

Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών

Μελανθία Κοντοπούλου, Σωτηρία Τζιβινίκου

Τα τελευταία τριάντα χρόνια βασικός στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά με ήπια ή σοβαρά προβλήματα να φοιτούν σε ένα λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο με τους συνομηλίκους τους (Abeson & Zettel, 1981· Juul, 1987). Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους στις διάφορες χώρες ανάλογα με τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα.

Από την εφαρμογή των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν, αναδείχθηκε η ανάγκη εμπλοκής και συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών (Meijer et al., 1994· Mittler, 1996). Η εμπλοκή των γονιών θεωρείται σημαντική σε όλα τα στάδια υλοποίησης της ένταξης, από το σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση. Η συνεργασία επομένως οικογένειας-επαγγελματιών θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος (Winton & Divenere, 1995· Royster & McLaughlin, 1996).

Η συνεργασία αυτή παραδοσιακά είχε τη μορφή μονόδρομης πληροφόρησης και καθοδήγησης από τους ειδικούς προς τους γονείς. Το μοντέλο αυτό όμως δεν συνέβαλε ούτε στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε στην κάλυψη των αναγκών του παιδιού και της οικογένειας. Για τον λόγο αυτό σήμερα αρχίζει να γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ένα νέο μοντέλο που βασίζεται στην αρχή της συντροφικότητας μεταξύ γονιών και ειδικών, με ισότιμη συμβολή, αμοιβαία αποδοχή, κατανόηση, και αλληλεπίδραση (Turnbull & Turnbull, 1990· McWilliam et al., 1998· Peterander, 2001). Γονείς και επαγγελματίες ανταλλάσσουν πληροφορίες και συνεργάζονται στην αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού και στο σχεδιασμό παιδαγωγικών παρεμβάσεων με στόχο το όφελος του παιδιού αλλά και το σεβασμό των αναγκών και δυνατοτήτων της οικογένειας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε την πορεία των άλλων χωρών στην διαδικασία ένταξης και με τον πρόσφατο Ν. 2817/2000 εισήγαγε την αρχή της σύγκλισης. Η αρχή αυτή ήρθε να υποκαταστήσει τη στρατηγική της ενσωμάτωσης, της αύξησης δηλαδή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με ειδικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους με στόχο την κοινή

τους φοίτηση στο σχολείο (OECD, 1995). Βασική καινοτομία του νέου θεσμικού είναι η ανάπτυξη κοινών αναλυτικών προγραμμάτων στα οποία να μπορούν να φοιτούν παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες στην ίδια τάξη, γεγονός που απαιτεί μεγαλύτερη οργάνωση από πλευράς σχολείου αλλά και προσεκτικότερη εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού. Για την κάλυψη αυτών των αναγκών δημιουργήθηκαν τα κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ) που λειτουργούν σε νομαρχιακό επίπεδο. Τα κέντρα αυτά δημιουργήθηκαν όχι μόνο για να καλύψουν την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής διάγνωσης για την ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με την συνεργασία ειδικών, εκπαιδευτικών και γονιών. Στο πλαίσιο αυτό ο γονιός για πρώτη φορά καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, καθώς προβλέπεται η συμμετοχή του σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης και παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Ο νέος αυτός θεσμός θεωρείται πολύ προοδευτικός. Για να εκτιμηθεί όμως η αποτελεσματικότητά του, ένα βασικό κριτήριο είναι η οπτική των γονιών. Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές οι προσδοκίες, οι απόψεις και η ικανοποίηση των γονιών σχετικά με τις υπηρεσίες που αφορούν τα παιδιά τους θεωρούνται σημαντικές για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους (Bennett et al., 1997). Τέτοιες αξιολογήσεις όμως δεν έχουν γίνει σε μεγάλη έκταση διεθνώς αλλά ούτε και στη χώρα μας.

Στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των γονιών από την λειτουργία του νέου θεσμικού πλαισίου. Ειδικότερα επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των γονιών μέσα από την εμπειρία τους σχετικά με την κάλυψη βασικών προϋποθέσεων, όπως η ενημέρωση, η συμμετοχή τους στις διαδικασίες αξιολόγησης και εκπαίδευσης καθώς και η στήριξη που τους παρέχεται, όπως αποτυπώνεται από τη λειτουργία των τμημάτων όπου είναι ενταγμένα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των απόψεων των γονιών κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με 45 ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες βασίστηκαν στους κεντρικούς άξονες της κλίμακας αξιολόγησης προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης του Mitchell (1991). Οι άξονες ήταν οι εξής:

- Ένταξη και αξιολόγηση του παιδιού.
- Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς για το σχεδιασμό και την

υλοποίηση του προγράμματος και εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του.

- Συμβουλευτική γονέων.
- Διεπιστημονικότητα και πρόσβαση των γονιών σε άλλες υπηρεσίες.
- Ενσωμάτωση παιδιού.
- Πλαίσιο λειτουργίας.

