

# 特殊教育需求學生家長參與的涵義 與重要性之探討

國立嘉義啟智學校 黃志雄

## 一、前言

由於家長和家庭成員能夠提供有關學生能力和興趣的深刻理解、影響教育的改變和建立滿足學生需求的方案、促進學生學科和社會能力的學習、以及確定在家庭情境中技能的類化，因此，許多學者認為教師應將家長和其他家庭照顧者，視為重要的團隊成員之一，邀請家庭共同參與教育及課程決定的過程（Sileo, Sileo, & Prater, 1996；Smull, Bourne, George, & Dumas, 2001；Turnbull & Turnbull, 2001）。然而，不幸的是家長經常未能考量在教育決定過程中的相互關係，家長與專業間對於家庭參與的類型和廣度，以及教育決定的覺知有許多差異，此外，有些專業人員也可能不瞭解如何與家長和其他家庭成員互動，以及發展、執行和評鑑長期、綜合的計畫，使得障礙學生未能從家庭參與中獲得利益（Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004；Dunst, 2000；Mathews & Whitfield, 2001；Sileo et al., 1996）。因此，本文將從教育發展的趨勢中探討家長參與的涵義，以及家長參與的模式和類型，同時，更進一步地從相關法令和研究結果的驗證中，探討特殊教育需求學生家長參與的重要性。

## 二、家長參與的涵義

家長參與一詞涵蓋了參與（participation）和投入（involvement）兩個層面，LeBlans（1993）認為就字面的意義而言，參與含有參與學校決策的權利，而投入則是指支持學校的計畫及活動，但一般不對這兩個名詞加以區分。大部分的學者採廣泛的定義來說明家長參與的涵義（林明地，民 88；吳璧如，民 87；周新富，民 92；陳明聰、王天苗，民 86；Epstein & Dauber, 1991；Gestwicki, 2000；Hornby, 2000），廣義的家長參與泛指父母對子女所有教育歷程或學習活動的參與，包括學校政策的決定、親職教育、擔任學校義工、籌募基金、親師溝通、和家長在家中的學習活動等。

### (一) 夥伴關係的發展趨勢

在美國，特殊教育如同其他專業的領域般，服務提供的觀念均經歷了一個顯著轉移的過程，著重服務的省思以及與障礙兒童的家庭共同工作 (Kasahara & Turnbull, 2005; Manalo & Meezan, 2000)。近年來，由於家長參與一詞容易忽略父母親以外家庭成員對兒童的影響，且參與的涵義及範疇亦不明確，應涵概整個生態中的社區、學校及家庭因此，許多學者主張採取「家庭—學校—社區的夥伴關係」(home-school-community partnerships) 一詞來延伸家長參與的涵義 (吳璧如, 民 92; Decker & Decker, 2003; Epstein, 2001; Gestwicki, 2000)。

此外，從相關的文獻資料中亦發現，由於學校、社區和家庭，在教育孩子的重要任務上扮演著交互影響的角色，因此必須如同教育夥伴一般找到共同工作的方法，家長參與的涵義不應只是單向的家長與家庭的參與，應該是雙向的親師互動和夥伴關係的建立，以及學校和家庭之間的互動與聯繫。職是之故，包括「親師關係」(teacher-parent relationships) (Hornby, 2000; Rockwell, Andre, & Hawley, 1996)、「家庭—學校關係」(home-school relationships) (Fuller & Olsen, 1998; Petr, 2003)、「家庭共同參與」(family planning together) (Smull, Bourne, & Allen, 2004; Smull, Bourne, George, & Dumas, 2001)、以及「家庭—專業的夥伴關係」(family-professional partnerships) (Blue-Banning et al., 2004; Kasahara & Turnbull, 2005; Turnbull & Turnbull, 2001) 等概念，均被視為是家長參與涵義的延伸與擴充。

