014) που πραγματοποιήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών - ανδρών και γυναικών - της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η συμβουλευτική είναι απαραίτητη δράση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη σύνδεσης της συμβουλευτικής με το σχολείο μέσα από τη παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών προέκυψε, για παράδειγμα, από μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 208 εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, οι οποίοι είχαν τη γνώμη πως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στην ειδική αγωγή είναι πολύ χρήσιμες και ουσιαστικές, παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπονται σε περιορισμένο βαθμό (Dimakos, 2006: 416). Η χρησιμότητα της συμβουλευτικής στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μεγάλη, διότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου, της κοινωνίας και να εξελιχθούν σε ανεξάρτητα άτομα με θετικές αξίες, χρήσιμες ικανότητες και υψηλή αυτοεκτίμηση (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

Η ερώτηση σε αυτό το σημείο είναι αν ο εκπαιδευτικός είναι το καταλληλότερο άτομο να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες στους μαθητές του. Οι απόψεις, εδώ, δίστανται. Οι αντιρρήσεις που έχουν ακουστεί έγκεινται στο κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι επαρκώς καταρτισμένος, ώστε να ασκήσει τη συμβουλευτική. Επιπρόσθετα, ανακύπτει το ζήτημα του χρόνου, γιατί αν ο εκπαιδευτικός αναλάβει το ρόλο του συμβούλου, τότε προκύπτει το πρόβλημα της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1992, 54). Από την άλλη, όμως, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές του, γνωρίζοντας την προσωπικότητά τους εις βάθος, έχοντας ήδη αναπτύξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με εκείνους κάτι που τον καθιστά το καταλληλότερο άτομο για να αναλάβει τον συμβουλευτικό ρόλο. Επικοινωνεί αρκετές ώρες καθημερινά με τους μαθητές του για αυτό το λόγο μπορεί να αναπτύξει μαζί τους μια ουσιαστική σχέση, η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που σχετίζονται με τα μαθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις συγκρούσεις και τις επιλογές που καλούνται να λάβουν (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001, 20). Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τους στόχους που θέτει και τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός και παρωθητικός (Παππάς, 1995, 262-267).

Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, η συμβουλευτική υποστήριξη στο δημόσιο σχολείο είναι ανεπαρκής, γιατί η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων που αφορούν την ψυχική υγεία των νέων στα σχολεία έχει ανάγκη εμπειρικής στήριξης, προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι, από τη μια να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητά τους, από την άλλη να ανακαλύψουν καταλληλότερους τρόπους οργάνωσης, ανάπτυξης και εφαρμογής τους (Αθανασιάδου, 2011). Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν με την άποψη ότι τα σχολεία που παρέχουν ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και αβέβαιο μέλλον (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Για αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους στα πλαίσια του σχολείου, αφού είναι ο δάσκαλος, ο φίλος, ο καθοδηγητής, ο σύμβουλος, ο εμπυχωτής νιώθοντας την κοινωνική πίεση που του ασκείται. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις αυξανόμενες προσδοκίες των γύρω τους, οι οποίοι περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και παράλληλα να αυξήσουν το επίπεδο κατανόησης τους και να αντιμετωπίζουν με επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και ιδιαίτερα όσων θεωρούνται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Dowling & Osborne, 2001: σ. 345).

Κεφάλαιο 2

2. Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή - Ιστορική αναδρομή

Η ιστορική εξέλιξη του σύγχρονου κόσμου και η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των παιδιών, έφερε την εγγραφή όλο και περισσότερων παιδιών στα σχολεία. Έτσι, αναδείχθηκε σταδιακά και η ποικιλότητα τους ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, την οργανική και ψυχική υγεία. Η υποχρεωτική εκπαίδευση, επιπλέον, αποτέλεσε την απαρχή για τις ειδικές τάξεις και την ειδική εκπαίδευση και κατ'επέκταση για τη σχολική ψυχολογία (Braden, etal., 2001).

Στις Η.Π.Α. η σχολική ψυχολογία προέκυψε από τη μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού. Το 1899 ο Hall ιδρύει την πρώτη Ψυχολογική Κλινική Υπηρεσία σε δημόσια σχολεία στις Η.Π.Α και ασχολείται με τη νομοθετική πλευρά της σχολικής ζωής και των προβλημάτων των παιδιών, γενικά (Bradenetal., 2001). Το 1896 ιδρύεται από τον Witmer στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβανία ένα συμβουλευτικό Κέντρο Ψυχολογίας, το οποίο ασχολήθηκε με παιδαγωγικά προβλήματα, αφού σκοπός του Witmer ήταν να κατανοήσει τις ατομικές διαφορές στην αξιολόγηση της νοημοσύνης. Ήταν αυτός, που συνέβαλε στην προσπάθεια για την εκπαίδευση και προώθηση ενός «ειδικού» στην επιστήμη της ψυχολογίας, ο οποίος θα ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις εκείνες, που δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από τις καθημερινές μεθόδους της σχολικής τάξης (Νικολόπουλος, 2008). Το 1915 ο Gessell πήρε πρώτος τον τίτλο του Σχολικού Ψυχολόγου και αφιερώθηκε στην έρευνα, τη συμβουλευτική, την εξατομικευμένη προσέγγιση παιδιών και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Braden, etal., 2001).

Μετά το Β Παγκόσμιο πόλεμο, παρατηρείται ότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου συνδέεται με την ψυχολογική αξιολόγηση και την παροχή έμμεσων υπηρεσιών στους μαθητές, μέσα από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και την οργάνωση προγραμμάτων πρόληψης ψυχικής υγείας (Caglar, 1983). Στην Ελβετία, ο Claparede, Piaget και Rey, έδωσαν ώθηση στην εφαρμογή της ψυχολογίας στην ειδική εκπαίδευση και συνέβαλαν, ώστε αντικείμενο της σχολικής ψυχολογίας να γίνει η προσαρμογή όλων των μαθητών και όχι μόνο εκείνων, που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (Caglar, 1983). Την ουσιαστική εξάπλωση των υπηρεσιών σχολικής ψυχολογίας αποδίδουμε στον Henri Wallon, ο οποίος θέτει ως σκοπό της

σχολικής ψυχολογίας την επιλογή και εφαρμογή μεθόδων έρευνας, ικανών να συλλάβουν τους νοητικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που καθορίζουν τη σχολική συμπεριφορά κάθε μαθητή και τη μελέτη της ψυχολογικής ανάπτυξης του (Caglar, 1983). Το 1965, το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει το συστηματικό εντοπισμό των απροσάρμοστων μαθητών και η πρόσληψη των σχολικών ψυχολόγων εντατικοποιείται με τρόπο εντυπωσιακό (Caglar, 1983).

Στην προσπάθεια το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, ήταν απαραίτητη η συμβολή σχολικών ψυχολόγων. Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωση μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για «Σχολική Συμβουλευτική» (Δημητρόπουλος, 1999). «Η Σχολική Συμβουλευτική, είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο, ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Δημητρόπουλος, 1999 σ. 41).

2.1. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κατά καιρούς έχει απασχολήσει πολλούς ειδικούς η κατάταξη των ΑμεΑ σε διακεκριμένες ομάδες και ο τρόπος με τον οποίο περιγράφονται. Για την αντιμετώπιση της αδυναμίας αυτής διατυπώθηκαν οι εξής προτάσεις: (α) Να υπαχθούν όλα τα παιδιά κάτω από την γενική κατηγορία “παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες”, δεδομένου ότι το κοινό στοιχείο όλων από εκπαιδευτική άποψη είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα στη μάθηση. (β) Όταν πρέπει να χρησιμοποιηθεί η κατηγορία στην οποία ανήκει ένα παιδί, να προτάσσεται το παιδί και να ακολουθεί το πρόβλημά του (Χρηστάκης, 2011).

Η πρώτη πρόταση δεν επικράτησε, δεδομένου ότι στις επιμέρους κατηγορίες περιλαμβάνεται και η ειδική κατηγορία των παιδιών με “μαθησιακές δυσκολίες” και επομένως είναι δυνατόν να προκληθεί σύγχυση. Η δεύτερη είναι η επικρατούσα, καθώς ίσως να μπορεί να διευκολύνει την αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, η χρήση της περιγραφικής κατηγοριοποίησης δεν είναι δυνατόν να

αποφευχθεί. Αύτη πρέπει να χρησιμοποιείται μεταξύ των ειδικών, γιατί έτσι δηλώνονται έμμεσα οι ειδικότερες δυσκολίες και ανάγκες των παιδιών και των νέων και διευκολύνεται η κατάρτιση των προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μερικές δεκαετίες πριν, οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των ΑμεΑ αποδίδονταν στις εγγενείς αδυναμίες και ικανότητες - παθολογία του παιδιού -. Η αντίληψη αυτή εξυπηρετούσε τους αρμόδιους φορείς (πολιτεία, σχολείο, εκπαιδευτικούς κ.ά.), ώστε να βρίσκουν άλλοθι και να εφησυχάζονται. Με τον τρόπο αυτό τα ΑμεΑ περιθωριοποιούνταν εκπαιδευτικά, χωρίς κανείς να νιώθει τύψεις ή ενοχές. Η καλύτερη μελέτη των όρων και των προϋποθέσεων μάθησης όλων των ΑμεΑ, οδήγησε σε ασφαλή συμπεράσματα, σ' ό, τι αφορά το περιεχόμενο και τις στρατηγικές της εκπαίδευσής τους είναι αυτονόητο, ότι η εκπαιδευτική παραμέλησή τους προσκρούει στο αξίωμα των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και κανείς δεν νομιμοποιείται πλέον, όταν αρνείται να εκπαιδεύσει ισότιμα όλα τα παιδιά, με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Η αντίληψη αυτή οδήγησε σε αντιστροφή όρων. Από την παθολογία του παιδιού περάσαμε στην παθολογία της εκπαίδευσης.