Επιλέχθηκε η μέθοδος των ανοιχτών ερωτήσεων, γιατί δίνει στους γονείς την ευκαιρία να σχολιάσουν οποιαδήποτε παράμετρο τους απασχολεί και να αναφερθούν σε δικές τους εμπειρίες. Επομένως δίνει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων που είναι χρήσιμα για την περαιτέρω κατανόηση και την ερμηνεία των απόψεων, των εμπειριών και των προσδοκιών των γονιών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό δοκιμάστηκε σε πέντε μητέρες για να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων. Στο τελικό δείγμα της ερευνητικής μελέτης συμμετείχαν 47 μητέρες παιδιών που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων από διάφορες περιοχές της Θεσσαλονίκης, τα οποία λειτουργούσαν με την νέα φιλοσοφία της σύγκλισης και συνεκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο σε μητέρες και όχι στους δύο γονείς, γιατί αυτές συνήθως αναλαμβάνουν την εκπαίδευση του παιδιού και την σχέση με το σχολείο.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τις ερευνήτριες στα πλαίσια μιας προσωπικής συνέντευξης που διαρκούσε περίπου 30' και έγινε σε ένα χώρο του σχολείου που παραχωρήθηκε για το σκοπό αυτόν. Η μέθοδος της συνέντευξης επιλέχθηκε γιατί, όπως αναφέρει ο Patton (1987), με τη συνέντευξη επιδιώκουμε να πάρουμε στοιχεία που δεν μπορούμε να καταγράψουμε, όπως συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες και προσδοκίες.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων έγινε ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων σε θεματικές κατηγορίες (LeCompte & Preissle, 1993). Στη συνέχεια έγινε καταγραφή συχνοτήτων και ποσοστών των κατηγοριών αυτών και αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

Τα ευρήματα παρουσιάζονται κατά άξονες όπως αυτοί αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Η αναφορά στα σχόλια που έγιναν από τους γονείς εμπλουτίζουν και τεκμηριώνουν τα ποσοτικά ευρήματα.

Ευρήματα - Σχολιασμός

Ένταξη και αξιολόγηση του παιδιού

Όπως αναφέρεται από τις μητέρες (πίνακας 1), τα παιδιά εντάσσονται στα τμήματα αυτά κυρίως μετά από πρόταση του δασκάλου (53,2%). Σε με-

κρότερο ποσοστό (17%) παραπέμπονται από το ΚΔΛΥ ή σε άλλη διαγνωστική ομάδα. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν βρεθεί σε έρευνα που έγινε παλιότερα σε παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις, όπου διαπιστώθηκε ότι 62,5% των μαθητών αυτών παραπέμφθηκε από το δάσκαλο της τάξης και εντάχθηκε στην ειδική εκπαίδευση με τον χαρακτηρισμό «μαθησιακά προβλήματα» χωρίς άλλη διαδικασία αξιολόγησης (Τζουριάδου κ.ά., 2001). Αρκετές όμως μητέρες (29,8%) διεκδίκησαν οι ίδιες την εγγραφή των παιδιών τους στα τμήματα σύγκλισης ή ακόμη και τη δημιουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο της γειτονιάς τους. Η θέση αυτή συμπίπτει με τα ευρήματα πολλών ερευνών που δείχνουν ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες απαιτούν την συνεκπαίδευσης των παιδιών τους με «φυσιολογικά» παιδιά, γιατί πιστεύουν ότι έτσι αποκτούν κίνητρα για μάθηση και προάγεται η αποδοχή της διαφορετικότητας και οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Guralnick, 1994).

Πίνακας 1

Ποιος πρότεινε τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης;

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαγνωστική ομάδα	8	17,0
Δάσκαλος	25	53,2
Μητέρα	14	29,8
Σύνολο	47	100,0

Τα περισσότερα από τα παιδιά (57,4%) που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης προέρχονταν από τάξεις «κανονικού» σχολείου και 40,4% από ειδικά σχολεία. Διαπιστώνεται επομένως ότι η δημιουργία των τμημάτων σύγκλισης ενώ είχε ως στόχο να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά, αντίθετα δημιούργησε μια νέα κατηγορία παιδιών «με ειδικές ανάγκες» περιθωριοποιώντας πολλά παιδιά που μέχρι τότε ήταν ενταγμένα στην γενική εκπαίδευση.

Οι λόγοι που εντάσσονται τα παιδιά σε τέτοια τμήματα, όπως αναφέρθηκε από τις μητέρες, είναι ποικίλοι (πίνακας 2). Το 44,7% των μητέρων ανέφερε ότι τα παιδιά τους έχουν προβλήματα μάθησης, 29,8% νοητική καθυστέρηση ή πολλαπλά προβλήματα, 10,6% προβλήματα συμπεριφοράς και 14,9% προβλήματα λόγου.

