

«ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΙΣΑ: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ»

Δρ Βασίλης Στρογγυλός-Επιστημονικός Συνεργάτης Πανεπιστημίου Αιγαίου
Γιώτα Ξανθάκου- Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Βασική θέση της παρουσίας αποτελεί η άποψη ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να πετύχει αν δεν συνοδευτεί από την ένταξη των ανθρώπων που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό αν είναι αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και συνεργασίας με άλλους ειδικούς. Γιατί, όμως, είναι σημαντικό να συνεργάζονται επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων; Πώς η διεπιστημονική συνεργασία βοηθά το παιδί, τους ίδιους τους ειδικούς και την οικογένειά του; Ποιες είναι οι δυσκολίες συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, θεραπευτές και λοιπούς ειδικούς;

Η διαπραγμάτευση των παραπάνω ερωτημάτων θα γίνει μέσα στο πλαίσιο της αναγκαιότητας της ύπαρξης ψυχολόγων, λογοπεδικών, φυσικοθεραπευτών και λοιπών ειδικών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Εισαγωγή

Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες και υποστηρίζει τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης». Τόσο με το νόμο 1566/1985 όσο και με τον τελευταίο νόμο 2817/2000 «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», η χώρα μας ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις, προσπάθησε να ανταποκριθεί στο πολύ δύσκολο εγχείρημα της εισαγωγής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Βέβαια στο νόμο 2817/2000 είναι ξεκάθαρο ότι ο θεσμός της ένταξης περιορίζεται στα παιδιά με ήπιες δυσκολίες μάθησης και όχι σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο τελευταίος νόμος, όπως και οι προηγούμενοι, δέχτηκαν σφοδρή κριτική, αφού παρέμειναν σε επίπεδο πολιτικών προσδοκιών αδυνατώντας να μετατρέψουν το γενικό σχολείο σε ένα σχολείο για όλους.

Σύμφωνα με τους Σούλη (2002) και Φλουρή (2006), τόσο οι ασάφειες, οι ανακρίβειες και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παρόμοια προβλήματα υπάρχουν, βέβαια, και σε άλλες χώρες αφού η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης γίνεται με πολλές δυσκολίες, διλήμματα και αντιπαλότητες που οδηγούν σε αποσπασματικές ή ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις (Vlachou, 2004). Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών ήταν η συνέχιση των στρατηγικών του αποκλεισμού με τρόπους πιο εξευγενισμένους, αφού η ένταξη έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική πρακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (όπ.π) υποστηρίζει ότι η αδυναμία εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφείλεται στην απουσία σχεδιασμού μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με

στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο, η οποία θα οδηγούσε σε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ένταξης. Τέτοιες αλλαγές αφορούν, μεταξύ άλλων, μια διαφορετική διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, νέα αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις πρακτικές της ένταξης, αλλά και την αύξηση του προσωπικού του σχολείου με την πρόσληψη ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως σχολικών ψυχολόγων, εργοθεραπευτών, λογοπεδικών, φυσικοθεραπευτών, σχολικών νοσοκόμων κτλ., η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι παραπάνω αλλαγές, σύμφωνα με τη Ferguson (2006, σελ.14), θα πρέπει να έχουν ως στόχο την δημιουργία ενταξιακών σχολείων και τάξεων «για όλα για παιδιά, σε όλους τους χώρους του σχολείου και όλο το σχολικό ωράριο». Βέβαια η ίδια η συγγραφέας σε μία διεθνή ερευνητική ανασκόπηση (Ferguson, 2006, σελ.14) αναφέρει, «ότι τα μέχρι τώρα αποτελέσματα της ένταξης είναι ακαθόριστα, αλλά αυτό οφείλεται στην απουσία ανάπτυξης ενταξιακών συστημάτων/προγραμμάτων εκπαίδευσης».

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να συζητήσει μία από τις αλλαγές που απαιτούνται για την πρακτική εφαρμογή της ένταξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αυτή της εφαρμογής της διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου. Βασική μας θέση είναι ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτύχει αν δε συνοδευτεί από την ένταξη των ανθρώπων που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Έτσι, το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού θα γίνει πιο αποδοτικό ως αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και διεπιστημονικής συνεργασίας. Συγκεκριμένα, θα συζητηθούν οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη διεπιστημονική συνεργασία και κατ' επέκταση τη διαδικασία της ένταξης, αλλά και τα πλεονεκτήματα και οι τρόποι υπερκέρασης αυτών των εμποδίων.