Σήμερα υφίσταται αποδοχή ότι υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες που αποδίδονται στις εγγενείς ανικανότητες των παιδιών, αλλά πρέπει να υπάρχουν οι διαθέσιμες στρατηγικές, με τις οποίες αντισταθμίζονται οι αδυναμίες και μπορούν όλα τα παιδιά να εκπαιδεύονται ισότιμα και ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στην περισσότερη μελέτη και στο σχεδιασμό ειδικών ή προσαρμοσμένων προγραμμάτων και στην αναζήτηση και ανακάλυψη κατάλληλων μεθόδων, μέσων και υλικών διδασκαλίας, π. χ. σύστημα ανάγνωσης και γραφής Braille για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και της ολικής επικοινωνίας για τα παιδιά με προβλήματα ακοής κτλ.

2.1.1 Η αναπτυξιακή διαταραχή

Ως αναπτυξιακές διαταραχές ορίζονται οι διαταραχές, που παρουσιάζουν παιδιά τα οποία, αν και έχουν φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης, παρουσιάζουν κάποια καθυστέρηση ως προς την ανάπτυξή τους. Εκδηλώνονται από την πρώιμη παιδική ηλικία του ανθρώπου και τον ακολουθούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι αναπτυξιακές διαταραχές χωρίζονται σε διάφορα είδη ανάλογα με τη φυσιολογία και τα αίτιά τους:

Σύνδρομο Down

Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι παιδιά χαρούμενα, φιλικά και ευχάριστα παρόλη την συναισθηματική και κοινωνική ανωριμότητα που τα διακρίνει. Δυσκολεύονται να εξοικειωθούν σε προγράμματα και αντιδρούν όταν διαταράσσεται η ρουτίνα τους, όμως όταν καταφέρνουν να προσαρμοστούν σε αυτά τα κάνουν μέρος της ρουτίνας τους και τα ακολουθούν. Οι επικοινωνιακές δυσκολίες, οι χαμηλότερες γονεϊκές προσδοκίες σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους πιθανόν να περιορίζουν την ανάπτυξη των ~ 33 ~ τριαδικών αλληλεπιδράσεων (μητέρα – παιδί - αντικείμενο ή σημαντικοί άλλοι) στα νεαρά άτομα με το σύνδρομο (Iarocci, Yager, Rombough, &McLaughlin, 2008). Αντιμετωπίζουν αρκετά κινητικά προβλήματα, όπως να περπατήσουν, να κολυμπήσουν, να πιάσουν μια μπάλα, να πιάσουν σωστά το μολύβι ή να κόψουν με το ψαλίδι. Τα παιδιά με σύνδρομο Down δεδομένου ότι έχουν μειωμένη αντίληψη και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών, παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Έτσι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις, έχουν ανάγκη από ένα πιο αραιό αναλυτικό πρόγραμμα.

Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν συσχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, συνήθως, αγνοούνται από τους συμμαθητές τους, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στη φτωχή τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Kavale&Forness, 1996). Το γεγονός ότι αδυνατούν να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές πληροφορίες του περιγυρού τους οφείλεται σε:

- Προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων (Sharan&Sharan, 1996),

- Προβλήματα κωδικοποίησης εισερχόμενων πληροφοριών, επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες (Most&Greenback, 2000).

- Την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας (Tur-Kaspa&Bryan, 1994).

Επιπλέον οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στην προκτιση, την διατήρηση και την γενίκευση των στρατηγικών μάθησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους τους οποίους οι μαθητές αυτοί να είναι σε θέση να ικανοποιήσουν, ώστε να μην απογοητευτούν και διακόψουν την όποια προσπάθεια συμμετοχής στη μάθηση.

Νοητική υστέρηση

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αδυνατούν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να προσαρμοστούν στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, χωρίς την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας. Επιπλέον παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα να φροντίσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν μια σχετική αυτονομία όταν το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό. Τα άτομα αυτά είναι αγχώδη, παρορμητικά και ευερέθιστα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ όταν αδυνατούν να ερμηνεύσουν σωστά τα εξωτερικά ερεθίσματα, ενδέχεται να εκδηλώσουν επιθετικότητα, φοβίες ή παθητικότητα. Επιπλέον, παρουσιάζουν αμβλεία αντίληψη, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, αδύνατη μνήμη, φτωχή γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης και ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό (Hodapp, 2003). Φυσικά οι ελλείψεις στις γνωστικές δεξιότητες που παρουσιάζουν αυτά τα άτομα είναι λογικό να επηρεάζουν αρνητικά την μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός των μαθησιακών προγραμμάτων των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η καλύτερη δυνατή προσαρμογή των ατόμων αυτών στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Αυτισμός

Τα αυτιστικά άτομα χαρακτηρίζονται από ελλιπή επικοινωνία, αδυναμία σκέψης, γλωσσική καθυστέρηση και κακή συντακτική δομή του λόγου, αποτυχία σύναψης κοινωνικών σχέσεων, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις.

Η κάθε κατηγορία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης και φροντίδας, ανάλογα με τη φύση του προβλήματος που το διακρίνει. Για το λόγο αυτό κρίνεται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές τους ανάγκες.

2.2. Η Συμβουλευτική διαδικασία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Στην περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή των παιδιών με αναπηρίες, η προσοχή στρέφεται στη στήριξη του ίδιου του παιδιού και στη στήριξη της οικογένειάς του, αλλά και του συνόλου της τάξης, ώστε να αποδεχθεί την διαφορετικότητα. Οι εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, οι προσπάθειες για τη σχολική και τη κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ένα σύνολο άλλων παραγόντων, όπως η τεχνολογική ανάπτυξη και η στροφή του ενδιαφέροντος στην ψυχική υγεία, ευνόησαν την ανάπτυξη της συμβουλευτικής στην ειδική αγωγή (Συριοπούλου- Δελλή, 2005, 43).

Η συμβουλευτική κρίνεται απαραίτητη όταν παρουσιάζεται αδυναμία του ατόμου να ενταχθεί στο περιβάλλον του ή στις περιπτώσεις που είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτό από αυτό. Η παρέμβαση έχει στόχο την ενεργοποίηση του ατόμου και την ψυχολογική του υποστήριξη. Πολύ σημαντικός παράγοντας για τα άτομα με αναπηρία που χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη, είναι η πρόσβαση σε εσωτερικούς συναισθηματικούς πόρους, όπως το κουράγιο να συνεχίσουν να προσπαθούν, τη συμπαράσταση και η ανάπτυξης ικανότητας αντοχής στην αποτυχία-απόρριψη (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002, 347). Επιπλέον, η συμβουλευτική σε άτομα με αναπηρίες στοχεύει στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, για να είναι σε θέση να εναρμονιστούν με το περιβάλλον τους, να αυτονομηθούν και να μπορέσουν να φροντίσουν τον εαυτό τους. Ο Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος συμβάλλει στην κατάρτιση προγραμμάτων εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, στην επισήμανση και εκτίμηση του προβλήματος, στη διατύπωση των στόχων και στην ανάλυση έργου, στη γενίκευση των γνώσεων, στην αξιολόγηση της προόδου του μαθητή (Συριοπούλου-Δελλή, 2005, 55-60). Σε γενικές γραμμές, όλες οι ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις

άξονες: το συναισθηματικό, το γνωστικό και το ψυχοκοινωνικό (Δημητρόπουλος, 1999).

Αναφορικά με τον συναισθηματικό άξονα, στόχος της συμβουλευτικής είναι να καταφέρει το άτομο με αναπηρία να δομήσει σχέσεις με τον εαυτό του, να σταματήσει να έχει χαμηλή αυτό εκτίμηση και να διεκδικήσει τη θέση του στην ομάδα. Σχετικά με τον γνωστικό άξονα το άτομο πρέπει «να μάθει να μαθαίνει» και να προσαρμόσει τις διαδικασίες της μάθησης στις δικές του ανάγκες. Τέλος, οι στόχοι του ψυχοκοινωνικού άξονα έγκεινται στην προσπάθεια βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με αναπηρίες και τις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους. Όταν, λοιπόν, σε ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται τέτοιου είδους δυσλειτουργίες ο σύμβουλος συμβάλλει ως αρωγός στην ενθάρρυνση για τη βελτίωση των ικανοτήτων του. (Δημητρόπουλος, 1999)

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που διαγνώστηκαν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάστηκαν συμβουλευτική παρέμβαση:

«Ο Γιάννης είναι 10 ετών και υστερεί στο ύψος και το βάρος. Τα κύρια προβλήματά του φαίνεται να εντοπίζονται κυρίως στις σχολικές δεξιότητες και στην κοινωνική συμπεριφορά. Σε ό,τι αφορά τη σχέση του με το σχολείο, η ανάγνωση και η αριθμητική είναι σε επίπεδο αντίστοιχο της ευφυΐας. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο, γιατί τα ειδικά προβλήματά του είναι στην περιοχή της κοινωνικής του σχέσης. Η κοινωνική του ωριμότητα είναι στο επίπεδο των 5 ετών. Αυτό σημαίνει ότι ο Γιάννης χρειάζεται υποστήριξη τόσο στην περιοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όσο και στην περιοχή της κοινωνικότητας.»

(Χρηστάκης, 2011, 55)

«Ο Μιχάλης έχει διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger. Στην περιοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι περίπου στο επίπεδο του μέσου όρου και στο ανώτερο όριο του κανονικού, με βάση το επίπεδο ευφυΐας του.

Τα προβλήματα του εστιάζονται στην περιοχή της κοινωνικής προσαρμογής. Η κοινωνική του ωριμότητα βρίσκεται στο επίπεδο των 7 ετών. Ο δάσκαλός του προβληματίζεται σοβαρά για το στυλ της κοινωνικής του συμπεριφοράς. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι πολύ χαμηλές. Δεν φαίνεται να ξέρει τι πρέπει να κάνει για να έχει φίλους και να τους διατηρεί. Οι γονείς του ανησυχούν και θα ήθελαν να δουν τις κοινωνικές του δεξιότητες να βελτιώνονται.»