Πίνακας 2
Λόγοι της φοίτησης στο τμήμα ένταξης

	Σιγχρότητα	Ποσοστό (%)
Προβλήματα μάθησης	21	44.7
Νοητική καθυστέρηση και πολλαπλά προβλήματα	14	29.8
Προβλήματα συμπεριφοράς	5	10.6
Προβλήματα λόγου	7	14.9
Σύνολο	47	100.0

Πίνακας 3
Αξιολόγηση του παιδιού

	Δάσκαλος		Διαγνωστική ομάδα		Ιδιώτης Επαγ/τίας		Δεν έγινε αξιολόγηση		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α) Δοχτική αξιολόγηση	6	12.8	31	65.9	3	6.4	7	14.9	47	100.0
β) Συστηματική αξιολόγηση	19	40.4	7	14.9	3	6.4	18	38.3	47	100.0

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση (πίνακας 3α), 65.9% των μητέρων είπαν ότι τα παιδιά τους αξιολογήθηκαν από επίσημη διαγνωστική ομάδα (ΚΔΑΥ ή Δημόσιο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο). Το υψηλό αυτό ποσοστό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τα παιδιά στις νεοϊδρυθείσες διαγνωστικές ομάδες για να έχουν μια τυπική κατοχύρωση ή μπορεί να πρόκειται για παιδιά με σοβαρά προβλήματα που είχαν ήδη επαφή με ειδικούς πριν έρθουν στο σχολείο. Όπως διαπίστωσαν και οι Shepard και Smith (1983), το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα παραπέμπονται για αξιολόγηση από το δάσκαλο με την προσδοκία ότι μπορεί να τοποθετηθούν σε ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής, γιατί πιστεύουν ότι πάσχουν από ανεπάρκειες τις οποίες δεν μπορούν οι ίδιοι να χειριστούν. Ωστόσο η επίσκεψη σε αυτά τα κέντρα δεν συνεπάγεται και την ολόπλευρη

διάγνωση του παιδιού. Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα (Τζουριάδου κ.ά. 2001), οι διεπιστημονικές ομάδες υπολειτουργούν και έχουν συνήθως διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, επιβεβαιώνοντας απλώς την αρχική κρίση του δασκάλου που παραπέμπει το παιδί, ο οποίος τελικά αναλαμβάνει όλη την ευθύνη.

Το 14,9% των μητέρων ανέφεραν ότι δεν έχει γίνει καθόλου αξιολόγηση, 6,4% ότι έγινε από ιδιώτη επαγγελματία, και 12,8% μόνο από το δάσκαλο. Επομένως, ενώ η ολόπλευρη αξιολόγηση των παιδιών από διεπιστημονική ομάδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπισή τους, σε πολλές περιπτώσεις δεν γίνεται.

Οι γονείς όχι μόνο δεν συμμετέχουν στην αξιολόγηση, αλλά συνήθως δεν ενημερώνονται επαρκώς για τις εξειδικευμένες ανάγκες και δυσκολίες του παιδιού (πίνακας 4). Το 25,5% των μητέρων είπαν ότι δεν ενημερώθηκαν καθόλου σχετικά με την αξιολόγηση του παιδιού. Πολλές (42,6%) ανέφεραν ότι τους ανακοινώθηκε συνοπτικά μόνο η τελική πρόταση. Τέλος, το 31,9% των μητέρων είπαν ότι ενημερώθηκαν για τα διαγνωστικά αποτελέσματα. Ακόμη όμως και αυτές, συνήθως εννοούν ότι οι ειδικοί τις καθοδήγησαν για περαιτέρω ενέργειες. Χαρακτηριστικά μια μητέρα λέει: «...να (μ' ενημέρωσαν), μου είπαν (οι ειδικοί) να έρθει σ' αυτό το τμήμα. Το λυπηθήκανε το παιδί...».

Πίνακας 4

Ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση του παιδιού

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μόνο πρόταση ένταξης	20	42.6
Ανακοίνωση αποτελεσμάτων	15	31.9
Καμιά ενημέρωση	12	25.5
Σύνολο	47	100.0

Όπως αναφέρθηκε από τις μητέρες (πίνακας 3β), η εκτίμηση της πρόοδου του παιδιού γίνεται από το δάσκαλο (40,4%) ή δεν γίνεται καθόλου (38,3%). Η πορεία της εξέλιξης του παιδιού δεν αξιολογείται διεπιστημονικά παρά μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις (14,9%).

Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος και εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του

Ο στόχος του προγράμματος των τάξεων σύγκλισης, όπως ανέφεραν στην πλειονότητά τους οι μητέρες, είναι κυρίως η υποστήριξη στα μαθήματα, καθώς και η κοινωνική μάθηση. Όπως επισημάνθηκε από τις μητέρες, το πρόγραμμα αυτό είναι επικεντρωμένο στην σχολική επίδοση των παιδιών, η οποία αποτελεί και το κύριο μέλημα των ιδιών. Οι περισσότερες είπαν ότι ασχολούνται στο σπίτι κυρίως με τη σχολική μάθηση (69%), σύμφωνα με τις υποδείξεις του δασκάλου, και μόνο το 11% με άλλες δραστηριότητες. Αυτό είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι ακαδημαϊκές δεξιότητες αποκτούν μια ιδιαίτερη σπουδαιότητα για τους γονείς παιδιών ακόμη και με σοβαρές ανεπάρκειες μετά την ένταξη στο «κανονικό» σχολείο (Ryandak & Downing, 1996). Έτσι και οι ίδιες οι μητέρες παρασυσχέτιζαν και δεν δίνουν σημασία στη συνολική εξέλιξη του παιδιού και στην ποιότητα της σχέσης του με την οικογένεια, παράγοντες όμως οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί σε κάθε πρόγραμμα (Guralnick, 1991).

