

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Βασιλική Ζ. Ζήση

Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ως πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, ειδικά τα τελευταία χρόνια, ενώ η εκπαίδευση και η διασφάλιση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρίες συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ο κύριος σκοπός των μελετών και των προγραμμάτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στον χώρο της αναπηρίας είναι η διασφάλιση καλής λειτουργικότητας, όχι όμως μόνο σε ό,τι αφορά τη σωματική διάσταση αλλά και στην κοινωνική και ψυχική διάσταση. Η αναπηρία, βέβαια, δεν είναι απλώς μια κατάσταση περιορισμένης λειτουργικότητας αλλά μάλλον ξεχωριστές περιπτώσεις διαφορετικότητας. Το ενδιαφέρον για την αναπηρία μπορεί να ενισχύσει το έργο των ειδικών και κυρίως την ποιότητά του όταν η προσέγγισή της γίνεται μέσα από αυτό το πρίσμα της διαφορετικότητας. Αλλά και ο νομοθέτης αντιμετωπίζει την αναπηρία ως διαφορετικότητα όταν προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες ισοτιμίας, ειδικές συνθήκες που ευνοούν τα άτομα με αναπηρίες, κάτι που ουσιαστικά είναι εις βάρος της ισονομίας. Η ψυχική υγεία είναι ένας άλλος τομέας με μεγάλο και συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλούς διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης. Η ψυχική υγεία, βέβαια, δεν είναι απλώς το άλλο μισό της σωματικής υγείας, μαζί με την οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Η ψυχική υγεία έχει καθοριστικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην υιοθέτηση συμπεριφορών υγείας αλλά και στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων.

* Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σε αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται κάποια ιδιαίτερα ζητήματα ψυχικής υγείας και λειτουργικότητας σε περιπτώσεις αναπηρίας ή περιορισμένης λειτουργικότητας λόγω συνθηκών. Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτικοί λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών στη σωματική και κοινωνική λειτουργικότητα, με στοχευμένες αναφορές στη νομοθεσία και στο κανονιστικό πλαίσιο για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται διαδικασίες αξιολόγησης διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης της αναπηρίας, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την προετοιμασία για την είσοδο στην αγορά εργασίας φροντίζοντας να διασφαλιστεί όσο γίνεται περισσότερο η ψυχική υγεία των ατόμων. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την ψυχική υγεία ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως κοινωνικής λειτουργικότητας λόγω του διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού τους και τις προκλήσεις και τα ζητήματα που εμφανίζονται κυρίως στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μετάβαση από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα άλλο στο πλαίσιο της επιτυχούς συμπερίληψης.

Ένα σημαντικό στοιχείο για τη διασφάλιση καλής ψυχικής υγείας είναι η δυνατότητα επικοινωνίας, η οποία γίνεται κατά κύριο λόγο μέσω της ομιλίας. Δύο από τα κεφάλαια του βιβλίου αναφέρονται σε γλωσσικές δεξιότητες σε μη τυπικούς πληθυσμούς. Πιο συγκεκριμένα, το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με την ανάπτυξη του λόγου από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την εφηβεία σε άτομα με σύνδρομο εύθραυστου Χ, δηλαδή ένα είδος κληρονομούμενης νοητικής καθυστέρησης, ενώ το έκτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται περιπτώσεις γλωσσικής δυσκολίας κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Ο στιγματισμός και τα στερεότυπα για την αναπηρία είναι ζητήματα εξίσου σοβαρά με την αναπηρία, αφού δημιουργούν ή μεγεθύνουν προβλήματα κοινωνικής κυρίως λειτουργικότητας, θέματα που αγγίζουν τα δύο τελευταία κεφάλαια του επιστημονικού αυτού τόμου. Τα κοινωνικά στερεότυπα μπορεί να περιορίσουν ή να αποτρέψουν τα άτομα με αναπηρία να εκδηλώσουν τη σεξουαλικότητά τους ή να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν οικογένεια, ενώ οι ιδιαίτερες συνθήκες που δια-

μορφώνονται λόγω περιορισμένης λειτουργικότητας έχουν επιπτώσεις στην ψυχική υγεία όχι μόνο των ίδιων των ατόμων με αναπηρίες αλλά και των φροντιστών τους. Οι επιπτώσεις αυτές είναι μεγαλύτερες και πιο σύνθετες όταν πρόκειται για οικογενειακούς φροντιστές, οι οποίοι επωμίζονται ένα μεγάλο μέρος του βάρους όχι μόνο της φροντίδας αλλά και του στιγματισμού και των κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την αναπηρία, ειδικά όταν αφορά ψυχικές διαταραχές.