### (二) 家長參與和家庭支持的一體兩面

Smull 等人 (2001) 指出對重度障礙者而言，瞭解他們的需求是十分重要的一件事，但是他們卻無法自己表達需求，因此，家庭便成為重度障礙者最佳的代言人。然而，從家庭生態系統的觀點來看，障礙兒童和家庭系統間有著相互影響的關係 (DeMarle & Roux, 2001; Marshak, Seligman, & Prezant, 1999); 再者，根據系統理論的觀點，壓力會改變家庭的平衡狀態，對障礙學生的家長及家庭而言，孩子的特殊需求和障礙即是壓力的來源，家庭對壓力的認知、因應方式與資源，都將會影響家庭系統和家庭成員產生生理及心理上的改變 (McKenry & Price, 2000)。

特殊教育需求學生的父母親在面對孩子身心障礙的打擊和失落的心理過程中，通常會經歷拒絕、憤怒、期待、沮喪和接納等心理調適的歷程，並且承受著極大的壓力與挑戰，家長及家庭成員需要經歷一連串心理的調適過程 (劉明麗, 民 86; Baker-Ericzén, Brookman-Frazee, & Stahmer, 2005; DeMarle & Roux, 2001; Hooste & Maes, 2003; Lessenberry & Rehfeldt, 2004)。因此，許多學者

認為障礙者的家長和家庭需要獲得支持，以維持家庭的功能和生態系統的平衡，並主張透過以家庭為中心的家庭支持，以及家長參與和與專業人員合作的過程，實現家長及家庭的增權賦能（Bailey, 2001；Hatton, Akram, Shah, Robertson, & Emerson, 2004；Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter, & Cannon, 2004；Turnbull & Turnbull, 2001）。

綜合上述所論，以及筆者過去的實務與行動經驗（黃志雄、楊在珍，民 91；黃志雄，民 92；黃志雄、陳淑芬、田佳芳，民 94，黃志雄；民 95）得知，障礙學生的家庭支持與家長參與可謂是一體兩面，要提高家長對障礙學生學習及生活指導的意願，以及有效地促進家長參與，須能提供家長和家庭一定程度的支持和相關的教養訊息。因此，促進家長參與亦潛藏著家庭支持的需求，家庭支持和家長參與兩者需同時並重方能相輔相成。

### 三、家長參與的模式與類型

#### （一）親師共同參與的模式

筆者歸納學者們對家長參與的看法（Epstein, 2001；Gallagher, Rhodes, & Darling, 2004；Hornby, 2000；Ysseldyke et al., 2000），將親師共同參與分為保護（protective）、專家（expert）、傳遞（transmission）、課程充實（curriculum-enrichment）、消費者（consumer）和夥伴（partnership）等六種主要的模式。分別敘述如下：

1. 保護模式：是最小程度的家長參與，主張家長的角色是準時將子女送到學校，教育是教師的責任，認為家長參與是不需要的，甚至還會干擾學校和老師的教育成效。
2. 專家模式：主張家長的角色是被動的接受有關子女在校的訊息和指導，鼓勵家長服從及依賴教師，但容易因教師和家長間的觀念不同產生問題，造成家長對教育的不滿意。
3. 傳遞模式：強調家長的協助有助於子女教育目標的達成，雖然在此模式中教師仍是主導和控制的角色，但較能接納家長在子女的學習過程中扮演角色的重要性，因此由教師傳遞部份學習內容，讓家長在家中訓練孩子，然而，對需要多種專業服務的重度及多重障礙學生而言，讓家長在家扮演訓練者的角色卻是一種負擔。
4. 課程充實模式：認為家長也是專家的角色，強調教師與家長對課程和教材的互動可以促進教育目標的達成，家長參與的焦點在課程和教學，但家長投入過多容易對教師產生威脅。

5. 消費者模式：主張家長是教育服務的消費者，因此在作決定的過程中家長扮演控制者的角色，教師只負責提供相關的資訊做為家長決策時的參考，然而，此模式容易造成專業責任的棄權，而且如果缺乏相關的訊息和指導，家長容易產生錯誤的決定和選擇。
6. 夥伴模式：主張教師是教育的專家，而家長是子女成長與發展的專家，兩者應成為夥伴關係彼此分享專業，此模式包含雙向溝通、相互支持、共同決定和促進學習等四個基本要素，也是目前國內外家長參與的發展重點和趨勢。