Οι περισσότερες μητέρες (62%) ανέφεραν ότι δεν συνεργάζονται με το δάσκαλο για τις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν στο σχολείο στα πλαίσια του προγράμματος, γιατί όπως χαρακτηριστικά λέει μια μητέρα, «εγώ πώς να ξέρω το πρόγραμμα; αυτό είναι δουλειά του δασκάλου...». Ο εκπαιδευτικός, όπως είπαν οι περισσότερες μητέρες (80%), τους ενημερώνει για ό,τι γίνεται στην τάξη και τους καθοδηγεί να εφαρμόζουν αντιστοιχες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι. Η συμμετοχή των γονιών σχετίζεται με βοηθητικές εργασίες ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. «Ναι, συνεργάζομαι με το δάσκαλο. Πέρσι έγραψα τα κοστουμάκια σε μια θεατρική παράσταση...», είπε μια μητέρα.

Η παιδαγωγική παρέμβαση, επομένως, θεωρείται, ότι είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του δασκάλου. Όπως όμως έχουν δείξει αντίστοιχες έρευνες, οι γονείς μπορούν να προσφέρουν πολύ αποτελεσματική βοήθεια με την εμπλοκή τους στην παιδαγωγική διαδικασία, αν ο εκπαιδευτικός δεχτεί να μοιραστεί την εμπειρία του μαζί τους (Vaughan, 1989). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μονόπλευρη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, που ανταποκρίνεται στην παραδοσιακή προσέγγιση όπου οι γονείς θεωρούνται δέκτες πληροφοριών, βοηθοί, εκπαιδευόμενοι και συνεκπαιδευτές, και όχι στο μοντέλο της συντροφικότητας, που προτεί-

νεται από τις νεότερες απόψεις. Τα αποτελέσματα αυτής και άλλων ερευνών δείχνουν ότι η ιεραρχική αυτή σχέση είναι κοινά αποδεκτή από εκπαιδευτικούς και γονείς. Όπως διαπιστώνουν πολλοί ερευνητές, η ισότιμη συνεργασία επαγγελματιών γονιών είναι δύσκολο να επιτευχθεί ακόμη κι όταν η σχέση συντροφικότητας ενθαρρύνεται (Turnbull & Turnbull, 1990· Ryandak & Downing, 1996).

Οι απόψεις των μητέρων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος διχάζονται (πίνακας 5). Οι μισές μητέρες (53,2%) ανέφεραν ότι το παιδαγωγικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, ενώ το 42,5% το θεωρούν ανεπαρκές. Η πρόοδος που παρατηρούν είναι αντίστροφη με την επικέντρωση του προγράμματος (πίνακας 6). Οι περισσότερες δηλαδή μητέρες (63,9%) ανέφεραν ότι το παιδί βελτιώθηκε στον κοινωνικό τομέα και λιγότερες (31,9%) στα μαθήματα, ενώ 4,2% δεν παρατήρησαν καμιά πρόοδο. Επομένως η ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να ευνοεί πολύ περισσότερο την κοινωνικοποίηση παρά την επίδοσή τους. Αυτό είναι αναμενόμενο, γιατί παρά την έντονη προσδοκία γονιών και εκπαιδευτικών για καλύτερη επίδοση, τα όρια στα παιδιά με σοβαρότερα προβλήματα είναι περιορισμένα.

Πίνακας 5
Επάρκεια εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Επαρκής εκπαίδευση	25	53.2
Ανεπαρκής εκπαίδευση	20	42.5
«Δεν ξέρω»	2	4.3
Σύνολο	47	100.0

Πίνακας 6
Τομείς πρόόδου του παιδιού

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Κοινωνικός τομέας	30	63.9
Σχολική επίδοση	15	31.9
Καμιά πρόοδος	2	4.2
Σύνολο	47	100.0

Συμβουλευτική γονέων

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι περισσότερες μητέρες (53,2%) είπαν ότι δεν έχουν καμία βοήθεια σχετικά με προβλήματα που προκύπτουν με το παιδί στην οικογένεια (πίνακας 7). Ένα μικρό ποσοστό (10,6%) ανέφερε ότι έχουν κάποια στήριξη είτε στα πλαίσια συλλόγων γονέων παιδιών με παρόμοια προβλήματα, είτε από ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων που ασχολούνται με το παιδί (λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές κλπ.) και όχι από ειδικούς της συμβουλευτικής. Το 19,2% των μητέρων είπαν ότι επαλύνουν τα προβλήματα τους με την βοήθεια μελών της οικογένειας, ενώ 17% αρνήθηκαν την ανάγκη βοήθειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι καμία μητέρα δεν ανέφερε τον δάσκαλο ως φορέα συμβουλευτικής, στήριξης και καθοδήγησης στην αντιμετώπιση προβλημάτων του παιδιού.