(Χρηστάκης, 2011, 55)

«Ο Παναγιώτης είναι ένα παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής και πηγαίνει στην δευτέρα τάξη. Κατά τον γραμματολογικό έλεγχο που έγινε ο Παναγιώτης φαίνεται να μην έχει συλλάβει την έννοια της γραφής, ούτε της ανάγνωσης, ούτε της αρίθμησης ενώ παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζει ούτε δείγματα προγραφής. Το νοητικό επίπεδο του Παναγιώτη είναι στην ηλικία των πέντε περίπου ετών, το οποίο δεν τον διευκολύνει στη μάθηση. Η μητέρα του θέλει να τον εσωκλείσει σε οικοτροφείο για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους, όπως η ίδια δήλωσε».

(Χρηστάκης, 2011, 55)

Γενικότερα, όπως αναφέρει η Maureen Freely (2002), η συμβουλευτική πρόκειται να εμφανίσει αποτελεσματικότητα όταν οι βασικές στάσεις και αξίες της ακολουθούνται από όλο το σχολείο, υπογραμμίζοντας έτσι τη σημασία της δεκτικότητας του σχολείου στην έννοια και την πρακτική της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική στο σχολείο είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των μαθητών για προσωπική ανάπτυξη. Ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, βοηθά στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και την συμβίωση όλων των εμπλεκομένων. «Η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση» (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: σ. 31). Μολαταύτα, «το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής στην Ειδική Αγωγή αφορά την παρακολούθηση παιδιών στο σχολείο, στο σπίτι ή αλλού, στην ψυχολογική στήριξη, στην διερεύνηση θεμάτων που απασχολούν το παιδί, στη σχεδίαση, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση. Κλείνοντας, επικεντρώνεται στη διευκόλυνση και προσαρμογή των νέων για τη μετάβαση από εκπαιδευτική βαθμίδα σε βαθμίδα» (Συριοπούλου-Δελλή, 2005: σ. 38-39).

Κεφάλαιο 3

3. Ο ρόλος της οικογένειας στην ειδική αγωγή

Οι σύγχρονες μελέτες αναφέρονται «στη δύναμη των γονέων» στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Partington & Wragg, 1989). Πράγματι, μπορούν να έχουν μια «ιδιαίτερη 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. 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.» (Tsimpidaki, 2008: 5, 6)

«Βάσει της νομοθετικής κατοχύρωσης, 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.» (Tsimpidaki, 2008, 6). Τα τελευταία χρόνια όμως, το νομικό πλαίσιο στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής άρχισε να αναπτύσσεται ιδιαίτερα.

Πιο συγκεκριμένα, με τον Νόμο 2817/2000 οι γονείς έχουν το δικαίωμα να παραπέμψουν το παιδί τους σε αξιολόγηση και είναι εκείνοι στους οποίους ανακοινώνεται η διάγνωση της αναπηρίας. 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 (Tsimpidaki, 2008, 6).

3.1. Γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ανάγκη κατανόησης και υποστήριξης από τους ειδικούς επιστήμονες που θα ασχοληθούν με αυτές τις περιπτώσεις. Έρχονται αντιμέτωποι με μία δύσκολη πραγματικότητα και με μια εικόνα του παιδιού τους, που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Έτσι διανύουν μια πορεία πένθους, μέχρι να φτάσουν στη στιγμή που θα αποδεχτούν το παιδί τους όπως ακριβώς γεννήθηκε. Η απόκτηση ενός παιδιού με κάποια διαφορά και δυσκολία προσβάλλει τον ναρκισσισμό των γονέων, οι οποίοι βιώνουν την δυσκολία ως μια αποτυχία σε επίπεδο ψυχικό, κοινωνικό και βιολογικό (Κοντοπούλου, 2001).

3.1.1. Οι στάσεις γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Απ' τη στιγμή της αναγνώρισης του προβλήματος οι αντιδράσεις των γονέων στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποικίλλουν. Ο γονιός μπορεί να δυσκολεύεται να δει τα θετικά του βήματα, επειδή έχει εστιάσει στις αδυναμίες. Αν οι δυσκολίες επιμένουν και οι ελλείψεις καλύπτονται αργά, ο γονιός χάνει τις ελπίδες του και φτάνει στην απογοήτευση. Βλέπει τις προσπάθειές του να μην αποδίδουν αισθάνεται και ο ίδιος ανεπαρκής. Προσπαθεί να βρει το λάθος, να καλύψει τα κενά που νομίζει πως δημιούργησε, αλλά ο περιορισμένος χρόνος, οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου και πολλές φορές η αντίδραση ενός κουρασμένου και απογοητευμένου παιδιού δεν του το επιτρέπουν (www.dys.gr).

Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι γονείς περνούν διάφορα συναισθηματικά στάδια, μέχρι να φτάσουν στην αποδοχή των προβλημάτων που βιώνει το παιδί τους. Η συναισθηματική αυτή πορεία ομοιάζει σε πολλά σημεία - αν όχι σε όλα- με τα στάδια που ακολουθούν την απώλεια κάποιου οικείου.

Πέντε στάδια γονικών αντιδράσεων παρουσιάζουν ο Drotar και οι συνεργάτες του (1975) μετά από έρευνα με γονείς παιδιών με κληρονομικές διαταραχές (Παπακωνσταντίνου, 2017):

1. Φάση σοκ. Είναι η στιγμή που ο γονέας έρχεται πρώτη φορά αντιμέτωπος με το πρόβλημα του παιδιού του. Χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματική μετάπτωση και αποδιοργάνωση, σύγχυση και δυσπιστία. Η αντίδραση αυτή μπορεί να έχει διάρκεια λίγων λεπτών ή και μερικών ημερών.
2. Φάση άρνησης. Σε αυτή τη φάση οι γονείς αδυνατούν να δεχτούν την διάγνωση που έγινε από τον ειδικό επιστήμονα. Αρκετές, μάλιστα, είναι οι φορές που γίνονται επιθετικοί απέναντί του, αμφισβητώντας την αρχική διάγνωση. Σε μια προσπάθεια να τον διαψεύσουν, στρέφονται στην αναζήτηση δεύτερης γνώμης από άλλον ειδικό. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο πατέρας εμφανίζει εντονότερες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταθλιπτική συμπεριφορά από ό, τι η μητέρα, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι οι πατέρες ασχολούνται λιγότερο αποτελεσματικά με το παιδί τους όταν το πρόβλημα του είναι φανερό και προκαλεί την προσοχή (Ναζίρη, 1994).

3. Φάση θλίψης και θυμού. Πρόκειται για τη στιγμή που πλέον οι γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως υφίσταται η κατάσταση. Τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι η αγωνία, οι ενοχές, οι τύψεις και η θλίψη. Δεδομένου ότι οι γονείς συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους χωρίς τη συμβολή κάποιου ειδικού, στρέφονται σε αυτόν για να τους δώσει απαντήσεις και εξηγήσεις για το πώς εμφανίστηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Δεν είναι λίγες οι φορές που αναζητούν ευθύνες σε άλλους για πιθανές παραλείψεις, προκειμένου να μεταθέσουν σε άλλους τις ευθύνες. Ακόμα, είναι σύνηθες να έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους οι γονείς με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε διαζύγιο. Φαίνεται, όμως, ότι όταν η σχέση είναι στέρεη, τα προβλήματα του παιδιού μπορεί να φέρουν ακόμα πιο κοντά τους γονείς (Tsibidaki, 2013).
4. Φάση προσαρμογής. Σε αυτό το σημείο οι γονείς πλέον έχουν συνειδητοποιήσει την κατάσταση, έχουν απαλλαχθεί από τις έντονες και παράλογες αντιδράσεις και επιδίδονται στη φροντίδα του παιδιού τους και την προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα.
5. Φάση της αναδιοργάνωσης. Οι γονείς έχουν αποδεχθεί την κατάσταση και τη διαφορετικότητα του παιδιού τους. Αυτή η αντιμετώπιση είναι ουσιαστικής σημασίας για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού και τη σωστή αντιμετώπιση της δυσκολίας.

Παλαιότερα, επικρατούσε η αντίληψη ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία μέσα στην οικογένεια θα διατάρασσε σε μεγάλο βαθμό τις ισορροπίες της και θα την καθιστούσε μη λειτουργική. Παρόλα αυτά, υπάρχουν οικογένειες, μέχρι σήμερα, που καταφέρνουν να διαχειριστούν τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ανεξαρτήτως του κοινωνικό-οικονομικού τους υπόβαθρου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο (συγγενείς, φίλοι, επαφές με άλλες οικογένειες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα). Με λίγα λόγια, διακρίνονται από την ικανότητα να αναζητούν βοήθεια, τα μέλη τους διακατέχονται από ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους και οι γονείς έχουν χτίσει μια καλή σχέση ως ζευγάρι. Επιπρόσθετα, αποτελεί θεμέλιο της προσπάθειας αυτής, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν προβλήματα υγείας στα πλαίσια της οικογένειας και η οικονομική τους κατάσταση είναι ικανοποιητική. Παράλληλα,

παρουσιάζουν μικρό ποσοστό ματαίωσης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες στήριξης (Dale, 1996 στο Tsibidaki & Tsamparli, 2007).