## （二）家長參與的類型

除了上述的六種親師共同參與的模式外，Epstein 和 Dauber（1991）歸納早期的研究後指出，家長參與可以分成五種主要的類型：

1. 家庭的基本義務，包括提供兒童健康、安全、與學習所需要的裝備和活動，以及建立正向的居家情境來支持學校的學習等。
2. 學校的基本義務，包括和家庭溝通學校的方案和學生的學習進度，例如書信、電話聯繫、聯絡簿和晤談等。
3. 學校的參與，指家長對學校事務的支持和參與，如擔任義工，協助老師、管理者和兒童在班級或學校中的學習。
4. 家庭中學習活動的參與，包括孩子在家庭中的閱讀、討論、非正式學習活動和教導學習技巧等活動。
5. 參與政策的決定、管理和擁護，包括參與家長和其他人在社區中的親師協會、參與諮詢會議、參與其他學校、區域和州層級的團體或會議，以及在社區中的自我擁護團體。

Epstein 和 Dauber（1991）亦指出社區組織的合作與交流，逐漸形成另一種類型的家長參與方式。Epstein 等人（1997）更進一步地提出六個家長參與的範疇，包括家庭學校溝通、親職教育、家長協助子女學習、家長參與義務工作、家長參與學校決策、以及學校與社區合作。此外，Fantuzzo、Tighe 和 Childs（2000）在歸納多種家長參與的類型後，將家長參與劃分為三大類，一是對於子女學習成長最緊密的<sup>1</sup>家庭本位（home-based）參與，二是強調與子女教學直接有關的學校本位（school-based）參與，第三則是較遠端的全校性及社區本位（community-based）參與。雖然，家長參與有著許多不同的類型，但事實上這些家長參與的類型及活動並不是互斥的，它們彼此之間是相互重疊，在應用上可將其加以統整和建構，以符合實務需求為考量（林明地，民88）。

此外，Turnbull 和 Turnbull（2001）指出家長的參與可分為高度參與、在

法律要求之下參與、以及低度參與等三種層次，三種層次的家長參與類型是一個連續性的過程，亦即家長參與的類型並非固定不變，而是會隨著時間、環境和議題而有所轉變。Porter DeCusati 和 Johnson (2004) 亦指出，美國教育部門鼓勵學校以多元方式引導更多家長參與學校教育，如參與決策活動、班級義工、和協助兒童完成家庭作業等。此外，Carter (2002) 從將近 70 篇有關家長參與的研究中發現，最有效的家長參與方式，必須能夠以家庭為中心，滿足個別學生、家長和社區的需求。

#### 四、特殊教育需求學生家長參與之重要性

受到生態系統理論發展的影響，家庭的功能與地位日益提升 (Manalo & Meezan, 2000; Turnbull & Turnbull, 2001)，而在教育改革的推動之下，家長參與學校教育更逐漸地受到重視 (Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000)。Allen 和 Peter (1996) 指出近年來特殊教育和社會福利服務的提供，圍繞在以家庭為中心的實務概念上，家長參與的實務工作著重在家庭的選擇以及相信家庭內在的力量和能力。

此外，以家庭為中心的服務提供和家長參與，同時也圍繞在建立家庭和專業間夥伴關係的概念上，強調平等 (Allen & Peter, 1996; Blue-Banning et al., 2004)、相互依賴 (Turnbull & Turnbull, 2001)、共同決定和互惠 (Dunst & Paget, 1991; Turnbull & Turnbull, 2001)、以及信任 (Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006) 等價值和重要性。Blue-Banning 等人 (2004) 認為在教育的過程中，建立家長和專業間的夥伴關係十分地重要，更建議以家庭和專業的合作夥伴關係方式，有效地提供障礙兒童服務。

許多學者認為家長參與的重要性，以及家庭和專業間的夥伴關係在教育中的顯著性，可以從法令制定與研究結果獲得證實 (Blue-Banning et al., 2004; Epstein, 2001; Johnson, Stodden, Emanuel, Luecking, & Mack, 2002; Osher & Osher, 2002; Turnbull & Turnbull, 2001; Turnbull et al., 2006)。