Πίνακας 7
Στήριξη που παρέχεται στη μητέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καμία στήριξη	25	53.2
Στήριξη από την οικογένεια	9	19.2
Στήριξη από ειδικούς εκτός σχολείου	4	8.5
Στήριξη από συλλόγους γονέων	1	2.1
Δεν ζήτησε στήριξη (7 μητέρες)	8	17.0
Σύνολο	47	100.0

Οποιαδήποτε παρέμβαση όμως στο παιδί είναι αναποτελεσματική, αν δεν στοχεύει στην παράλληλη στήριξη του παιδιού και της οικογένειας (Benhaim, 1992). Ο εκπαιδευτικός έχει έναν καθοριστικό ρόλο στη στήριξη των γονιών, γιατί είναι αυτός που συνήθως αναγνωρίζει το πρόβλημα, πληροφορεί και καθοδηγεί τους γονείς. Με την κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά κυρίως με την διαμόρφωση μιας ευρύτερης αντίληψης για το ρόλο του, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην παράλληλη στήριξη του παιδιού και των γονιών (Κοντοπούλου, 2001).

Επίσης είναι εντυπωσιακή η έλλειψη αναφοράς στην ειδικότητα του ψυχολόγου, που είναι και ο πλέον αρμόδιος για την συμβουλευτική στήριξη των γονιών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στα σχολεία. Για να λειτουργήσει όμως η σύγκλι-

ση και η ένταξη, η συμβολή ενός ψυχολόγου είναι απαραίτητη για τη συμβουλευτική στήριξη των γονιών, των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Διεπιστημονικότητα και πρόσβαση των γονιών σε άλλες υπηρεσίες

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των μητέρων, στα σχολεία δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης σε άλλους ειδικούς, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, και οι δάσκαλοι δεν λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους γονείς και άλλους ειδικούς.

Οι περισσότερες μητέρες (67%) ανέφεραν ότι συνεργάζονται με άλλους ειδικούς (λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, γιατρούς και σπανιότερα ψυχολόγους) όταν οι ίδιες το θεωρούν απαραίτητο και με δική τους πρωτοβουλία. Το ίδιο το σχολείο όμως δεν τους πρότεινε και δεν τους διευκόλυνε να συμβουλευτούν άλλους ειδικούς (69%). Επομένως το σχολείο δεν φαίνεται να στηρίζει τους γονείς στην συνολικότερη αντιμετώπιση του παιδιού. Η διεπιστημονικότητα, η οποία θεωρείται μια βασική αρχή στην αντιμετώπιση των παιδιών που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα, δεν χαρακτηρίζει τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος ένταξης που υπάρχει σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Ενοσωμάτωση του παιδιού

Η ένταξη των παιδιών στο «κανονικό» σχολείο, που αποτελεί το βασικό ζητούμενο, σύμφωνα με τις μητέρες, φαίνεται ότι επιτυγχάνεται, όπως ανέφεραν οι ίδιες (82,6%), υπονοώντας με τον όρο «ένταξη» την τοποθέτηση του παιδιού σε κάποιο τμήμα του κανονικού σχολείου. Όπως ενδεικτικά ανέφερε μια μητέρα: «είμαι ευχαριστημένη που το παιδί μου το δέχτηκαν στο σχολείο και συναναστρέφεται με τα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος κάνει ό,τι μπορεί...». Άλλωστε τις περισσότερες φορές οι μητέρες επιδιώκουν την ένταξη του παιδιού στο κανονικό σχολείο είτε επειδή δεν είναι ικανοποιημένες από την ειδική αγωγή είτε επειδή αρνούνται το πρόβλημα του παιδιού: «Καλά είναι εδώ, αν και θα ήθελα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα... το παιδί μου δεν είναι σαν τα άλλα, μαθαίνει δύο γλώσσες και μουσική», έλεγε μια μητέρα ενός παιδιού με σύνδρομο Down.

Το 53,2% των μητέρων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους είχαν σχέσεις με παιδιά της «κανονικής» τάξης, 25,6% είπαν ότι έκαναν παρέα μόνο με τα παιδιά της τάξης όπου βρίσκονται τις περισσότερες ώρες και 10,6% ανέφεραν ότι δεν έχουν σχέσεις με κανένα (πίνακας 8). Επομένως το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται στον ίδιο σχολικό χώρο με τα υπόλοι-

πα είναι σημαντικός αλλά όχι εποικής παράγοντας για τη μείωση προκαταλήψεων και τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων, όπως διαπιστώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Βλάχου, 2000).