3.1.2. Η συναισθηματική περιβολή των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο ερχομός ενός παιδιού με αναπηρία είναι ένα βαρύ πλήγμα για την οικογένεια και κυρίως για τους γονείς, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει η ίδια η κοινωνία από αυτούς. Είναι δεδομένο ότι η προσπάθεια ολοκλήρωσης και αυτοπραγμάτωσης μέσα από τον ερχομό ενός παιδιού, ναυαγεί και έτσι ο γονέας περιβάλλεται από συναισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης και ανικανότητας. Ουσιαστικά, οι γονείς θρηνούν για την απώλεια του «φυσιολογικού τους παιδιού», αφού οι προσδοκίες τους δεν επιτεύχθηκαν με τη γέννηση του ανάπηρου παιδιού. Σε αυτό το σημείο επέρχεται και η συναισθηματική σύγκρουση, που θα καθορίσει την συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί με δυσκολίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μητέρα αδυνατεί να εντοπίσει το οτιδήποτε οικείο της, όταν αντικρίζει το ανάπηρο παιδί της και αυτό είναι που της δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με την M. Mannoni (1964) «η αναπηρία ενός παιδιού προσβάλλει τη μητέρα σε ναρκισσιστικό επίπεδο. Ξαφνικά χάνεται κάθε σημείο ταύτισης και το γεγονός αυτό συνοδεύεται πιθανότατα από παρορμητική συμπεριφορά. Πρόκειται για έναν πανικό μπροστά σε μια εικόνα του εαυτού, που δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε, ούτε να αγαπήσουμε» (Μπιτζαράκης, 1982). Θεμελιώδες χαρακτηριστικό αυτής της συναισθηματικής σύγχυσης είναι και η σχέση αγάπης που αναπτύσσεται από τη μητέρα στο παιδί. Η εξιδανικευμένη αγάπη της κρύβει την αίσθηση του θρήνου και της ενδόμυχης σκέψης «γιατί σε εμένα;». Η αέναη προσπάθεια αποδοχής του παιδιού της από τους άλλους, είναι ο διακαής της πόθος να γίνει και η ίδια αποδεκτή ως μητέρα που πέτυχε το σκοπό της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάθε μορφής υποτίμηση προς το παιδί της, να είναι αυτόματα και μια προσβολή προς την ίδια.

Σύμφωνα με τη Ζωνίου- Σιδέρη (1996) οι αντιδράσεις των μητέρων που έχουν παιδιά με αναπηρία διακρίνονται σε δυο φάσεις:

- Τη φάση αντίδρασης ή κατάσταση σοκ
- Τη προσαρμογής ή φάση αποκατάστασης. Σε αυτή τη φάση επιτυγχάνεται η «συνειδητή» σύγκρουση με την αναπηρία, κατά την οποία η μητέρα καταφέρνει να

προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, να αποβάλει τη θλίψη και το αίσθημα αδικίας που είχε. (Ζωνίου- Σιδέρη, 1996)

Όσον αφορά τον πατέρα, οι αντιδράσεις απέναντι σε ένα παιδί με αναπηρία χαρακτηρίζονται από έντονη παθητικότητα. Οι έρευνες βασισμένες μόνο στον πατέρα παιδιών με αναπηρίες είναι περιορισμένες, λόγω της γενικής αντίληψης ότι ο ρόλος του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι τόσο σημαντικός όσο αυτός της μητέρας (Τσιμπιδάκη, 2015). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι πατέρες σκιαγραφούν κυρίως αρνητικά το παιδί με αναπηρίες και έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτό (Magil-Evasns, Darrah, Pain, Adkins & Kratochvil, 2001). Ο πατέρας δυσκολεύεται να αποδεχτεί όλα αυτά που επιφέρει ο ερχομός ενός παιδιού με αναπηρία, όπως το κοινωνικό στίγμα. Παράλληλα, η πατρότητα στις οικογένειες παιδιών με αναπηρίες παρουσιάζεται κυρίως ως υπερπροστατευτική, ενώ η υπερπροστατευτική συμπεριφορά είναι η πιο συνηθισμένη στάση στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αναπηρίες (Dale, 2000). Άξιο προσοχής είναι ότι ο πατέρας συνήθως εστιάζει την προσοχή του κυρίως στις μελλοντικές συνέπειες της αναπηρίας στη ζωή του παιδιού, αλλά και την υιοθέτηση εκ μέρους των παιδιών με αναπηρίες κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Lamb & Laumann-Billings, 1997).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα της Τσιμπιδάκη στη Ρόδο, σε οικογένειες παιδιών σε προσχολική και σχολική ηλικία, με ειδικές ανάγκες «η διάγνωση της αναπηρίας σε συναισθηματικό επίπεδο προκάλεσε ποικίλα και μπερδεμένα συναισθήματα, τα οποία χαρακτηρίζονταν για την έντονα αρνητικά φορτισμένη συναισθηματική διάθεση». Επιπρόσθετα, «οι γονείς αναφέρουν ότι αυτά τα συναισθήματα αυτά εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου, ωστόσο επανέρχονται σε διάφορες κρίσιμες στιγμές. Η νοηματοδότηση της αναπηρίας πυροδοτεί άγχος που οδηγεί σε ψυχική και σωματική εξουθένωση, η οποία συχνά κορυφώνεται στη ματαίωση των προσδοκιών των γονέων από το παιδί. Οι γονείς αναφέρουν ότι έχουν προσαρμοστεί με την ιδιαιτερότητα του παιδιού, νιώθουν ικανοποίηση για αυτά που προσφέρουν και αναφέρουν τις θετικές συνέπειες της συμβίωσης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οι οποίες θεματοποιούνται μέσα από τη συναισθηματική εγγύτητα και την προσωπική ωρίμανση.» (Tsimpidaki, 2008: 97-113).

Κεφάλαιο 4

4. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης/ Πρώιμη ανίχνευση της αναπηρίας και ειδικών αναγκών και πρώιμη παρέμβαση

Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζεται η διαδικασία εντοπισμού και καθορισμού προβλημάτων, διάγνωσης, εκπαίδευσης και εξάσκησης και τέλος καθοδήγησης και συμβουλευτικής παιδιών που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά προβλήματα (Τζίφα, 2007). Η πρώιμη παρέμβαση αφορά το παιδί, τους γονείς, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον (Eurylaid, 1998). Η βοήθεια του προγράμματος αυτού κρίνεται αναγκαία από τη στιγμή που θα γίνει η διάγνωση και καλύπτει την προγεννητική περίοδο μέχρι την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική παρέμβαση και η κάθε είδους βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.α.) μπορεί να αξιοποιηθεί από την παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικής, στοχεύοντας στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης των γονέων του παιδιού (Τζουριάδου 1995). Είναι σημαντικό στην πρώιμη παρέμβαση να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι γονείς ως αναπόσπαστο μέρος της διεπιστημονικής ομάδας, αφού έχουν το δικαίωμα να διευρύνουν τον κοινωνικό τους κύκλο και να αλληλεπιδρούν με αυτό.

Οι εξελίξεις στην πρώιμη παρέμβαση εδραίωσαν την άποψη ότι τα οικογενειοκεντρικά μοντέλα είναι πιο ανθρώπινα και αξιοπρεπή τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για την οικογένεια και τους επαγγελματίες που εργάζονται γι αυτό (Carpenter, 1997). Σε αυτό το μοντέλο πρώιμης παρέμβασης όλα τα μέλη που εμπλέκονται αλληλοϋποστηρίζονται αναζητώντας την καταλληλότερη λύση μαζί στα προβλήματα που ανακύπτουν. Με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια είναι πρόθυμη και ικανή να αλλάξει προκειμένου να στηρίξει ένα παιδί με δυσκολίες.

4.1. Ανάγκη για συμβουλευτική γονέων

Ο ρόλος της συμβουλευτικής δεν είναι να αποτελέσει πλαίσιο παρηγοριάς στις εκδραματισμένες δυσκολίες των γονέων, ρόλος του ειδικού δεν είναι να αποτελέσει τη σύμμαχο δύναμη καταπολέμησης των κακώς κειμένων και πεπραγμένων από πλευράς του παιδιού, ρόλος του γονέα δεν είναι να απαιτεί την πλήρη και πολλές φορές άνευ όρων συμμόρφωση παιδιού και ειδικού στις δικές του προσδοκίες και ο ρόλος του παιδιού δεν είναι να αποτελεί τον στόχο εναντίον του οποίου θα βάλουν τα πανταχόθεν πυρά (Τσουντα, 2015, 4-5). Ο σκοπός του συμβούλου δεν είναι να

δώσει λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο γονέας αναφορικά με τη σχέση του με το παιδί του αλλά να τον βοηθήσει να δει την υφιστάμενη κατάσταση υπό το πρίσμα του παιδιού. Να αντιληφθεί, με άλλα λόγια ο γονέας, ότι πρέπει να αποδομήσει τον κόσμο όπως τον ξέρει και να τον δει από την οπτική του παιδιού του. Έτσι θα μπορέσει να προσαρμοστεί στις αλλαγές που θα προκύψουν, όσο το παιδί θα περνά από τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του. Εάν, λοιπόν, ο γονέας ξεφύγει από τα πλαίσια του ρόλου του και με τη βοήθεια του ειδικού υιοθετήσει για λίγο αυτόν του παιδιού, ώστε να δει την όλη κατάσταση και από την άλλη πλευρά, θα διαπιστώσει τότε ότι το βρέφος έρχεται σε έναν κόσμο έτοιμο, δομημένο και αποτελούμενο από κανόνες ενηλίκων που οι γονείς τους ξέρουν, ενώ το ίδιο όχι» (Τσουντα, 2015, 5-6). Εάν πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις η συμβουλευτική γονέων είναι εξίσου σημαντική με την συμβουλευτική παιδιών καθώς έχει τη δυνατότητα να δείξει στους γονείς πως ο γονεϊκός ρόλος δεν πρέπει να είναι μια παγιωμένη και αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα, αλλά αντίθετα μια διαρκώς εξελισσόμενη που οφείλει να αντέχει την αμφισβήτηση και την επαναδιαπραγμάτευση όπου κρίνεται απαραίτητο» (Τσουντα, 2015, 7).