Η αναγκαιότητα για διεπιστημονική συνεργασία

Ο όρος διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται στη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, της θεραπείας και της φροντίδας των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση. Επίσης, η διεπιστημονική συνεργασία αφορά και την οικογένεια του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η οικογένεια καλείται να συνεργαστεί με ανθρώπους διαφορετικών ειδικοτήτων, ο αριθμός των οποίων εξαρτάται από το επίπεδο των δυσκολιών του μαθητή.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα. Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να εκπαιδεύσει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του.

Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία αντικατοπτρίζεται στη διεθνή νομοθεσία, η οποία ενθαρρύνει ή και επιβάλλει τη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων (DfEE, 2000/Αγγλία, DfES 2004/Αγγλία, PL 94-

142/1975/Η.Π.Α). Επίσης, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η απομονωμένη ατομική εργασία δε μας βοηθά να αξιολογήσουμε και να εκπαιδεύσουμε σωστά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (βλ. Ανασκόπηση ερευνών στο Rainforth and York-Barr, 1997).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Αμερικανικός νόμος PL 94-142 του 1975, ο οποίος ήταν ο πρώτος που θεσμοθέτησε την ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας στα σχολεία, επηρέασε την εξέλιξη της ειδικής αγωγής διεθνώς. Έξι χρόνια αργότερα (νόμος 1143/1981), ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, νοσοκόμοι, εργοθεραπευτές, λογοπεδικοί και άλλοι ειδικοί επιστήμονες έκαναν την εμφάνισή τους στα σχολεία ειδικής αγωγής της χώρας μας. Σχεδόν είκοσι χρόνια αργότερα ο νόμος 2817/2000 δημιούργησε νέα διεπιστημονικά κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) και εισήγαγε νέες ειδικότητες ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, όπως μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας κ.α. Μέχρι σήμερα όμως το «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό»¹⁵⁷ προσλαμβάνεται στα σχολεία ειδικής αγωγής και όχι στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, δεν υπάρχει σαφής καθορισμός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους, ούτε ένα καθορισμένο πλαίσιο διεπιστημονικής συνεργασίας (Stroggilos, 2005).

Τα πλεονεκτήματα της διεπιστημονικής συνεργασίας

Η συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων ως τρόπος εργασίας έκανε την εμφάνισή της αρχικά στους χώρους υγείας (πχ. ψυχιατρικά νοσοκομεία) και πολύ αργότερα σε χώρους κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης. Η μετακίνηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα ψυχιατρικά νοσοκομεία και ιδρύματα στα ειδικά σχολεία, οδήγησε, όπως ήταν φυσικό, και στη μετακίνηση θεραπειών από τις κλινικές και τα νοσοκομεία σε χώρους εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας. Πλέον όχι μόνο η εκπαίδευση, αλλά η φροντίδα και η θεραπεία θα γίνονταν στο σχολείο. Κάτι τέτοιο δημιούργησε αλλαγές στο χώρο και την οργάνωση των ειδικών σχολείων αλλά και στα αναλυτικά τους προγράμματα. Κυρίως, έφερε για πρώτη φορά εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς επιστήμονες και θεραπευτές σε κοινό χώρο εργασίας, δημιουργώντας απορίες, τριβές αλλά και συνθήκες συνεργασίας, ανάμεσα σε επαγγελματίες που δεν γνώριζαν αν έπρεπε να δουλέψουν παράλληλα ή να συνεργαστούν.

Όπως αναφέραμε παραπάνω η διεπιστημονική συνεργασία θεσμοθετείται διεθνώς ως ο πιο αποδοτικός τρόπος για την εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα πλεονεκτήματά της είναι τα εξής:

- Σφαιρική θεώρηση των αναγκών του παιδιού.