Πίνακας 8

Το παιδί σας έχει σχέσεις με όλα τα παιδιά ή με αυτά του τμήματος ένταξης;

	Σιχνότητα	Ποσοστό (%)
Με παιδιά της «κανονικής» τάξης	25	53,2
Μόνο με παιδιά του τμήματος ένταξης	12	25,6
Με κανέναν	5	10,6
Δεν ξέρω	5	10,6
Σύνολο	47	100,0

Εκφράζουν επίσης την ικανοποίησή τους για τη στάση του δασκάλου του τμήματος ένταξης προς τα παιδιά τους. Τα θετικά χαρακτηριστικά που του αποδίδουν, όπως η καλοσύνη, η ανοχή, η υπομονή και η προθυμία εργασίας με παιδιά είναι αντίστοιχα με αυτά που διαπιστώθηκαν και από άλλες έρευνες, (Ryandak & Downing, 1996). Αρκετές όμως μητέρες (30%) εξέφρασαν τη δυσανεμία τους από τη συμπεριφορά των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου. Φαίνεται ότι ορισμένοι ενοχλούνται από την παρουσία του παιδιού, ακόμα και από την ίδρυση του τμήματος, και προκαλούν συνασθηματικά ανασφάλειας, θυμού και ενοχών στους γονείς. Χαρακτηριστικά οι μητέρες ανέφεραν: «Πολλοί δάσκαλοι ενοχλούνται από το παιδί μου στο σχολείο γιατί είναι ζωηρό και δεν το αναλαμβάνουν στα διαλείμματα, αλλά εγώ τι να το κάνω;», «Δεν θέλουν να το κρατήσουν όταν λείπει ο δάσκαλός του, γιατί αυτός έχει την ευθύνη...». Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αρνητική στάση των δασκάλων προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την ένταξη τους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η αντιμετώπιση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του ειδικού (Παντελιάδου & Νικολαράκη, 2000). Ίσως η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή στάσης απέναντι στην καινούργια εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι γονείς δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους δύο δασκάλους (της «κανονικής» τάξης και του τμήματος ένταξης). Συνήθως συνεργάζονται με αυτόν που ασχολείται περισσότερο με το παιδί. Επομένως, ακόμη κι αν τα

παιδιά φιλοξενούνται στα δύο τμήματα, στην πραγματικότητα υπεύθυνος θεωρείται αυτός που έχει το παιδί περισσότερες ώρες. Έτσι η διαφοροποίηση των παιδιών είναι αναπόφευκτη. Η ενσωμάτωση όμως των παιδιών δεν μπορεί να πετύχει αν δεν υπάρχει συναίνεση και συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών κι αν δεν έχει την ευθύνη όλων των παιδιών ο δάσκαλος της «κανονικής» τάξης. Αλλιώς υπάρχουν δύο διαφορετικά παιδαγωγικά προγράμματα και δεν θα μπορέσει ποτέ να συμπεριλάβει η «κανονική τάξη» τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Pijl & Meijer, 1994).

Ένα ακόμη κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της ένταξης είναι ο τρόπος που τα παιδιά αισθάνονται σχετικά με αυτήν. Οι περισσότερες μητέρες (59,6%) ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δεν ενοχλούνται από την ένταξη τους σε ένα διαφοροποιημένο τμήμα, ενώ 29,8% ανέφεραν ότι αυτά δεν αισθάνονται άνετα (πίνακας 9). Με τις απαντήσεις όμως των μητέρων έχουμε μόνο τις δικές τους απόψεις για τα συναισθήματα των παιδιών, οι οποίες ίσως καλύπτουν τις προσωπικές τους επιθυμίες ή δυσκολίες. Θα ήταν χρήσιμο να είχαμε και τις απόψεις των παιδιών που συνήθως καλύπτονται από την «φιλανθρωπική κηδεμονία» των ενηλίκων, όπως αναφέρουν οι Thomas et al. (1998).

Πίνακας 9

Ενοχλείται το παιδί που φοιτά σε διαφορετικό τμήμα;

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι, ενοχλείται	14	29.8
Όχι δεν ενοχλείται	28	59.6
Δεν το καταλαβαίνει	3	6.4
Δεν ξέρω	2	4.2
Σύνολο	47	100.0

Τα περισσότερα από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είπαν ότι ενοχλούνται, είχαν ήπια προβλήματα μάθησης (64,3%). Όπως διαπιστώθηκε και από άλλες έρευνες, τα παιδιά με τέτοιου τύπου δυσκολίες φαίνεται ότι προτιμούν τα ίδια την ένταξη τους σε «κανονική τάξη» παρότι τα ενοχλεί η ακαδημαϊκή κατωτερότητά τους (Wade & Moore, 1993). Αντίθετα όταν τα παιδιά έχουν πολλαπλά προβλήματα, οι μητέρες πιστεύουν ότι δεν ενοχλούνται ή δεν καταλαβαίνουν (71,4%). Τα συναισθήματα των παιδιών όμως δεν

είναι πάντα αντίστοιχα με αυτά των γονιών. Πολλά παιδιά μπορεί να είναι πιο ικανοποιημένα στο ειδικό σχολείο παρά στο «κανονικό», όπου αισθάνονται μοναξιά και θλίψη (Lewis, 1995). Η ποιότητα των αντιδράσεων των παιδιών δεν εξαρτάται ασφαλώς μόνο από τη σοβαρότητα του προβληματός, αλλά και από τη μοναδικότητα των εμπειριών και των αναγκών του κάθε παιδιού, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψη στις αποφάσεις που παίρνονται. Η αρχή της προσωπικής υπεράσπισης και άποψης προβάλλεται σήμερα ως ένα βασικό δικαίωμα των παιδιών (Garner & Sandow, 1995· Thomas et al., 1998).