4.2. Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερες ευαισθησίες αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι της συμβουλευτικής, το οποίο έχει αρχίσει να εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια (Κουρκούτας, 2010). Η στήριξη και η ενδυνάμωση των γονέων μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη, καθώς συμβάλλει στην πιο σωστή λειτουργία της οικογένειας. Μέσω της συμβουλευτικής επιτυγχάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν τους γονείς να εκπληρώσουν το ρόλο τους απέναντι στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να βρίσκουν τρόπους να επιλύουν τα καθημερινά προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν και να αξιολογούν ρεαλιστικά το μέγεθος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Με τη βοήθεια της συμβουλευτικής οι γονείς μαθαίνουν μέσω της ενδυνάμωσης εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος και αποκτούν πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές υποστήριξης, όπως η κοινότητα (Νικολάου, 2016).

Η Συμβουλευτική διαδικασία περιλαμβάνει σύμφωνα με την Συριοπούλου - Δελλή (2005), το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη λήψη εκπαιδευτικών

αποφάσεων, την αντιμετώπιση των σχολικών δυσκολιών που μπορούν να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία, την υποστήριξη ώστε να αποδίδουν οι μαθητές στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, τη συμβουλευτική και τη καθοδήγηση για τη διευκόλυνση και τη καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και την υποστήριξη με σκοπό την ολόπλευρη ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη και την αυτογνωσία όσο αυτό είναι δυνατό. Σημαντικό, προκειμένου να έχει αποτελέσματα η συμβουλευτική διαδικασία, είναι οι γονείς να έχουν μια σωστή συνεργασία και να προγραμματίζουν συχνές συναντήσεις με τους ειδικούς που ασχολούνται με την περίπτωση του παιδιού τους. Εκείνοι είναι οι άνθρωποι που θα τους εκπαιδεύσουν στο πώς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να θέτουν πραγματοποιήσιμους στόχους. Συνεργαζόμενοι με αυτούς θα μπορούν να συνεχίσουν τη θετική επίδραση στο σπίτι, εφαρμόζοντας τις ίδιες μεθόδους αγωγής με αυτές των ειδικών (Σταμάτη, 1987). Προκειμένου η εξέλιξη να είναι συνεχής και αδιάλειπτη στην βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, κρίνεται απαραίτητο οι γονείς να μην διακόπτουν τις συναντήσεις με τους ειδικούς, καθώς αν το πρόγραμμα διακοπεί, η βελτίωση διακόπτεται και η όποια πρόοδος μέχρι εκείνο το σημείο θεωρείται άσκοπη, αφού οι γονείς δεν θα είναι σε θέση να συνεχίσουν να εφαρμόζουν σωστά το πρόγραμμα στο σπίτι.

Οι σημαντικότερες συμβουλές προς τους γονείς είναι:

- Η ενθάρρυνση θετικών συμπεριφορών και η αποφυγή αρνητικών σχολίων σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, με σκοπό τη απενοχοποίηση των συμπτωμάτων από το ίδιο το παιδί και τη σταδιακή εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων που αυτό κουβαλάει.
- Η βελτίωση της σχέσης ανάμεσα στον γονέα και το παιδί
- Η σταδιακή εγκατάλειψη από την πλευρά των γονέων των αρνητικών συναισθημάτων για την κατάσταση και τη δυσκολία του παιδιού τους και η σταδιακή αποδοχή τους ως μια νέα συνιστώσα στην καθημερινότητα της οικογένειας.
- Τέλος η αναπροσαρμογή στη νέα κατάσταση και η ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το παιδί.

Οι ειδικοί από κοινού με τους γονείς σχεδιάζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και καθορίζουν τις προσδοκίες για την επίτευξή τους. Έτσι είναι σε θέση να επιλέξουν ανάμεσα στις ποικίλες αξίες που υπάρχουν και η καθεμία καθορίζει με διαφορετικό τρόπο την πρόοδο του παιδιού. Επιπλέον οι γονείς θα πρέπει να

ενθαρρύνονται να συζητούν τη ζωή και τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σπίτι, στη γειτονιά και μέσα στην κοινωνία (Hart, 2000).

4.3. Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων/ Αποτελέσματα και Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Αυτά τα προγράμματα έχουν σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, για να καταφέρουν να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους, ως γονείς. Συνήθως, τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο για την εξέλιξη των παιδιών τους, όσο και για τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Roberts & Wasik, 1990, Seitz & Apfel, 1994).

Μερικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, που αναφέρονται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι τα εξής (Σάλμοντ, 2004, 218-220):

- Εκπαίδευση σε οργανωμένα κέντρα: Κέντρα ειδικής αγωγής, προσχολικές μονάδες εκπαίδευσης, τμήματα παιδιατρικών νοσοκομείων, κ.ά. Σε τέτοιους χώρους δίνεται βαρύτητα σε θέματα ενσωμάτωσης, συνεκπαιδύοντας γονείς και παιδιά. Τα προγράμματα αυτά βοηθούν σε πρώιμο στάδιο, συνδυάζοντας τα με εκπαίδευση κατ' οίκον ανά τακτά χρονικά διαστήματα. «Δηλαδή, συνδυασμός εντατικής βοήθειας παιδιού και γονέων στο κέντρο αγωγής με παράλληλη υποστήριξη και βοήθεια στο σπίτι.» (Καρολίδου, 2017: 186).
- Εκπαίδευση κατ' οίκον: ο σύμβουλος επισκέπτεται την οικογένεια στο χώρο της σε τακτά χρονικά διαστήματα προσπαθώντας να ανιχνεύσει και να διαγνώσει οποιαδήποτε αναπτυξιακή διαταραχή. Η εκπαίδευση κατ' οίκον αφορά στο παιδί και τους γονείς εξολοκλήρου.

Όσον αφορά τον «κατ' οίκον» σύμβουλο, αξιολογεί το υπάρχον δυναμικό του παιδιού με το διαγνωστικό υλικό του προγράμματος. Προτείνει τις αναπτυξιακές δραστηριότητες που θα εκτελέσει το παιδί με τη βοήθεια του γονέα, υποδεικνύει τον τρόπο εκτέλεσης, εποπτεύει τη συνεργασία γονιού - παιδιού, εκπαιδεύει το γονιό στη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων για την αποφυγή δυσχερειών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να επιδρά θετικά με τα οικεία πρόσωπα του οικογενειακού

περιβάλλοντος του, καθώς νιώθει ασφάλεια σε ένα γνώριμο περιβάλλον, γεγονός που βοηθά στην γνωστική και ψυχοσυναισθηματική του ανέλιξη.

Σύμφωνα με την Νάκου, (2016) η Συμβουλευτική Ομάδα Γονέων παιδιών με αναπηρία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους γονείς. Ο σκοπός του προγράμματος είναι «η στήριξη των γονέων μαθητών με αναπηρία, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες». Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι είναι «η ψυχοεκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας(νοητική υστέρηση, αυτισμός, προβλήματα συμπεριφοράς), η αποδοχή των περιορισμών και δυσκολιών των παιδιών, η αναγνώριση και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους, η εκπαίδευση σε υιοθέτηση ενισχυτικών συμπεριφορών, η διαχείριση του κοινωνικού αποκλεισμού, η διαχείριση του «πένθους», η διαχείριση πιθανών διαταραχών διάθεσης των γονέων και η διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν στην οικογένεια από την αναπηρία του παιδιού.» (Νάκου, 2016).

Οι Σχολές Γονέων που άρχισαν να δομούνται στην Ελλάδα από το 1962 και λειτουργούν ακόμη και σήμερα, σύμφωνα με την Παππά (2003) «συγκροτούνται από γονείς που τα παιδιά τους έχουν ειδικές ανάγκες, οι γονείς δέχονται ενημέρωση και πληροφόρηση, υποστήριξη και συμβουλευτική από τον ειδικό που συντονίζει την ομάδα. Επιπλέον, δέχονται υποστήριξη και από τα άλλα μέλη της ομάδας, από τους άλλους γονείς, με τους οποίους ανταλλάσσουν απόψεις, μοιράζονται τις εμπειρίες τους, αναπτύσσουν επικοινωνιακό διάλογο με τη βοήθεια του συντονιστή, προτείνουν λύσεις, εκφράζουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους και στηρίζουν και οι ίδιοι συναισθηματικά ο ένας τον άλλο και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.» (σελ. 128).

Η συμμετοχή των γονιών στις ομάδες γονέων οδηγεί σε βελτιωμένες δεξιότητες στην ανατροφή των παιδιών και αυτό σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα στα παιδιά (Colosi & Dunifon, 2003). Οι Siklos και Kerns (2006), υποστηρίζουν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα συναισθήματα για το παιδί τους με γονείς που αντιμετωπίζουν την ίδια κατάσταση. Επιπρόσθετα, οι ομάδες γονέων συμβάλλουν στην καλύτερη αποδοχή του προβλήματος, αλλά δίνουν και την ευκαιρία στους γονείς να ανοιχτούν κοινωνικά, να γνωριστούν με ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονται κοινά συναισθήματα και ανάγκες (Σταμάτης, 1987)

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων (parental training PT/ parental education PE παραμένουν επικεντρωμένα στην βελτίωση, κυρίως, της συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο έρευνες έχουν τονίσει την ανάγκη να δοθεί έμφαση και στη σχέση γονέα- παιδιού. Ποικίλα είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που έχουν αναπτυχθεί. Ωστόσο το πιο γνωστό και ευρέως διαδεδομένο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι το Portage Guide to Early Education των Shearer, Billingsley, Frohman, Hilliard, Johnson, και Shrearer που εκδόθηκε το 1970 (όπως αναφέρεται στο Shearer & Shearer, 1972) στο Wisconsin των ΗΠΑ. Πρόκειται για ένα σύστημα καλά δομημένων διαδικασιών μάθησης και εξατομικευμένου προγράμματος που αναπτύχθηκε για να εκπαιδεύσει τα μέλη της οικογένειας στο σπίτι και στην κοινωνία. Οι δραστηριότητές του διεγείρουν την απόκτηση αναπτυξιακών οροσήμων που θα οδηγήσουν σε περισσότερη ανεξαρτησία και συνεχή συμμετοχή των γονέων (Brulette et al., 1993). Οι γονείς πριν την συμμετοχή στο πρόγραμμα πρέπει να καταλάβουν ότι η φύση της ανάπτυξης του παιδιού τους είναι διαδοχική, ότι μπορεί να επηρεαστεί από τις πράξεις τους και ότι η παραδοχή του γονικού τους ρόλου στην ενεργητικά διαμορφούμενη ανάπτυξη του παιδιού τους είναι καθοριστική (Simeonsson, 1991).