Ο κόσμος στον οποίο ζούμε κάθε άλλο παρά από ομοιομορφία χαρακτηρίζεται. Μια ματιά στο φυσικό μας περιβάλλον, στο βασίλειο της φύσης, μπορεί να μας πείσει γι' αυτό. Μια δεύτερη ματιά μπορεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε ότι η διαφορετικότητα που κυριαρχεί γύρω μας είναι το βασικό συστατικό της ομορφιάς του κόσμου μας. Ας απομακρύνουμε λοιπόν κάθε πρίσμα προκατάληψης, κάθε διάθεση επεμβατικότητας και ας δούμε πώς θα μπορέσουμε να ζήσουμε αρμονικά μαζί όλοι εμείς οι διαφορετικοί.

1.

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

ΔΗΜΗΤΡΑ Β. ΚΑΤΣΑΡΟΥ*

Περίληψη

Η ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ των παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης του παρόντος κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη Συνθήκη της Σαλαμάνκα και στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, που είναι ουσιαστικά η σύμβαση στην οποία κατοχυρώνονται νομικά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Ακόμα, γίνεται αναφορά στις διαδικασίες κατηγοριοποίησης, αξιολόγησης, διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης, ενώ, τέλος, παρουσιάζονται και οι αρμοδιότητες των φορέων διάγνωσης, όπως τα ΚΕΔΔΥ και τα ΚΕΣΥ.

Εισαγωγή

Η ενασχόληση με τα δικαιώματα και την ελεύθερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές και σχολικές δομές των ατόμων με αναπηρία αποτελεί δείκτη πολιτισμού για όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες, μιας και, εκτός από την κάθετη και οριζόντια γνώση, βασικός τομέας σχολικής μάθησης είναι η κοινωνική μάθηση (European Agency for Development

* Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστημίου Αιγαίου.

in Special Needs Education, 2013). Συγκεκριμένα, η κοινωνική μάθηση συντελείται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο των σχολικών πρακτικών, δηλαδή μέσω του πλέγματος των σχέσεων που δημιουργούνται με κεντρικό πρόσωπο τον δάσκαλο, ο οποίος φροντίζει για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της επίσημης διδακτέας ύλης, και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων όπως αυτές διαμορφώνονται από τη σχολική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012).

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι απόρροια οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, οι συνθήκες επικρατούσες συνθήκες αντιτίθενται στο βασικό δικαίωμα των αναπήρων να ενταχθούν στα γενικά σχολεία (McDonnell, 2012). Συνήθως, η ύπαρξη παιδιών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάζεται ως ένα σχέδιο πολιτισμικής πολιτικής, μέρος της πολιτικής της ταυτότητας, της διαφορετικότητας και της εκπροσώπησης στις σχολικές κοινωνικές σχέσεις (Wehmeyer & Garner, 2003).

Σήμερα, η επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να διδάσκεται στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά της γειτονιάς του. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο έγινε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, διατυπώθηκε ξεκάθαρα η αρχή «Εκπαίδευση για Όλους» τον Ιούνιο του 1994, οπότε υπογράφηκε η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» με τίτλο και θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994).

Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών, αναφέρονταν στα ακόλουθα: α) Κάθε παιδί έχει βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση, β) Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, γ) Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, δ) Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης (Mitchell, 2010).