##### (一) 相關法令的支持

###### 1. 普通教育法令的規定

美國於 1994 年簽署「2000 年目標：美國教育法案」(Goal 2000: Educate America Act)，將家長參與列為八項國家教育目標之一，主張促進學校和家庭的合作關係，增加家長的介入與參與，促成學生的社交、情緒和學業的成長 (U.S. Department of Education, 1994)，同時更推動「家庭參與教育夥伴運動」(Partnership for Family Involvement in Education)，追求透過「家

庭—學校—社區夥伴關係」的發展以促進學生的學習 (U.S. Department of Education, 1997)。而在 2001 年的「不讓孩子落後法案」(No Child Left Behind Act, 簡稱 NCLB) 中, 更進一步地提昇了家長的教育選擇權, 為確保學生不至陷於失敗的學校中而失去良好的受教機會, 家長有權利轉往學區內較好的學校 (U.S. Department of Education, 2005)。

英國則是於西元 1998 年的「學校標準與架構法案」(School Standards and Framework Act) 中規定, 學校應制定家庭—學校契約, 並在契約中載明學校的教育目標與責任以及家長需負擔的教育責任等 (Edward, 2000)。

至於我國, 則是在教育改革運動和民間團體的推動之下, 除了在許多教育相關法令中保障家長參與教育的權益外, 並於民國 85 年行政院教育改革審議委員會的總諮議報告書中明確地指出, 肯定父母教育權便是間接保障了兒童的學習權, 實現家長的教育參與權是保障孩子的必要途徑 (行政院教改會, 民 85)。同時, 更進一步在教育基本法第八條中規定: 國民教育階段內, 家長負有輔導子女之責任, 並得為其子女之最佳福祉, 依法選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利 (總統府, 民 88)。

## 2. 特殊教育法令的規定

在特殊教育的領域中家長參與亦同樣受到重視, 美國從 1965 年推動啟蒙方案 (Head Start) 以減少貧窮對幼兒所帶來的負面影響起, 強調家庭參與便成了服務提供計畫中不可或缺的一部分 (許素彬、王文瑛、張耐、張菁芬, 民 92; Ysseldyke et al., 2000)。在 1975 年的 94-142 公法中, 首次賦予家長參與子女教育決定的權利, 其目的在促進學校與家長的合作, 94-142 公法中規定家長有權參與子女的安置和輔導方案, 以及 IEP 的發展、同意和評鑑, 同時, 家長亦有權要求審視其子女的各项紀錄資料。在 1986 年的 99-457 公法中更提出了個別化家庭服務計畫 (Individual Family Service Program, 簡稱 IFSP), 明文規定需提供特殊兒童家庭包括個別的家庭支持、諮詢服務和親職教育等之早期介入服務, 強調以家庭為中心的方法, 並要求提供零至三歲的專業人員與家庭合作, 共同發展 IFSP。

而在 1990 年和 1997 年的 IDEA 中, 除了持續強調家長參與的權利外, 更增加了家長參與教育決定歷程的保障, 在 IDEA1997 中規定家長有權要求其子女接受免費適性的教育, 以及要求特殊教育和相關服務為其子女進行評量, 當家長對評量和安置結果有異議時, 可以申請再評量及再安置。在 IDEA 中有關家長參與子女教育決策的規定包括: (1) 獲得孩子在學校的記錄、(2) 限制孩子記錄的外流、(3) 獲得學校在特殊教育的相關記錄、

(4) 查看州政府的特殊教育計畫、(5) 獲得計畫會議前的正式通知、(6) 對計畫提出意見、(7) 獲得州政府特殊教育諮詢服務，政府須組成主要的諮詢團隊、(8) 獲得州政府機構間的協調性早期療育諮詢，政府須組成主要的諮詢團隊、(9) 父母與個案得參與 IEP 會議及評估（引自 Turnbull & Turnbull, 2006）。Turnbull 和 Turnbull（2001）認為經由 IDEA 等相關法令的訂定與實施，障礙學生的家長獲得合法的教育決定角色，也因此促進家長和專業人員之間發展出合作的夥伴關係，而不僅是單方面的教育服務接受者。