Ένα ακόμα πρόγραμμα είναι το Muenster Parental Programme (PPM) το οποίο παρέχει γονική στήριξη στα πρώτα στάδια διάγνωσης της παιδικής βαρηκοΐας. Σκοπός του εν λόγω προγράμματος είναι να θωρακίσει τους γονείς με περισσότερη αυτοπεποίθηση, ώστε να εμπιστευτούν τις ικανότητές τους και να νιώσουν άνετα να εξωτερικεύουν τους προβληματισμούς τους. Η εκπαίδευση των γονέων σε επικοινωνιακές και συμπεριφορικές δεξιότητες μαζί με την δυνατότητα να συνδιαλέγονται με γονείς με παρόμοια προβλήματα, μειώνει το άγχος τους (Hintermair, 2000). Είναι σημαντικό να υπάρχει συμμετοχή και ανταπόκριση και από τους δυο γονείς, αν και αυτό αποτελεί μια οργανωτική πρόκληση για κάθε οικογένεια. Στατιστικά αυτό είναι εφικτό στο 16% των περιπτώσεων (Glanemann et al, 2013).

Τέλος, τα οικογενειακά προγράμματα του κέντρου Hanen είναι προσανατολισμένα στην εκπαίδευση των γονέων, να βρίσκουν προσοδοφόρους τρόπους καθημερινά ώστε να βελτιώσουν την επικοινωνία με το παιδί τους. Τα προγράμματα Hanen λειτουργούν σε διπλή βάση: αφενός διενεργούνται ομαδικές εκπαιδευτικές συνεδρίες με παρόντες αποκλειστικά τους γονείς και αφετέρου

ατομικές συνεδρίες με τους ειδικούς, στις οποίες συμμετέχει και το παιδί. Τα προγράμματα αυτά είναι προσανατολισμένα στην οικογένεια προσπαθώντας όχι μόνο να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού αλλά και να παρέχουν κοινωνική στήριξη στους γονείς.

Οι μελέτες που ασχολούνται με τη γονική λειτουργικότητα εξετάζουν παράγοντες όπως το άγχος και η κατάθλιψη των γονέων ως συνέπειες της παρέμβασης αντί να τους στοχεύουν άμεσα (Gardener et al., 2009). Έχει παρατηρηθεί ότι η γονική ευημερία, δηλαδή, η απουσία στρες, τα συμπτώματα κατάθλιψης και η αρνητική επίδραση, φαίνεται να σχετίζονται έντονα με τη συμπεριφορά του παιδιού (Davis & Carter, 2008). Οι παράγοντες που έχει βρεθεί ότι ευθύνονται για το στρες των γονιών παιδιών με αναπηρίες και συνεπώς για τη συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις, είναι η βαρύτητα της κατάστασης του παιδιού και η χαμηλή γονική αυτοεκτίμηση (Batoool & Khurshid, 2015). Μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων οι γονείς διδάσκονται στρατηγικές, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες και τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Τα προγράμματα αυτά βελτιώνουν τεκμηριωμένα οδηγούν σε γονική ευημερία, αφού οι γονείς αποκτούν γνώσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και τις θεραπευτικές τους δεξιότητες, βελτιώνουν τη συναισθηματική σταθερότητα, μειώνουν τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης ενώ βελτιώνουν την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων συνολικά.

Η εκπαίδευση των γονέων μέσω αυτών των προγραμμάτων είναι βαρύνουσας σημασίας και υπάρχουν πολλά οφέλη τόσο για τους ίδιους τους γονείς όσο και για την εξέλιξη και την εκπαίδευση των παιδιών καθώς «οι γονείς αποτελούν ουσιαστικό μέρος αυτού του κύκλου, δεδομένου ότι είναι η σύνδεση με το σπίτι και το σχολικό περιβάλλον του παιδιού και μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να γίνει πιο ικανό κοινωνικά. Όταν οι γονείς αισθάνονται ότι έχουν υποστήριξη, ότι έχουν γνώσεις και ικανότητές να αντιμετωπίσουν το παιδί τους με ΔΑΦ, η σχέση και η αλληλεπίδρασή τους με το παιδί τους θα βελτιωθεί. Για να έχουν πραγματικό αντίκτυπο στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού, οι γονείς θα πρέπει να ενσωματωθούν στη θεραπευτική διαδικασία» (Karst & Van Hecke, 2012).

Σε μερικές μελέτες έχει βρεθεί μειωμένο γονικό άγχος μετά από πρώιμες συμπεριφορικές παρεμβάσεις (Smith et al., 2000). Σε έρευνα των Grindle et al. (2009) που πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε γονείς παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης τα αποτελέσματα ήταν πάρα πολύ θετικά. Συγκεκριμένα το 86% των μητέρων και το 67% των πατέρων ωφελήθηκαν από παρόμοια προγράμματα αφού αυξήθηκε η υποστήριξη στο σπίτι και ο ελεύθερος χρόνος. Επιπλέον όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους με το παιδί τους πάνω από το 50% των ερωτηθέντων δήλωσε βελτιωμένη σχέση και μεταξύ των αδελφών. Κλείνοντας, το μεγαλύτερο όφελος ήταν ότι το παιδί τους παρουσίασε εμφανή πρόοδο και έτσι για το 30% των ερωτηθέντων, μειώθηκε και το δικό τους άγχος.

Τα προγράμματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης της οικογένειας προσφέρουν πληροφορίες για την αναπηρία του παιδιού, για τις υπηρεσίες, την πορεία και εξέλιξη του παιδιού, δυνατότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων του παιδιού τους, έτσι ώστε να τίθενται σωστά οι βάσεις για μια εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία (Σάλμοντ, 2004).

Οι γονείς παιδιών με Νοητική Ανεπάρκεια, η συμβουλευτική υποστήριξη αποτελεί ένα πλαίσιο βοήθειας για την ενημέρωση και στήριξη των γονέων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να συμβάλλουν στην όποια αποκατάσταση των παιδιών τους (Κυπριωτάκης, 1995). Οι γονείς κρίνουν σημαντική την ενθάρρυνση να είναι αισιόδοξοι για το μέλλον του παιδιού τους, όπως και την προσπάθεια των ειδικών να αντιμετωπίσουν μαζί τους φόβους τους για το μέλλον αυτό (Siklos & Kerns, 2006). Οπότε είναι ύψιστης σημασίας οι ειδικοί να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα παραδοχής και να δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον και εγκαρδιότητα στις επαφές τους με τους γονείς (Μπουσκάλια, 1993). Τέλος, η αγωγή ενός παιδιού με νοητική υστέρηση είναι υπερβολικά δύσκολη και απαιτητική, ενώ ταυτόχρονα κάθε παιδί έχει τις δικές του ξεχωριστές ιδιαιτερότητες που απαιτούν κι άλλες σωματικές και ψυχικές δυνάμεις από τους γονείς (Μπουσκάλια, 1993). Γι' αυτό και η συμβουλευτική, ανάμεσα σ' άλλα, στοχεύει και στη μύηση των γονέων σε τεχνικές αγωγής των παιδιών τους (Κυπριωτάκης, 1995). Οι γονείς έχοντας μία πλήρη εικόνα για την διαφορετική συμπεριφορά των παιδιών τους με νοητική ανεπάρκεια θα προσπαθήσουν να γίνουν συν-θεραπευτές και συν-εκπαιδευτές, θα εμπλέκονται

ενεργά στην θεραπεία και εκπαίδευση του παιδιού τους, μέσα από την συμβουλευτική διαδικασία και τις σωστές κατευθύνσεις. (Καρολίδου, 2017)

Η Συμβουλευτική διαδικασία σε γονείς παιδιών με Σύνδρομο Down αποτελεί μία διαφορετική υπόθεση για τους ειδικούς, αλλά και για τους ίδιους τους γονείς. Σύμφωνα με τις Παντέχη, Χατζηχριστοδούλου, Χρίστου, (2009: 98- 100, 104) οι στόχοι που τίθενται από τις πρώτες συναντήσεις με τους «ειδικούς» είναι οι εξής:

- Η γνωριμία με την οικογένεια: Η εξοικείωση με τους γονείς μπορεί να επιδιωχθεί με μία και μόνο συνάντηση ή με μια σειρά συναντήσεων, για να δημιουργηθούν οι πρώτες υποψίες της οικογένειας και για να αναπτυχθεί ένα οικείο περιβάλλον και μία αμοιβαία κατανόηση αναμεταξύ τους. Ο σύμβουλος θα προσπαθήσει σταδιακά να θεωρηθεί αξιόπιστος, ικανός και ειλικρινής.
- Η ανακάλυψη των προσδοκιών και των συναισθημάτων των γονέων: Ο σύμβουλος πρέπει να ανακαλύψει τις προσδοκίες και τα αισθήματα των γονέων. Οι γονείς με την σειρά τους πρέπει να είναι ανοιχτοί, ώστε ο επαγγελματίας να εντοπίσει αυτά τα στοιχεία. «Η αρχή της αναφοράς μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος στίξης, που σημαίνει κάτι που μετατίθεται ή αλλάζει την προηγούμενη ροή των καταστάσεων ή σχέσεων μέσα στην οικογένεια ή μεταξύ της οικογένειας και του δικτύου των επαγγελματιών. Για να καταλάβει κανείς τη θέση του ίδιου μέσα στην οικογένεια, θα πρέπει να μάθει περισσότερα για τις καταστάσεις που οδηγούν στην αρχή της αναφοράς και στα αισθήματα πάνω στο θέμα αυτό». (Dale, 2000:48).
- Οι ανησυχίες και οι ανάγκες της οικογένειας: Η γνώση των γενικότερων ανησυχιών και αναγκών της οικογένειας είναι ο βασικός στόχος. Ο γονέας, εδώ, καλείται να εκφράσει τις ανησυχίες και τις ανάγκες του, καθώς και τις προσδοκίες που θα έχει από τον ειδικό. Πρόκειται με λίγα λόγια για μία διερευνητική φάση, όπου ο επαγγελματίας καλείται να αντιληφθεί τις ανησυχίες και τις ανάγκες της οικογένειας και από την άλλη η οικογένεια να αναγνωρίσει τα πραγματικά συναισθήματα που τη διακατέχουν, γεγονός που απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα.