Η πρώτη, όμως, παγκόσμια σύμβαση, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, ήταν ουσιαστικά αυτή στην οποία κατοχυρώνονται νομικά τα δικαιώματα των ατό-

μων με αναπηρία. Βασική επιδίωξη της Σύμβασης είναι η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ορίζονται ως «τα άτομα εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, ψυχικά, διανοητικά ή αισθητήρια εμπόδια, που, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους» (Ν. 4074/2012). Αναλυτικότερα, το Άρθρο 7 αναφέρεται στα παιδιά με αναπηρία και κατοχυρώνει το δικαίωμα της πλήρους απόλαυσης όλων των δικαιωμάτων και ελευθεριών τους σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά. Το Άρθρο 8 αναφέρει ότι τα κράτη δεσμεύονται να υιοθετήσουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να αφυπνίσουν την κοινωνία σχετικά με τα Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ), να καλλιεργήσουν τον σεβασμό για τα ΑμεΑ, να καταπολεμήσουν στερεότυπα και επιβλαβείς πρακτικές για τα ΑμεΑ. Στο Άρθρο 24 αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διασφαλίζεται ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και για τη διά βίου μάθηση, προάγεται η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τα ΑμεΑ, προβλέπεται η πρόσληψη εκπαιδευτικών με ή χωρίς αναπηρία και η εκπαίδευσή τους στην ευαισθησία για θέματα αναπηρίας και στη χρήση κατάλληλων βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών υλικών και υλικού για την υποστήριξη των ΑμεΑ. Τέλος, παρέχονται εύλογες προσαρμογές για τις απαιτήσεις των ΑμεΑ.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις διαδικασίες κατηγοριοποίησης, αξιολόγησης, διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης, ενώ επιπλέον θα παρουσιαστούν και οι αρμοδιότητες των φορέων διάγνωσης, όπως τα ΚΕΔΔΥ και τα ΚΕΣΥ.

Κυρίως μέρος

Η εφαρμογή της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με ή χωρίς αναπηρία, συνεπώς, επιβάλλει την οριοθέτηση της έννοιας «αναπηρία». Η αναπηρία θεωρείται μια σύνθετη παθολογική κατάσταση του ατόμου, η οποία επιφέρει σοβαρούς περιορισμούς ή δυσκολίες στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η σύγχρονη αντίληψη της κοινωνίας για την αναπηρία δίνει έμφαση στον περιορισμό της λειτουργ-

γικότητας του ανθρώπου μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Sleeter, 2010). Ναι, μεν, αναγνωρίζεται η ανάγκη των ατόμων αυτών για ύπαρξη και συμμετοχή στον κοινωνικό διάλογο, τίθενται όμως αμφιβολίες σχετικά με το αν είναι αυτό εφικτό και σε ποιο βαθμό. Η αλλαγή στη θεώρηση της αναπηρίας από την κοινωνία φαίνεται και από τους ορισμούς της αναπηρίας. Ενώ στην αρχή οι ορισμοί επικεντρώνονταν στις ανεπάρκειες και τις θεωρούσαν ατομικό πρόβλημα, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, πλέον οι ορισμοί εστιάζονται στη συνδιαλλαγή του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και στις όποιες δυνατότητές του για λειτουργικότητα (Slee & Allan, 2001). Είναι τα νέα μοντέλα που προωθούνται, κυρίως τα πολυπαραγοντικά και οικολογικά, τα οποία απαιτούν από την κοινωνία να παρέχει ευκαιρίες και να ανταποκρίνεται σε παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στις δυνάμεις και ικανότητες των ατόμων με αναπηρία με απώτερο στόχο την αυξημένη λειτουργικότητά τους (Winter & O' Raw, 2010).

Όμως, ακόμη και στη σύγχρονη συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως παρέχεται στις αναπτυγμένες κοινωνίες, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που δεν επιλύεται και αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του ατόμου (Χατζηγεωργίου, 2016). Οι μειωμένες αντιληπτικές, νοητικές και κοινωνικές δυνατότητές του οδηγούν τον στενό οικογενειακό περίγυρο σε αισθήματα απαισιοδοξίας και αδιαφορίας (Κατσαρού & Ζήση, 2015). Αυτό παρατηρείται κατά κύριο λόγο σε ομάδες ανθρώπων με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο οι οποίοι διατηρούν ένα αποστερημένο από ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον (Στασινός, 2016). Οι αναχρονιστικές αντιλήψεις ενός τέτοιου περιβάλλοντος οδηγούν το παιδί με αναπηρία σε επιδείνωση της κατάστασής του, σε αναστολή της αναπτυξιακής του πορείας και στη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ειδικότερα στις περιπτώσεις της αναπηρίας (Καραγιάννη, 2017). Γίνεται, έτσι, φανερό η μεγάλη αξία που έχει για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του παιδιού με αναπηρία, η ύπαρξη ενός μορφωτικά αναβαθμισμένου περιβάλλοντος, πλούσιου σε ερεθίσματα και μαθησιακές ευκαιρίες (Powell & Planck, 2003).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία αφορούν κάποια χαρακτηριστικά τους στη συμπεριφορά. Τα ελλείμματα επηρεάζουν συχνά τις κοινωνικές δε-