此外，在 2001 年 NCLB 法案中，特殊教育學生的家長亦享有同樣的教育選擇權，以保障學生不因其障礙而失去受教的機會，在教育改革和融合教育的影響下，身心障礙學生及家長享有與其他人相同的權利。而在 2004 年的障礙者教育促進法案（IDEIA）中，持續保障家長的教育參與和決定權，並更加地著重家庭的需求和夥伴關係的建立，例如增加家長參與 IEP 會議的彈性方式、經由家長訓練機構，提供資源協助家長解決問題、以及鼓勵家長訓練機構促進家長與學校間的合作，並盡早有效解決問題等。

至於我國則是於民國 86 年的特殊教育法及後來的許多相關子法中，明確地規定家長參與的權利，奠立特殊教育需求學生家長參與的法令地位。在特殊教育法中規定身心障礙學生的家長有參與孩子鑑定、安置、擬定個別化教育計畫的權利，同時應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導和親職教育等支援服務，且每校的家長委員會中，應有特殊學生家長代表參與（總統府，民 86）。

從上述國內外相關法令的發展過程與規定中，不難看出家長和家庭的角色，在特殊教育與相關服務上的顯著性，同時，相關的法令也一再地強調家長參與的法令地位和重要性。

## （二）研究結果的驗證

許多研究發現，家長參與對兒童的學習成果和親子互動均有正向的影響（吳壁如，民 92；周新富，民 92；黃志雄，民 95；Carter, 2002；Fan & Chen, 2001；Hornby, 2000），Carter（2002）整理過去十年中有關家長和家庭參與的研究結果發現，家庭參與對學生的學習結果有顯著的正向影響，而且居家的家長參與成效更勝於在學校中的家長參與。此外，相關的文獻資料亦指出，家長參與除了對兒童有正向的影響外，對於學校、教師、家長和社區都有正面的影響（林明地，民 88；Gestwicki, 2000；Hornby, 2000；Turnbull & Turnbull, 2001）。家長參與的成效除了在普通教育中獲得證實外，研究結果亦證實家長積極參與

特殊兒童的教育，能夠促進孩子的學習表現、增加親子互動的機會和改善親子關係（王天苗，民 84；陳明聰、王天苗，民 86；黃志雄、楊在珍，民 91；黃志雄，民 95；Hooste & Maes, 2003；Kaiser, Hancock, & Nietfeld, 2000）。

雖然，家長參與亦可能帶來負面的影響和挑戰，例如家長過度干預學校行政、影響教學、和角色認知的衝突等（Carter, 2002；Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997），但是，大部分的研究指出家長參與能對兒童、家長、老師和學校帶來正向的影響（丁一顧、張德銳，民 94；林明地，民 88；吳璧如，民 87；92；周新富，民 92；陳明聰、王天苗，民 86；黃志雄，民 95；黃志雄、楊在珍，民 91；Carter, 2002；Epstein & Dauber, 1991；Epstein et al., 1997；Fan & Chen, 2001；Hornby, 2000；Porter DeCusati & Johnson, 2004；Rockwell et al., 1996；Turnbull & Turnbull, 2001）。對兒童而言，家長參與能激發正向的學習態度、提高學習動機和自我概念、以及提高子女的學業成就；對家長而言，能夠增進教養子女的知能和信心、改變對教師和學校的態度、和擴展社交網絡；對教師而言，能夠增加及豐富教學資源與經驗；對學校而言，則是可以提升學校的效能。

Gestwicki（2000）分別從孩子、家長和教師三個角度，歸納家長參與學校教育的影響。對孩子的益處是：能增加在新學校環境的安全感、增加自我價值、及由於成人們分享知識而增加正向的反應及適當的經驗。家長參與對家長的益處是：能獲得正向的教師與家長的關係，在困難的親職工作中有支持感、獲得教養子女的知識和技巧、及參與行動得到的回饋而提高自尊，並感覺到自己參與了子女在家庭以外的生活。而家長參與對教師的益處則是：增加認同，使老師能更有效地與每個學生相處、教師能獲得正向的回饋，增加對職業的勝任感和對興趣的堅持、以及獲得來自於父母資源的補充和增強，擴展教學領域。