Το πρόβλημα της μελλοντικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης του παιδιού παραμένει ανοιχτό. Δεν υπάρχει κανείς ειδικός για να καθοδηγήσει τους γονείς για τη μελλοντική του αποκατάσταση, όπως ανέφεραν οι ίδιες. Γι' αυτό αποστρέφονται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος όμως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο ευρύτερο αίτημα των γονιών.

Πλαίσιο λειτουργίας

Με την εφαρμογή του νέου νόμου τα τμήματα ένταξης αυξήθηκαν σημαντικά το τελευταίο διάστημα, για να μπορέσουν όλα τα παιδιά να φοιτήσουν στα σχετικά τμήματα της γειτονιάς τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των μητέρων (91%) και μπορεί να συμβάλει στη φυσική ένταξη των παιδιών στο σχολείο, χωρίς όμως αυτό να εγγυάται τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση.

Παρά το γεγονός ότι με τον καινούργιο νόμο προβλέπεται η αλλαγή της «κανονικής» τάξης και του προγράμματος για να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά, στη πραγματικότητα εξακολουθούν να υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα, και μάλιστα χωρίς τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οι χώροι όπου φιλοξενούνται τα τμήματα αυτά, όπως ανέφεραν οι μητέρες, είναι μικροί και το παιδαγωγικό υλικό που τους παρέχεται ανεπαρκές. Ο χώρος δίνει την αίσθηση περισσότερο του εκτοπισμού μάλλον και της απομόνωσης παρά της ενσωμάτωσης. Αντί για ένα σχολείο για όλους, εξακολουθεί να διαπιστώνεται η νοοτροπία της φιλανθρωπίας, που κυριαρχεί δυστυχώς μέχρι σήμερα απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αν θεωρήσουμε ότι ο χώρος που πλασιώνει το πρόγραμμα αντανακλά τη στάση σε σχέση με αυτό, τότε θα συμφωνήσουμε με τη διαπίστωση που κάνουν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο οι μητέρες δεν αξιολογούν ως σημαντικές αυτές τις ελλείψεις, αφού αυτό που προέχει γι' αυτές είναι ότι βρεθή-

κε ένας χώρος υποδοχής των παιδιών τους. Γι' αυτό ίσως δεν τολμούν να είναι πιο διεκδικητικές. «Η τάξη είναι σε μια απυθνή του σχολείου, αλλά ο δάσκαλος έκανε ό,τι μπόρεσε... δεν μπορεί να κάνει και θαύματα». Οι περισσότερες μητέρες ανέφεραν ότι είναι ευχαριστημένες με το πρόγραμμα (64,4%), ή σχολίασαν χαρακτηριστικά ότι: «βολευόμαστε με ό,τι μας παρέχουν», ενισχύοντας τη στάση φιλανθρωπίας.

Η επιτυχία της ενσωμάτωσης βέβαια δεν εξαρτάται από το χώρο αλλά κυρίως από τις υπηρεσίες που παρέχονται σ' αυτόν, όπως αναφέρουν οι Ryandak & Downing, (1996). Οι ελλείψεις που επισημαίνουν οι μητέρες (πίνακας 10) σχετίζονται κυρίως με την ανάγκη εξατομικευμένων προγραμμάτων (21,4%), συνεργασίας με άλλους ειδικούς (23,4%), ενημέρωσης των γονιών (10,6%) και βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής (17%).

Πίνακας 10

Προτάσεις των μητέρων για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής	8	17.0
Εξατομικευμένα προγράμματα	10	21.4
Συνεργασία με άλλους ειδικούς	11	23.4
Περισσότερη ενημέρωση	5	10.6
Καμιά πρόταση (πλήρης ικανοποίηση)	8	17.0
«Δεν ξέρω»	5	10.6
Σύνολο	47	100.0

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Από την ερευνητική αυτή μελέτη και σύμφωνα με τις απόψεις των γονιών, προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις σχετικά με την λειτουργία του νέου θεσμού:

Τα τμήματα ένταξης δεν ανταποκρίνονται στις αρχές σύγκλισης σε ένα σχολείο για όλους. Είναι επικεντρωμένα στην σχολική μάθηση και δεν πλατυνώνονται από διεπιστημονική ομάδα. Έτσι δεν φαίνεται να καλύπτεται η ολόπλευρη αντιμετώπιση των παιδιών, η οποία θα συνέβαλε στην μακροπρόθεσμη κοινωνική τους ένταξη. Αντίθετα εξακολουθεί να υπάρχει διάκριση και περιθωριοποίηση.

Οι γονείς δεν κατέχουν την θέση που προβλέπεται από το νόμο αλλά και που θα ήταν απαραίτητη στη διαδικασία της ένταξης και της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι η αρχή της συντροφικότητας, η οποία κρίνεται πλέον απαραίτητη για την αντιμετώπιση των παιδιών, δεν έχει γίνει κατανοητή ούτε από τους επαγγελματίες αλλά ούτε και από τους γονείς.