ξιοότητες των ατόμων με αναπηρία και τα οδηγούν εκτός των κοινών αποδεκτών κοινωνικών κανόνων και προτύπων (Κατσαρού, Σκόδρας & Μάντσος, 2019). Ακόμη και τα παιδιά με αναπηρίες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική συνδιαλλαγή (Τζουριάδου, 2008). Σύμφωνα με τον Goffman (2001), τα μέλη του κοινωνικού συνόλου αξιολογούνται και ταξινομούνται σε βαθμίδες ανάλογα με τον βαθμό απόκλισής τους από τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα. Επομένως, αυτό επηρεάζει την άποψη που διαμορφώνει το κοινωνικό σύνολο για την εικόνα των ανθρώπων με αναπηρίες και δημιουργείται, κατά αυτόν τον τρόπο, ένας ιδιότυπος κοινωνικός στιγματισμός. Τα άτομα, παρότι δεν έχουν προσωπική ευθύνη, καταχωρούνται αρνητικά στην κοινωνική συνείδηση εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους που επηρεάζονται από τη φύση της αναπηρίας (Σπυρόπουλος, 2014).

Για τους λόγους αυτούς, κρίθηκε αναγκαία η αξιολόγηση των ατόμων με αναπηρία, με απώτερο στόχο αφενός την ένταξή τους σε μια μαθησιακή κοινότητα και αφετέρου τη βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής τους. Η διαδικασία παραπομπής, αξιολόγησης, διάγνωσης και τοποθέτησης γίνεται με συγκριμένα κριτήρια, τα οποία θα πρέπει να ελέγχονται και να αξιολογούνται ενδελεχώς, μιας και κρίνεται όχι μόνο το εκπαιδευτικό αλλά και το κοινωνικό μέλλον του προς αξιολόγηση μαθητή (Αγαλιώτης, 2011). Αρχικά, λοιπόν, παραπέμπεται προς αξιολόγηση ο μαθητής του οποίου τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις αδυνατεί να καλύψει ο εκπαιδευτικός της τάξης, και άρα ο ίδιος κρίνει ότι ο μαθητής δεν επωφελείται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Clarizio, 1992· McMillan, Siperstein & Leffert, 2002).

Ήδη, λοιπόν, από το πρώτο στάδιο της κατηγοριοποίησης φαίνεται η υποκειμενικότητα της διάγνωσης, μιας και η απόφαση παραπομπής για διάγνωση επαφίεται στον εκπαιδευτικό (Shin, Tindal & Spira, 1987). Η απόφαση, όμως, αυτή του εκπαιδευτικού έχει ληφθεί με βάση ορισμένες παραμέτρους, όπως το σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτά ο μαθητής, η ανενεργότητά του ως προς την αποτυχία των μαθητών, η δική του διδακτική αποτελεσματικότητα και οι πιθανές εξωτερικές πιέσεις για επιτυχία (Bruggink, Goei & Koot, 2016). Ακόμα, μερικά χαρακτηριστικά του μαθητή μπορεί να επηρεάσουν την απόφαση για παραπομπή σε διάγνωση, όπως η επιμονή του για εργασία,

η χαμηλή του επίδοση σε σχέση με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού καθώς και η ενδεχόμενη εξάρτησή του από αυτόν (Smeets & Roevelend, 2016).