## 五、結語

近二十年來，美國特殊教育在家庭議題上的發展，有著極為重大的轉變，家庭在教育過程中的價值和功能受到肯定，家長和家庭參與亦逐漸成為受歡迎的趨勢，IDEA 等相關法令的制定，保障了特殊兒童家庭參與教育決定的權利，更促進家庭與學校間合作關係的發展（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2006；Turnbull et al., 2006）。綜合上述相關文獻和法令的論述可知，不論是在普通教育亦或是特殊教育的領域中，親師共同參與均已是提昇教育品質和績效的關鍵指標，促進家長（庭）參與和建立親師夥伴關係，更成為未來教育服務的重要趨勢。



有鑒於此，筆者近年來亦嘗試以各種策略，促進特殊教育需求學生家長的參與，更從一系列的研究結果中發現，良好親師關係的建立是促進家長參與的重要關鍵，其中首重教師的接納與態度，其次才是有效策略的應用。在態度部分，教師需能放下身段，表現出誠懇的態度和同理心，以對等的夥伴關係與家長互動，特別是有特殊需求孩子的家長，更需要老師積極的傾聽與同理，不要急著下評語和給建議，在初步關係建立後再適時地呈現專業，若能以感同身受的同理心，和一起面對孩子問題的夥伴關係與家長們互動，相信在親師關係的建立上將會是成功的一大步；而在方法部份，教師需要多充實有關家庭服務的知能，多聽聽家長的需求，多看看別人的作法，除了例行的親師互動方式外，並試著擬出一些具體的方法嘗試去做，以研究者的經驗為例，一開始是以家長成長團體的方式切入，並不斷地調整成長團體的運作方式和主題，接著是試著發行班級刊物、舉辦親子學習活動、探討個別家庭的需求和提供個別家庭支持，最後到舉辦班級義工活動，而這一系列的活動均是以家長的需求為主軸，良好親師關係的建立除了要用對方法外，重點還是在於教師需能褪去個人主觀意識，以學生及家長的需求為中心，和家長及其他夥伴合作（引自黃志雄，民95）。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 丁一顧、張德銳（民94）。中小學家長參與及其與教育品質的關係。教育研究月刊，135，81-91。
- 王天苗（民84）。心智發展障礙幼兒家庭支援實施成效及其相關問題之研究。特殊教育研究學刊，12，75-103。
- 行政院教育改革諮議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。台北：教育部。
- 林明地（民88）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊，7(2)，61-79。
- 吳璧如（民87）。教育歷程中家長參與學校教育之研究。國教學報，10，1-36。
- 吳璧如（民92）。母親參與子女學校教育之研究。教育研究資訊，11(5)，85-112。
- 周新富（民92）。家長參與子女教育之研究與實務。國民教育研究學報，11，69-92。
- 許素彬、王文瑛、張耐、張菁芬（民92）。特殊需求嬰幼兒之家庭需求分析與

- 研究。靜宜人文學報，18，127-158。
- 黃志雄（民92）。班級本位特殊兒童家庭支持服務的實施與發展。載於亞洲區障礙理解教育國際學術研討會論文集，101-114。彰化：國立彰化師範大學特殊教育中心。
- 黃志雄（民95）。重度障礙兒童家長參與班及義工活動之質性研究。載於國立嘉義大學2006特殊教育國際學術研討會論文集，25-45。嘉義：國立嘉義大學特殊教育學系。
- 黃志雄、楊在珍（民91）。身心障礙兒童家庭支持的實施與成效—以班級為本位之行動研究。載於九十一年度特殊教育學術研討會論文集，81-112。台東：國立台東師範學院特殊教育學系。
- 黃志雄、陳淑芬、田佳芳（民94）。特殊兒童家庭支持服務的省思：家庭需求之個案研究。載於轉型與發展—創造師範教育新風貌學術研討會論文集，1-36。彰化：國立彰化師範大學教育學院。
- 陳明聰、王天苗（民86）。台北市國小啟智班學生父母參與之研究。特殊教育研究學刊，15，215-235。
- 劉明麗（民86）。台北市國小智能障礙學童父母心理調適歷程之研究。特殊教育研究學刊，15，237-256。
- 總統府（民86）。特殊教育法。台北：總統府。
- 總統府（民88）。教育基本法。台北：總統府。

## 二、英文部分

- Allen, R. I., & Peter, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. In G. H. S. Singer, L. E. Powers, & A. L. Olsen (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public private partnerships* (pp. 57-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bailey, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and pre-school programs. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 1-14.
- Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194-204.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G.