Για να πετύχει η ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη είναι απαραίτητο ένα καλά συντονισμένο δίκτυο εκπαιδευτικών, ιατρικών και κοινωνικών υπηρεσιών. Έτσι μόνο μπορεί η ένταξη των παιδιών να είναι ουσιαστική και να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών και των γονιών. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι τεχνοκράτες και οι ειδικοί είναι οι μεσάζοντες που καλούνται να ανταποκριθούν στο αίτημα των άμεσα ενδιαφερομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adeson, A. & Zetzel, J. (1981). "The end of a quiet revolution: the United States for All Handicapped Children Act 1975", in W. Swann (ed.) *The Practice of Special Education* (359-77). Oxford: Basil Blackwell and the Open University Press.
- Benham, M. (1992). "Les troubles de la relation a la mère". Brussels: Privat.
- Bennett, T., Deluca, D. & Burns, D. (1997). "Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents", *Exceptional Children*, 64, 115-131.
- Βλάχου, Α. (2000). «Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας», στο Κυπριωτάκης Αντώνης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Αφοι Κοββαδία.
- Garner, P. & Sandow, S. (1995). *Advocacy, Self-Advocacy and Special Needs*. London: David Fulton.
- Guralnick, M.J. (1991). "The next decade of research on the effectiveness of early intervention", *Exceptional children*, 58(2), 174-183.
- Guralnick, M.J. (1994). "Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming", *Journal of Early Intervention*, 18, 168-183.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001). «Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρόωξης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών», στο Τζουριόπου Μαρία (επιμ.) *Πρώτη Παρέμβαση. Σύντομες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση», στο Κυπριωτάκης Αντώνης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Αφοι Κοββαδία.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Lewis, A. (1995). "Views of schooling held by children attending schools for pupils with moderate learning difficulties", *International Journal of Disability, Development and Education*, 42, 57-73.

- McWilliam, R., Tocci, L. & Harbin, G. (1998). "Family-Centered Services: Early Intervention service providers' discourse and behavior", *Topics in Early Childhood Education*, 18, 206-221.
- Meijer, C.J.W. & Pijl, S.J. (1994). "Framework, Methods and Procedures", in Meijer C.J.W. Pijl, S.J. & Hegarty, S. (eds) *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge.
- Mitchell, D.R. (1991). *Evaluation criteria of programmes of Early Intervention*. Department of Sciences of Education. New Zealand, Hamilton: Waikato University.
- Mittler, P. (1996). "Preparing for self-advocacy", in Carpenter B., Ashadonn, R. & Bovair, K. (eds) *Enabling Access*. London: David Fulton.
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Head of Publication Service OECD Paris.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαράκη, Μ. (2001). «Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή», στο Κυπριωτάκης Αντώνης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Αφεί Καββαδία.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peterander F. (2001). «Η καλύτερη ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες στην πρόωμη παρέμβαση», στο Τζουριάδου Μαρία (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Pijl, S.J. & Meijer, C.J.W. (1994). "Analysis of findings", in Meijer, C.J.W. Pijl, S.J. & Hegarty, S. (eds) *New perspectives in Special Education*. London: Routledge.
- Royster, A.J. & McLaughlin, T.F. (1996). "Parent Partnerships in Special Education: Purposes, Models and Barriers", *Journal of Special Education*, 20(2), 24-33.
- Ryandak, D.L. & Downing J.E. (1996). "Parents' perception of educational settings and services for children with moderate or severe disabilities", *Remedial and Special Education*, 117(2), 106-118.
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1983). "An evaluation of the identification of learning disabled students", *Colorado Learning Disability Quarterly*, 6, 115-127.
- Thomas, G., Walker, D. & Welb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού Σ., Κυδωνιάτου Ε., Στυγιόπουλος Π., Σταθοπούλου Ρ. & Τζελέπη Θ. (2001). «Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;» στο Τζουριάδου Μαρία (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1990). "Families professionals and exceptionality: A special partnership", Columbus OH: Merrill.
- Vaughan, M. (1989). "Parents, children and the legal framework", in Roaf, C. & Bines, H. (eds) *Needs, Rights and Opportunities: Developing Approaches to Special Education*. London: Falmer.
- Wade, B. & Moore, M. (1993). *Experiencing Special Education: What Young People with Special Educational Needs can Tell us*. Milton Keynes: Open University Press.
- Winton, P.J. & Divenere, N. (1995). "Family-professional partnerships in early intervention personnel preparation: Guidelines and strategies", *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 296-313.

Abstract

Parents' involvement has been described as essential for the effectiveness of any mainstreaming process. This research attempts to investigate the functioning of inclusive classes from parents' point of view.

Forty-seven mothers of children attending such classes were interviewed, in order to explore how their children were treated and how they themselves were involved. The findings suggest that although mothers make a positive evaluation of the educational context of mainstreaming, the inclusive provisions do not seem to meet the overall needs of the child and of the family. Professionals-parents partnership is not fulfilled and the interdisciplinary approach stays incomplete.

Μελανθία Κοντοπούλου

Κλινική Ψυχολόγος - Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
54 124 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 995027, 2310 428946 - Fax: 2310 995079
e-mail: melanthi@nured.auth.gr

Σωτηρία Τζιβινίκου

Διδάκτορας στις Μαθησιακές Δυσκολίες - Νηπιαγωγός
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
54 124 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 995079, 2310 358830
e-mail: sotitzivi@hotmail.com