Συνεπώς, φαίνεται από τα ανωτέρω ότι υπάρχει πιθανότητα να παραπέμπονται σε διάγνωση μαθητές οι οποίοι δεν εμπίπτουν στις σχολικές νόρμες ή αποτυγχάνουν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις. Σε αυτή την κατηγορία όμως εμπίπτουν μαθητές από χαμηλά οικονομικά στρώματα (Harry & Klinger, 2007), από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Blair & Scott, 2002), από αλλόγλωσσους ή δίγλωσσους γονείς (Croll, 2002), από συνθήκες φτώχειας ή συνθήκες μετακίνησης (Lupton, Brown & Thrupp, 2010).

Σε αυτές τις κατηγορίες παραπομπής για διάγνωση ελλοχεύει, εκτός από τον κίνδυνο ετικετοποίησης (Florian, Hollenwenger, Simonsson, Wedell, Riddell και συν., 2006), και ο κίνδυνος χαμηλής αυτοεκτίμησης του μαθητή (Hibel, Farkas & Morgan, 2010) αλλά και η μικρή πιθανότητα του μαθητή να επιστρέψει στη γενική αγωγή.

Τα τελευταία χρόνια, το δίλημμα «εκτίμηση πρώτα ή κατευθείαν παρέμβαση» στις μαθησιακές δυσκολίες διχάζει την επιστημονική κοινότητα. Από τη μια πλευρά η κλασική νευροψυχολογική προσέγγιση, όπου αρχικά γίνεται χρήση ψυχομετρικών εργαλείων για τη διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών και έπειτα επιλέγεται η κατάλληλη παρέμβαση, και από την άλλη πλευρά ένα σύστημα που ονομάζεται «ανταπόκριση στην παρέμβαση» (response to intervention, RTI). Στο δεύτερο σύστημα ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί πρώτα στην ερευνητικά στηριζόμενη διδασκαλία, μετά στην εξατομικευμένη διδακτική διδασκαλία και, εάν αποτύχουν τα δύο παραπάνω ακολουθεί η ψυχομετρική εκτίμηση (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2011).

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, θεωρείται σημαντικό να γνωρίζει κανείς εξ αρχής τις ατομικές και γνωστικές ικανότητες του παιδιού, ώστε να δημιουργηθούν άμεσα εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας για το κάθε παιδί, κερδίζοντας με τον τρόπο αυτό πολύτιμο χρόνο. Επιπλέον, με τη νευροψυχολογική εκτίμηση δύναται να εντοπιστούν γνωστικές ελλείψεις και διαταραχές, κάτι που δεν συμβαίνει στη δεύτερη προσέγγιση, καθώς δεν διαχωρίζει τη νοητική υστέρηση από τις μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Constantinou (2010) (όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου & Κοσμί-

δου, 2011), παιδιά που ακολούθησαν την πρώτη προσέγγιση είχαν πολύ καλές επιδόσεις και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι νευροψυχολογικές εκθέσεις ήταν περισσότερο βοηθητικές, καθώς με αυτές γνώριζαν με ακρίβεια τις γνωστικές διαταραχές και ελλείψεις του παιδιού. Κάποια από τα αρνητικά της πρώτης προσέγγισης, σύμφωνα με τους Gabes και Edgel (1994) (όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2014), είναι ότι δημιουργείται ιατρικό μοντέλο διάγνωσης το οποίο επικροτεί ακόμα και τη χρήση φαρμάκων. Ακόμη, πολλές φορές τα νευρολογικά και νευροαπεικονιστικά ευρήματα δεν επαρκούν για να εξηγηθεί η φύση και η αιτία των μαθησιακών διαταραχών.

Στα θετικά συγκαταλέγεται το γεγονός ότι, καθώς η «ανταπόκριση στην παρέμβαση» εφαρμόζεται σε μεγάλο κομμάτι μαθητικού πληθυσμού, είναι πολύ πιο εύκολο να βοηθηθούν περισσότεροι μαθητές και να μη γίνει λάθος στην παρέμβαση. Η κριτική που δέχθηκε η RTI σχετίζεται με τον χρόνο κατά τον οποίο η ανταπόκριση του μαθητή κρίνεται επιτυχημένη καθώς και με ποια κριτήρια θα πρέπει να περνάει το παιδί από το ένα επίπεδο στο άλλο. Επίσης, τα αποτελέσματα των ερευνών μέχρι στιγμής δεν παρουσιάζουν συνεκτικά αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητά της (Τζιβινίκου, 2015). Τέλος, ο Κωνσταντίνου (2007) υποστηρίζει ότι δεν αναγνωρίζεται η πολυδιάστατη φύση των μαθησιακών διαταραχών και εφαρμόζεται το ίδιο σε μεγάλο μέρος μαθητικού πληθυσμού.