- (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167- 184.
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement of student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR: Consortium for appropriate Dispute in Special Education.
- Decker, L. E., & Decker, V. A. (2003). *Home, school, and community partnerships*. Lanham, MA: Scare-crow.
- DeMarle, D. J., & Roux, P. (2001). The life cycle and disability: experiences of discontinuity in child and family development. *Journal of Loss & Trauma*, 6, 29-43.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “ Rethinking early intervention.” *Topic in Early Childhood Special Education*, 20, 95-104.
- Dunst, C. J., Paget, K. D. (1991). Parent professional partnerships and family empowerment. In M. J. Fine (Ed.), *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co.
- Edwards, R. (2000). *Children, home, and school*. London: Routledge Falmer.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving school*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in innercity elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement and questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fuller, M. L., & Olsen, G. (1998). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gallagher, P. A., Rhodes, C. A., & Darling, S. M. (2004). Parents as professionals in early intervention: A parent educator model. *Topics in Early Childhood*

- Special Education*, 24(1), 5-13.
- Gestwicki, C. (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families* (4th ed.). Albany, NY: Thomson Learning.
- Hatton, C., Akram, Y., Shah, R., Robertson, J., & Emerson, E. (2004). *Supporting South Asian families with a child with severe disabilities*. London, Philadelphia Jessica Kingsley Publishers.
- Hooste, A. V., & Maes, B. (2003). Family factors in the early development of children with Down Syndrome. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 296-309.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. New York, NY: Cassell.
- Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luecking, R., Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us. *Exceptional Children*, 68(4), 519-531.
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A., & Cannon, S. (2004). Supporting families: A preschool model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 213-226.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446.
- Kasahara, M., Turnbull, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- LeBlans, P. (1993). Parent-school interaction. In L. Kaplan (Ed.), *Education and family* (pp. 132-140). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lessenberry, B. M., & Rehfeldt, R. A. (2004). Evaluating stress levels of parents of children with disabilities. *Exceptional Children*, 70(2), 231-244.
- Manalo, V., & Meezan, W. (2000). Toward building a typology for the evaluation of services in family support programs. *Child Welfare*, 79(4), 405-429.
- Mathews, R., & Whitfield, P. (2001). *Meeting the needs of parents of children with disabilities in rural schools*. Farmville, VA: Longwood College.
- Marshak, L. E., Seligman, M., & Prezant, F. (1999). *Disability and the family life cycle: Recognizing and*
- McKenry, P. C., & Price, S. J. (2000). *Families & change: Coping with stressful events and transitions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Osher, T. W., & Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies, 11*(1), 47-60.
- Petr, C. G. (2003). *Building family-school partnerships to improve student outcomes: A primer for educators*. Lanham, MA: Scarecrow.
- Porter DeCusati, C. L., & Johnson, J. E. (2004). Parents as classroom volunteers and kindergarten students' emergent reading skills. *Journal of Educational Research, 97*(5), 235-246.
- Rockwell, R. E., Andre, L. C., & Hawley, M. K. (1996). *Parents and teachers as partners issues and challenges*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Sileo, T. W., Sileo, A. P., & Prater, M. A. (1996). Parent and professional partnerships in special education: multicultural considerations. *Intervention in School and Clinic, 31*(3), 145-153.
- Smith, T. E.C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smull, M., & Bourne, M. L., Allen, B. (2004). *Families planning together: Starting work on an essential lifestyle plan*. Annapolis, MA: The ELP Learning Community.
- Smull, M. W., Bourne, M. L., George, A., Dumas, S. (2001). Families planning together. *TASH News-letter*, March/April, 17-20.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2006). Fostering family-professional partnerships. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of student with severe disabilities* (6th ed., pp. 28-66). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- U.S. Department of Education. (1994). *Strong families, strong schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Education. (1997). *Goal 8: Parental involvement and*

*participation*. Washington, DC: Government Printing Office.

U.S. Department of Education. (2005). *Executive summary of NO Child Left Behind Act of 2001*. Retrieved March 13th, 2005, from: <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.html>

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.