- Η μετάδοση πληροφοριών και συμβουλών από τον ειδικό: Προκειμένου ο γονέας να είναι κατάλληλα πληροφορημένος για το τι βοήθεια μπορεί να ζητήσει, θα πρέπει να του δοθούν οι κατάλληλες πληροφορίες και συμβουλές.

Η Συμβουλευτική σε γονείς παιδιών με Αυτισμό σύμφωνα με τους Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη (2009: 70- 72) συμπεριλαμβάνει κάποια στάδια που έχουν ως στόχο την ενημέρωση των γονέων για τον αυτισμό, όπως:

- Τα όρια της μνήμης και της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού είναι διαφορετικά και οι προσδοκίες πρέπει να είναι ανάλογες.
- Ο αυτισμός διέπεται από πολλές κοινές αντιδράσεις, είναι η ιδιοσυγκρασία και ο χαρακτήρας του παιδιού που καθορίζουν τη φύση και την εξέλιξη του συνδρόμου.
- Πολλές συμπεριφορές που προσομοιάζουν με μη λογικές αντιδράσεις είναι μορφές επικοινωνίας, που χρήζουν αποκρυπτογράφησης.

Γενικότερα, οι γονείς στις συνεδρίες μαθαίνουν (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη 2009: 70- 72):

- Να καταγράψουν τα συμπτώματα και τα συμβάντα που επιδρούν ως καταλύτες στην εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.
- Να τηρούν αναλυτικό κατάλογο με τις καταστάσεις, τα παιχνίδια, τις τροφές, τις δραστηριότητες, που μπορούν να αποτελέσουν θετικούς ή αρνητικούς ενισχυτές.
- Να ενισχύουν κάθε μορφή επικοινωνίας ή θετικής αντίδρασης και ενίσχυσης που υποστηρίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά.
- Να στερούν αμοιβές, μόλις εμφανιστεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- Να χρησιμοποιούν τις αρχές της συστηματικής απευαισθητοποίησης, της επιλεκτικής ενίσχυσης και της παρατήρησης, για να ελέγξουν συμπεριφορές του παιδιού τους.

4.4. Συνεργασία με το σχολείο/ Συνεργασία οικογένειας - σχολείου/ Γονεϊκή εμπλοκή

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 υπήρξαν ερευνητές που υποστήριζαν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι όχι απλά σημαντική αλλά επιβάλλεται να

λαμβάνει χώρα (Bernstein, 1975, Bourdieu και Passeron, 1990 όπως εμφανίζεται στη Φουρνογεράκη, 2017). Οι μελέτες έχουν δείξει μία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της θετικής κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών (Boethel, 2003, Green, Walker, Hoover-Dempsey and Sandler, 2007 στη Φουρνογεράκη, 2017).

Αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η γονεϊκή εμπλοκή κάθε άλλο παρά αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Η ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην γενίκευση και την διατήρηση των εκάστοτε θεραπειών, στην αύξηση της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού και τη ευκολότερη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, για το μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μία σύνδεση και ένα ενιαίο συνεχιζόμενο πλαίσιο αναφοράς και σταθερότητας στους δύο πιο σημαντικούς χώρους ανάπτυξης του μαθητή, καθώς οι ευκαιρίες μάθησης ξεκινούν στο σχολείο αλλά ολοκληρώνονται στο σπίτι. (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι γονείς είναι εκείνοι που λόγω θέσης εμπλέκονται περισσότερο και καθημερινά με τα παιδιά τους και για το λόγο αυτό η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορες μεθόδους έχει μεγάλη σημασία για την καλύτερη επιθυμητή σχολική επίδοση (Μαυροπαλιάς, 2010). Ο γονέας είναι το άτομο το οποίο μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα και την έλλειψη εμπιστοσύνης που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και το σχολείο, μόνο με τη στάση του προς τους εκπαιδευτικούς του παιδιού του. Είναι δεδομένο λοιπόν ότι με τις καινούργιες κατακτήσεις βελτιώνεται αισθητά και η ίδια η ψυχολογία του παιδιού και η αυτοπεποίθησή του προσφέροντας έτσι δυνατότητες για περαιτέρω αλλαγές. (Μαυροπαλιάς, 2010).

Παρόλα αυτά, πολλές φορές παρατηρούνται και ασυμφωνίες ανάμεσα στις προσδοκίες που έχει το σχολείο από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις προσδοκίες που έχουν οι γονείς, με αποτέλεσμα ενίοτε να έρχονται σε σύγκρουση και να χάνεται το κλίμα συνεργασίας ανάμεσά τους. Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων, το σχολείο πρέπει να θέτει τη συνεργασία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008). Είναι δεδομένο ότι μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου, επαγγελματιών και οικογενείας προωθεί την καλύτερη των συνθηκών εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

δυσκολίες και μειώνει την πιθανότητα απομάκρυνσής τους από το σχολικό περιβάλλον (Μαυροπαλιάς, 2010).

Σχόλια-Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη συντάχθηκε με σκοπό να τονιστεί η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην ειδική εκπαίδευση, αφού πρόκειται για έναν κλάδο αρκετά ευαίσθητο. Επιπλέον, σκοπός ήταν να τονιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία ως συμβούλου τόσο για το παιδί όσο και για τον γονέα, καθώς η συμβουλευτική είναι μια συνιστώσα του ρόλου του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 1992).

Η συμβουλευτική και η εκπαίδευση καθορίζονται από μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους αφού κοινός προσανατολισμός τους είναι η μάθηση και η ανάπτυξη της προσωπικότητας (Συριοπούλου – Δελλή, 2005). Και οι δυο επιστημονικοί κλάδοι έχουν ως στόχο την σωστή ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνικοποίησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα τα οποία μπορούν να παρέχουν ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη στους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, στην ειδική εκπαίδευση, όπου τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν προβλήματα κοινωνικό- συναισθηματικής φύσης, ο ειδικός παιδαγωγός, με τη συμβολή της συμβουλευτικής, παρέχει κοινωνική και ψυχολογική στήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η παροχή αυτής της υποστήριξης αναγνωρίζεται ως μέρος της δουλειάς του ειδικού παιδαγωγού, παρόλο που εξαιτίας της έμφασης που δίνεται στο ακαδημαϊκό μέρος της διδασκαλίας, ο χρόνος που διατίθεται γι' αυτή είναι περιορισμένος (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2002).

Σημαντική, επιπλέον στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες καθημερινά, είναι και η σχέση του σχολείου με τους γονείς του. Αποτελέσματα διάφορων ερευνών, που έχουν εκπονηθεί, παρουσιάζουν την συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία τους με την σχολική κοινότητα, άκρως ευεργετική για την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη στη σχολική ζωή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το βασικό παράγοντα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού και ως εκ τούτου η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων, των αναγκών και των απαραίτητων στρατηγικών και μεθόδων

εκπαίδευσης που θα κληθούν να εφαρμόσουν και οι δύο πλευρές κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας (Φουρνογεράκη, 2017).

Παρόλα αυτά όμως, αρκετές είναι η φορές που αυτή η συνεργασία δεν υποστηρίζεται επαρκώς στην τάξη, αφού γονείς και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνεργαστούν. Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ παραγοντικό και τα κωλύματα προέρχονται άλλοτε από τους εκπαιδευτικούς, άλλοτε από τους γονείς και άλλοτε και από τους δυο. Η κοινωνικό - οικονομική κατάσταση των γονιών, η έκταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη ή όχι εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, η ηλικία του μαθητή, η φύση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, είναι μερικοί μόνο λόγοι που επηρεάζουν και κατευθύνουν το ρόλο που θα αναλάβουν οι γονείς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φουρνογεράκη, 2017).

Η συμβουλευτική γονέων είναι βαρύνουσα σημασίας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων παρέχονται από ειδικούς συμβούλους βοήθειες, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τόσο των ίδιων και των παιδιών τους και να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις νέες ισορροπίες που επιφέρει η συμβίωση με ένα παιδί με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναφέρει ο Μαυροπαλιάς (2010) η υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους αποδίδει προληπτικά μιας και οι γονείς μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και αποκτούν την αντίληψη που χρειάζονται, ώστε να εντοπίζουν μελλοντικά προβλήματα και να τα διαχειρίζονται ευκολότερα. Οι γονείς λαμβάνοντας την κατάλληλη υποστήριξη μέσω των συμβουλευτικών προγραμμάτων καταφέρνουν να μειώσουν τα επίπεδα άγχους επιδρώντας ευεργετικά στην βελτίωση της ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και την ομαλή κοινωνικοποίησή του.

Βιβλιογραφία

• Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ., (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο*. Hellenic Journal of Psychology, Vol. 8 (2011), pp. 289-308

Δημητρόπουλος, Ε., (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δύο προβλήματα, μια λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 22-23, 51- 62.