Μεταξύ των χωρών παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσης, με τις περισσότερες χώρες να χρησιμοποιούν ως κριτήριο το εργαλείο Diagnostic Statistical Manual (DSM), ή το International Classification of Functioning (ICF). Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες που, για την παροχή της εξειδικευμένης υποστήριξης εντός και εκτός δομών ειδικής αγωγής, προϋποθέτει τη σαφή διάγνωση με βάση τη διεπιστημονική ομάδα. Για τον λόγο αυτό, με τον νόμο Ν. 3699/2008 ιδρύονται τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕΔΔΥ), με σκοπό αφενός τον προσδιορισμό της διάγνωσης και της διαφοροδιάγνωσης και αφετέρου την ένταξη του μαθητή στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008). Έτσι, «ως διάγνωση κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοη-

θήσουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων-παρεμβάσεων». Και στη συνέχεια αναφέρεται: «Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγχέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών».

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- α) Ανιχνεύουν και διαπιστώνουν το είδος και τον βαθμό των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.
- β) Εισηγούνται για την κατάρτιση των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.
- γ) Τα ΚΕΔΔΥ έχουν την αποκλειστική και δεσμευτική αρμοδιότητα αναφορικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο. Όπου υπάρχει διαφωνία με τους γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή, είτε προσωπική είτε διότι υπάρχει διάσταση μεταξύ της γνωμάτευσης που τελικώς εξεδόθη από το ΚΕΔΔΥ και εκείνης που ενδεχομένως οι γονείς ή οι κηδεμόνες έλαβαν από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, υπερισχύει η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ και οι γονείς ή κηδεμόνες δύνανται να προσφύγουν στη δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ της οποίας η απόφαση είναι οριστική. Μέχρι την έκδοση της απόφασης της δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ, ισχύει η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ. Με μόνη την εισή-

γηση σχολικού συμβούλου ΕΑΕ και μέχρι την έκδοση σχετικής γνωμάτευσης από το οικείο ΚΕΔΔΥ, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ κοινοποιούνται υποχρεωτικά με εμπιστευτική αλληλογραφία στο σχολείο του μαθητή το οποίο αφορούν, ενώ οι οριστικές γνωματεύσεις των δευτεροβάθμιων ΕΔΕΑ κοινοποιούνται επίσης με εμπιστευτική αλληλογραφία στο αρμόδιο ΚΕΔΔΥ και από κει με τον ίδιο τρόπο στο σχολείο του μαθητή.

- δ) Παρέχουν συνεχή συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και διοργανώνουν προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.
- ε) Καθορίζουν το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων, του μορφώτου των προσβάσιμων διδακτικών βιβλίων και των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών που διευκολύνουν την πρόσβαση στον χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία την οποία έχει ανάγκη ο μαθητής με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο ή στο σπίτι, την παροχή Υπηρεσιών Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.
- στ) Γνωματεύουν για τις ειδικές ρυθμίσεις, διευθετήσεις ή προσαρμογές (όπως η παροχή μεγαλύτερου χρόνου, η χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών, η παροχή των θεμάτων σε προσβάσιμη μορφή) ανάλογα με το είδος αναπηρίας ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους περιορισμούς που συνεπάγεται, για την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η γνωμάτευση θα πρέπει να εξαντλεί τις δυνατότητες η εξέταση να γίνεται στα ίδια θέματα και συγχρόνως με τους υπόλοιπους μαθητές σε συνδυασμό με τις ανωτέρω ειδικές ρυθμί-

σεις, διευθετήσεις ή προσαρμογές και τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών. Η προφορική εξέταση θα πρέπει να αποτελεί την τελευταία επιλογή ύστερα από εμπειριστατωμένη αιτιολόγηση.

- ζ) Εισηγούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάρτιση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη ομάδων προσανατολισμού τομέων και ειδικοτήτων στα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και στα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια.
- η) Ανά τρίμηνο υποβάλλουν έκθεση λειτουργίας στις περιφερειακές διευθύνσεις όπου ελέγχονται από την ΕΔΕΑ οι γνωματεύσεις ανά κατηγορία αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, σύμφωνα και με το προσωπικό που στελεχώνει τα ΚΕΔΔΥ, καθώς και το σύνολο των παρεμβάσεων που έχουν γίνει στις σχολικές μονάδες περιοχής ευθύνης του. Εν συνεχεία ο περιφερειακός διευθυντής αποστέλλει τις εκθέσεις με τις δικές του παρατηρήσεις στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘ για την τελική αποτίμηση του έργου τους.
- θ) Συντάσσουν προτάσεις για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ σε σχέση με την προσβασιμότητα.
- ι) Συντάσσουν εξατομικευμένες προτάσεις-εκθέσεις για όλους τους μαθητές αρμοδιότητας του ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.
- ια) Προτείνουν την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.
- ιβ) Με κοινές υπουργικές αποφάσεις των συναρμόδιων υπουργών θα καθοριστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις χρήσης του ICF στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και στα ΚΕΔΔΥ καθώς και οι αρμοδιότητές τους.

Αξιολόγηση, τέλος, συστήνεται μόνο σε μαθητές που δεν έχουν ξεπεράσει το 22ο έτος της ηλικίας τους, από την πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα βγάλει και τη γνωμάτευση εντός 45 ημερών. Η ομάδα αποτελείται, συνήθως, από έναν ψυχολόγο, έναν ειδικό παιδαγωγό, έναν λογοθεραπευτή, έναν ειδικό πρωτοβάθμιας φροντίδας και έναν φιλόλογο.

Εκτός από τα ΚΕΔΔΥ, υπηρεσίες αξιολόγησης και διάγνωσης προφέρουν η Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Οι υπηρεσίες των φορέων αυτών δεν ταυτίζονται με τις υπηρεσίες πιστοποίησης του βαθμού της αναπηρίας και καθορισμού της χρονικής διάρκειας ισχύος της γνωμάτευσης, τις οποίες παρέχουν δημόσια νοσηλευτικά ιδρύματα για αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες όπως και για σοβαρά και χρόνια προβλήματα. Όπου χρειάζεται, όμως, οι υπηρεσίες αυτές συνεργάζονται με τα ΚΕΔΔΥ για την αποτελεσματικότερη στήριξη των μαθητών με αναπηρίες (Ν. 3699/2008).

Το 2018, με το νέο νομοσχέδιο, καταργήθηκε ο θεσμός των ΚΕΔΔΥ και αντικαταστάθηκε από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία ανέλαβαν όλες τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ. Η αιτιολογική έκθεση για το νομοσχέδιο επεσήμανε την ανάγκη και αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και επαναπροσδιορισμό και αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018). Η βασική αλλαγή στο νέο νομοσχέδιο είναι η προσθήκη της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς επίσης η χρήση νέων όρων, όπως για παράδειγμα «η ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας», ο οποίος αντικαθίσταται τώρα από «διερεύνηση ατομικών ή/και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, την αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση». Το 2021, με τον Νόμο 4823/2021, τα ΚΕΣΥ μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ).