Εθνικό Θεματικό Δίκτυο, (2005). *Δικτύωση και Συντονισμός υπαρχουσών και νέων δομών και μετεξέλιξή τους σε one- stopshop ομάδα: βελτίωση δομών απασχόλησης και ΣΥΥ θεματική προτεραιότητα: προφίλ συμβούλου απασχόλησης*. Βοιωτία: Πρακτικά συνεδρίου.

Ζωνίου- Σιδέρη, Α., (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. Ι., (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός* σ. 43- 50. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

Κοντοπούλου, Μ., (2001). *Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών*. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 160- 183. 30 (3), 459- 470.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη- Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης

Κορφιάτη, Α., & Μπρούζος, Α. (2013). *Αντιλήψεις Ελλήνων Μαθητών γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου*. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 101, 120-131.

Κυπριωτάκης, Α. (1995) *Τα Αυτιστικά Παιδιά και η Αγωγή τους*, Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική.

Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ., (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλικιώση - Λοϊζου, Μ., (2002). *Εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες* στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., & Καλαβάσης, Φ., (Επιμ.) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*. Τόμος Α, σελ. 342-365, Αθήνα: Άτραπος.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ., (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Hellenic Journal of Psychology, Vol. 8 pp. 266- 288.

Μάνου, Α., (2014). *Ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Πολυπολιτισμικότητας του Ελληνικού Σχολείου. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* 13, 279- 280.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2010) *Γονείς παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θέσεις- Προτάσεις*, Αμύνταιο: Βιβλιοθήκη Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Μαύρου, Σ., Μαύρου, Ε., Ψάλτη, Α., (2007). *Παρεμβάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου. Μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης απόψεων και αναγκών Ελλήνων μαθητών/ - τριών και εκπαιδευτικών*. Στο Π. Κορδούτης, Ζ. Παπαληγούρα & Ε. Μασούρα (Επ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Τόμος Ζ΄*, 269- 291. Θεσσαλονίκη: Art of text

Ματσαγγούρας, Η., Πούλου, Μ. (2008) *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων*, Μέντορας, 27-41.

Μπαμπινιώτης, Δ. Γ., (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.: Αθήνα.

Μπιτζαράκης, Π. (1082). *Για μια προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης των γονιών που έχουν παιδιά με δυσκολίες στην ανάπτυξη και αντιμετώπισή τους*. Στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=81>

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001α). *Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.

Ναζίρη, Δ. (1994). *Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες*. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Ο., (2016). *ΔΕΠΥ και Συμβουλευτική γονέων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Νικολόπουλος, Δ. Σ., (2007)., *Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η «υποβαθμισμένη» συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ψυχολογία 14 (1), 58- 77.

Νικολόπουλος, Δ. Σ., (2008). *Σχολική Ψυχολογία: Ρόλοι και αρμοδιότητες στα πλαίσια σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων*. Στο Δ. Σ. Νικολόπουλος (Επ. Εκδ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ.13- 29). Αθήνα: Τόπος.

Παντεχή Ε. , Χατζηχριστοδούλου Ε. , Χρίστου Α.(2009). *Οικογένειες παιδιών με Σύνδρομο DOWN, η πρώτη επαφή, ο χειρισμός των συναισθημάτων και η αντιμετώπιση απο το κοινωνικό περίγυρο*. (Πτυχιακή Εργασία). Ηράκλειο. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνική εργασία. Διαθέσιμο στο: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/seyp/ker/2009/PantechiEleni,ChatzichristodoulouEleni,ChristouAnna/attached-document-1278926587-36030619531/Pantechi2009.pdf>

Παπάνης Ε. , Γιαβρίμης Π. , Βίκη Α.(2009),. *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Εκδόσεις: Ι.Σιδέρης, 70-72.

Παππά, Σ., Β.(2003) *Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια των Σχολών Γονέων*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 128, 141-145.

Παππάς, Α.Ε., (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, στο Ντούσκας, Ν., (2007), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*, Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σελ. 28-41

Παπακωνσταντίνου, Σ., (2017). *Η συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σούλης, Γ., Σ., (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης*. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός.

Συριοπούλου-Δελλή Χ., (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Γρηγόρη: Αθήνα

Τζίφα, Γ., (2017). *Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2017 (1), 1369.

Τζουριάδου, Μ., (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007) *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο, Μια σχέση με αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιμπιδάκη (2008). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: προς μία σχέση συνεργασίας.*

http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/a-tsimpidakh@_2008.pdf

Τσιμπιδάκη (2015). *Προβολές και συναισθήματα πατέρων με παιδί με σοβαρές αναπηρίες για το παρόν και το μέλλον.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1448- 1457.

Τσούντα, Χ. (2016). *Στάση των γονέων απέναντι στη Συμβουλευτική.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1487-1493.

Σάλμοντ, Ε. (2004). *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες- Πρώιμη παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης.* (Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2004)

Υπουργική Απόφαση 93008/Γ7 /10-08-2012. *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) καθώς και των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους.*

Χατζηχρήστου, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ.,(2004). *Παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών της σχολικής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.* Στο Δ. Σ. Νικολόπουλος (Επ. Έκδ.), *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ. 283- 306). Αθήνα: Τόπος.

Χρηστάκης, Κ. Γ., (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, τομ. β'. Αθήνα: Διάδραση.

- **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Batool, S. S., Khurshid, S., (2015). *'Factors Associated with Stress among Parents of Children with Autism'*, J Coll Physicians Surg Pak, 25, 752-6

Braden, S. J., Di Marino- Linnen, E. and Good, L.T. (2001). *School, society, and School Psychologists. Journal of School Psychology*, 39, (2), 203-219.

Burke, Joseph, F. (1989). *Contemporary approaches to psychotherapy and counseling: The self-regulation and maturity model*. Brooks/Cole Publishing Company, Calif

Colosi L, Dunifon R.(2003) *Effective parent education programs*. Cornell University College of Human Ecology. Διαθέσιμο από:
<http://www.human.cornell.edu/pam/outreach/parenting/parents/upload/Effective-20Parent-20Education-20Programs.pdf>

Davis, N. O., Carter, A. S., (2008). 'Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics', *J Autism Dev Disord*, 38, 1278-91

Dimakos, I., (2006). *The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services*, *School Psychology International*, 27, (4), 415 – 425

Dowling & Osborne (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο» - Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, Μετάφραση Μπίκου – Νάκου I., Gutenberg.

Delaney, D. and S. Eisenberg. (1972). *The counseling process*. Chicago: RandMcNally

De Moor, J.M.H, Τζουριάδου Μ., Van Waesberghe B.T.M., Κοντοπούλου Μ., (1998), *Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές: ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurllyaid*, Στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τον Α' κύκλο ημερίδων με θέμα: Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης, Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΑΠΘ.

Egan, G. (2009). *The skilled helper. A problem management and opportunity approach to helping*. Belmont. CA: Brooks Cole

Elliot, S. N., Kratochwill, R. T., Littlefield Cook, J., Travers, F. J., (2000). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg

Gardener, H., Spiegelman, D., Buka, S. L., (2009). 'Prenatal Risk Factors for Autism: Comprehensive Meta-Analysis', *Br J Psychiatry*, 195, 7-14.

Grigorenko, L. (2001), *Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-115.

Grindle, C. F., Kovshoff, H., Hastings, R. P., Remington, B., (2009). '*Parents' Experiences of Home Based Applied Behavior Analysis Programs for Young Children with Autism*', *J Autism Dev Disord*, 39, 42-56

Hodapp, R. M. (2003), *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Hoffman, M. A., & Carter, R. T. (2004). *Counseling psychology and school counseling: A call to collaboration*. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 181-183.

Karst, J. S., Van Hecke, A. V., (2012). '*Parent and Family Impact of Autism Spectrum Disorders: A Review and Proposed Model for Intervention Evaluation*', *Clin Child Fam Psychol Rev*, 15, 247-77.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996), *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*, *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), 239- 256

Most, T. & Greenback, A. (2000), *Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationship to social skills*, *Journal Disabilities Research and Practice*, 15 (1), 171-178

Neil, T.C. (1975). *Turning moddy problems into clear solutions*. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 139-142

Polmantiier, P.C. (1966). *The personality of the counselor*. *Vocational Guidance Quarterly*, 5, 95-100.

Richards, K., Cooper, M., Tatar, M. (2009). Editorial. *Counseling and Psychotherapy Research*, 9 (3), 135-136.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, Vol. 3. N.Y.: McGraw-Hil Co. Inc.

Sharan, S. & Sharan, Y. (1996), *Learning Disabilities*, Tel Aviv, Israel: Kibbutz Artsi.

Siklos, S., & Kerns, K. A. (2006). *Assessing Need for Social Support in Parents of Children with Autism and Down Syndrome*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 921–923

Simeonsson, R. J. (1994). *Risk, resilience & prevention: Promoting the wellbeing of all children*. Paul H Brookes Publishing Co.. ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/1994-98415-000>

Smith, T. , Buch, G. A., Gamby, T. E., (2000). *'Parent-Directed, Intensive Early Intervention for Children with Pervasive Developmental Disorder'*, Res Dev Disabil, 21, 297-309.

Stalikas, A. (2003). *A historical approach to the identity development of counseling psychology*. Psychology, 10(2 and 3), 279-294.

Tsibidaki, A., Tsamparli, A. (2007), *Support Networks for the Greek Family with Preschool or School-age Disabled Children*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (2), 283-306. Ανακτήθηκε στις 10/6/2015 από: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/12/english/Art_12_178.pdf

Tsibidaki, A., (2013), *Marital Relationship in Greek Families Raising a Child With Severe Disability*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11 (1), 29, 25-50. Ανακτήθηκε στις 10/6/2015 από: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/29/english/Art_29_776.pdf.

Tur- Kaspas, H. & Bryan, T. H. (1994), *Social information: Processing skills of students with learning disabilities*, *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 12-93.