Επίλογος

Πολλές φορές η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία για συνεκπαίδευση και συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι έχει μόνο θεωρητικό υπόβαθρο (Dyson & Gallanaugh, 2008). Παρά την ύπαρξη διαφόρων κριτηρίων, διαδικασιών και φορέων αξιολόγησης που προκρίνουν την ένταξη, η λειτουργική ένταξη δεν μπορεί, εντέλει, να επιτευχθεί μονάχα από μια νομοθετική πράξη, αλλά μόνο μέσω κοινωνικών διαδικασιών και πρωτοβουλιών (Lebeer, Partanen, Candeias, Gracio, Bohacs *et al.*, 2013). Η απλή συνύπαρξη μαθητών με τυπική ανάπτυξη με μαθητές με αναπηρίες στο τυπικό σχολείο δεν εξασφαλίζει αυτόματα την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (Desforges & Geoff, 2010). Η σημασία της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας φαίνεται όταν τα άτομα με αναπηρίες έχουν αρκετές ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να μπορούν να αποτελούν ενεργό και ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας (Smeets & Roeleveld, 2016). Η απλή κοινωνική αποδοχή των ατόμων αυτών από τις κοινωνίες δεν οδηγεί αυτόματα στη λειτουργική ενσωμάτωσή τους, μιας και τα άτομα με αναπηρίες πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν δικές τους δυνάμεις και δυνατότητες και ότι με αυτές θα μπορέσουν να προσφέρουν στο καθημερινό κοινωνικό συγκείμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Blair, C. & Scott, K. (2002). Proportion of LD placements associated with low socioeconomic status: evidence for a gradient? *The Journal of Special Education*, 36(1), 14-22.
- Bruggink, M., Goei, S. & Koot, H. (2016). Teachers' perceptions of students' additional support needs: In the eye of the beholder? *Educational Psychology*, 36(3), 431-443.
- Clarizio, H. (1992). Teachers as detectors of learning disability. *Psychology in the Schools*, 29, 28-35.

- Croll, P. (2002). Social deprivation, level achievement and special educational needs. *Educational Research*, 44(1), 43-53.
- Desforges, M. & Geoff, L. (2010). *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs: an international review*. NCSE: University of Warwick.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). *Organization of provision to support inclusive education: literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S. *et al.* (2006). Cross cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Harry, B. & Klinger, J. (2007). Discarding the deficit model. Improving instruction for students with learning needs. *Educational Leadership*, 64(5), 16-21.
- Hibel, J., Farkas, G. & Morgan, P. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education*, 4, 312- 332.
- Καραγιάννη, Π. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Κατσαρού, Δ., Σκόδρας, Α., & Μάντσος, Ε. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με φυσική αναπηρία ή/και νοητική υστέρηση υπό το πρίσμα των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 926-931.
- Κατσαρού, Δ. & Ζήση, Β. (2015). Στάσεις της κοινωνίας και βαθμός αυτό-εικόνας και αυτοαντίληψης ατόμων με κινητικά προβλήματα ή νοητική καθυστέρηση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 70, 31-36.
- Κωνσταντίνου, Μ. & Κοσμίδου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A., Gracio, M., Bohacs, K. *et al.* (2013). *The need for a more dynamic and ecological assessment of children expressing barriers to learning to move towards inclusive education: a summary of results of the daffodil project*. Belgium: University of Antwerp.
- Lupton, R., Brown, C. & Thrupp, M. (2010). Special educational needs: a contextualized perspective. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 267-284.
- McDonnell, J. (2012). Curriculum. In McDonnell, J., Hardman, M. L. (Eds.), *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* (pp. 63-80). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- McMillan, D.L., Siperstein, G.N. & Leffert, J.S. (2002). Children with mild mental retardation: A challenge for classification practices. In H. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs: final report*. New Zealand: University of Canterbury.
- N. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Α.Φ. 199 (ΦΕΚ).
- N. 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Α.Φ. 88 (ΦΕΚ).
- Powell, J.W. & Planck, M. (2003). Constructing disability and social inequality early in the life course: the case of special education in Germany and the United States. *Disability Studies Quarterly*, 34(2), 57-75.4
- Shin, M.R., Tindall, G.A. & Spira, D.A. (1987). Special education referrals as an index of teacher with tolerance: are teachers imperfect test? *Exceptional Children*, 54, 32-40.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology in Education*, 11(2), 173-192.

- Sleeter, C. (2010). Why is there learning disabilities? A critical analysis of the birth of the field in its social context. *Disability Studies Quarterly*, 302(2), 210-237.
- Smeets, E. & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special education needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423-439.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχομένων υπηρεσιών για τα ΑμεΑ. Αθήνα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 22-33.
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ. 3. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5337>.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.
- Wehmeyer, M.L & Garner, W.N. (2003). The impact of personal characteristics of peoples with intellectual and development disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Winter, E. & O' Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practice relating to inclusive education for children with special education needs*. Co Meath: National Council for Special Education.
- Χατζηγεωργίου, Α. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 94-102.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2018). Αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σελ. 29-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σημερινή εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Αναρτημένη Ανακοίνωση.