Όταν οι ειδικοί δουλεύουν με ένα παιδί χωρίς να συνεργάζονται ο καθένας εστιάζεται στο κομμάτι της ειδικότητάς του (π.χ λεπτή κίνηση, προφορικός λόγος, παραπληγίες) αγνοώντας τη δουλειά κάποιου άλλου ειδικού. Αυτό μπορεί να προκαλέσει συγχύσεις, λάθη και αδικαιολόγητες επαναλήψεις θεραπειών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί τεμαχίζεται από τους ειδικούς και δεν υπάρχει σφαιρική θεώρηση των αναγκών του. Η διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί σε σφαιρική θεώρηση των αναγκών του παιδιού και κατ' αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τους Rainforth and York-Barr (1997), σε καλύτερα αποτελέσματα .

¹⁵⁷ Ο όρος «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» αφορά όλους τους ανθρώπους ειδικοτήτων που εργάζονται στο σχολείο π.χ. λογοπεδικοί, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί

- Ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και κατανόηση της δουλειάς του άλλου

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η συνεργασία με ανθρώπους διαφορετικών ειδικοτήτων μας προσφέρει νέες γνώσεις και μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι στο δικό μας επάγγελμα. Έτσι, μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία τα παιδιά και οι οικογένειές τους ακολουθούν τις συμβουλές της διεπιστημονικής ομάδας και όχι ενός μόνο ειδικού.

- Σχεδιασμός κοινών στόχων

Όλοι δουλεύουμε με τα ίδια παιδιά, άρα θα πρέπει να έχουμε κοινούς στόχους οι οποίοι να συζητιούνται στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας (κοινούς στόχους σημαίνει, για παράδειγμα, πως ο εκπαιδευτικός συνεχίζει μέρη της θεραπείας μέσα στην τάξη ή/και ο θεραπευτής ενσωματώνει στη δουλειά του πρακτικές που το παιδί έχει μάθει μέσα στην τάξη, ή ακόμα σημαίνει πως ο δάσκαλος και ο θεραπευτής δουλεύουν μέσα στην τάξη με κοινούς στόχους). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που έχουν καταγραφεί στη διεθνή έρευνα όπου επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων δούλευαν με το ίδιο παιδί σε διαφορετικούς ή αντίθετους στόχους με αρνητικά αποτελέσματα για την εξέλιξη του παιδιού (Orelansky and Sobsey, 1996; Stroggilos 2005)

- Η διεπιστημονική ομάδα προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα (Adelson and Woodman, 1983)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προσφέρουν ένα ιδιαίτερα ικανοποιητικό σύνολο γνώσεων και εμπειριών σε σχέση με ειδικούς που δουλεύουν μόνοι τους. Επίσης προσφέρουν στην οικογένεια ένα μεγαλύτερο αριθμό προσεγγίσεων του προβλήματος. Οι αποφάσεις της ομάδας έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα και σημαντικότητα για τους γονείς απ' ότι οι αποφάσεις ενός μόνο ειδικού.

- Οι γονείς δεν είναι πια οι συντονιστές της ομάδας

Η οικογένεια κερδίζει πολύτιμο χρόνο και νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια όταν συνεργάζεται με ανθρώπους που ενώνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Γενικά, είναι πιο εύκολο για τους γονείς να ακούσουν την κοινή απόφαση ή τους στόχους της ομάδας παρά να συνεργαστούν με τον κάθε επιστήμονα ξεχωριστά

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η αξιοπιστία των παραπάνω βασίζεται κυρίως στη λογική και όχι σε ερευνητικά αποτελέσματα (αφού δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες). Βέβαια είναι δύσκολο να βρούμε βιβλιογραφικές αναφορές ή αποτελέσματα ερευνών που να αναφέρουν ότι η διεπιστημονική συνεργασία έχει αρνητικά αποτελέσματα για το παιδί.

Οι δυσκολίες συνεργασίας

- Η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων, των θεραπευτών κτλ. διαφέρει τόσο ως προς τη φιλοσοφία της όσο και ως προς την πρακτική της. Κατά συνέπεια επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια (ιατρικό-εκπαιδευτικό) μαθαίνοντας διαφορετικούς τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών του μαθητή

- Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης

Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης αποτελεί σαφέστατα απόρροια της διαφορετικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και κατά συνέπεια δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους συνεργασία (Miller, 1999).

- Τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις

Μεγάλες δυσκολίες συνεργασίας αντιμετωπίζουν οι επιστήμονες που δυσκολεύονται να δεχτούν ότι η θέση τους μέσα στην ομάδα θα είναι ισότιμη με αυτή άλλων επιστημόνων. Έτσι, τα στερεότυπα ρόλων και η θέση που περιμένει να έχει ο κάθε επιστήμονας στην ομάδα μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη λειτουργία της.

- Ο φόβος ότι «οι άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας.

Πολλοί ειδικοί, ακόμα και σήμερα πιστεύουν ότι αν μοιραστούν τις γνώσεις τους με ανθρώπους άλλων ειδικοτήτων θα χάσουν τη δουλειά τους αφού κάποιος άλλος θα την ξέρει και έτσι δεν θα είναι πια χρήσιμοι. Σύμφωνα με τους Lacey and Ounry (1998) η ανασφάλεια αυτή μπορεί να ξεπεραστεί όταν οι ρόλοι μέσα στην ομάδα είναι σωστά καθορισμένοι. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ρόλοι είναι εντελώς διαφορετικοί ή ότι δεν πρέπει να επικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (Lacey and Ounry, 1998).

- Διαφορές στην ορολογία

Οι διαφορές στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι διαφορετικών ειδικοτήτων δυσκολεύει τόσο τους ίδιους όσο και τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η διαφορετική ορολογία απορρέει από τη διαφορετική βασική εκπαίδευση και ιστορικά διαχωρίζει τους ειδικούς, διατηρεί τα τείχη ανάμεσα στις ειδικότητες και δυσκολεύει την εμπλοκή των γονέων στη διεπιστημονική ομάδα (Lacey and Lomas, 1993).

- Το απόρρητο των πληροφοριών

Το απόρρητο απαγορεύει από κάποιες ειδικότητες να πάρουν στοιχεία από τους φακέλους των παιδιών και δημιουργεί πολύ σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας.

- Η έλλειψη χρόνου.

Στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η έλλειψη χρόνου για διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο (Wright, 1994; Orelove and Sobsey, 1996; Lacey, 2001; Stroggilos and Kaila, 2005). Είναι αυτονόητο ότι η διεπιστημονική ομάδα χρειάζεται χρόνο για συναντήσεις, ομαδικές αξιολογήσεις, κοινό σχεδιασμό και κοινή εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χωρίς χρόνο για συναντήσεις, ομαδική δουλειά δεν μπορεί να υπάρξει.

Επίλογος και προτάσεις

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη. Το σχολείο θα γίνει με τον τρόπο αυτό περισσότερο ίσο προς μία ομάδα παιδιών που ξεκινούν από άνιση αφετηρία. Η ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε μία λιγότερο άνιση αφετηρία για αυτή την ομάδα των παιδιών, διορθώνοντας, σύμφωνα με τον Παπά (2004), μία κοινωνική αδικία.

Βέβαια η πρόσληψη θεραπειών και κοινωνικών επιστημόνων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν βοηθά από μόνη της την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα χρειάζεται θεσμοθέτηση και οργάνωση ενός πλαισίου συνεργασίας μέσα στο οποίο θα καθορίζονται οι ρόλοι των θεραπειών και λοιπών ειδικών στα σχολεία, οι τρόποι συνεργασίας και θα προσδιορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Η καλύτερη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο οδηγεί σε αποτελεσματικότερη

εκπαίδευση, φροντίδα και θεραπεία που με τη σειρά τους οδηγούν σε μία πιο πετυχημένη ένταξη.

Βιβλιογραφία

Abelson, M. A. and Woodman, R.W. (1983) Review of Research on Team Effectiveness: Implications for Teams in Schools, *School Psychology Review*, 12, 125- 136

DfEE(2000) SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Needs. London: DFEE

DfES (2004) Every Child Matters: Next Steps. London: DfES

Ferguson. D.L. (2006) International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone, *Kognition og Paedagogik*, nr 60

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) Η Αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Lacey, P. (2001) Support Partnerships-Collaboration in Action. London: David Fulton

Lacey, P. and Lomas, J. (1993) Support Services and The Curriculum: A Practical Guide to Collaboration. London: David Fulton

Lacey, P. and Ouvry, C. (1998) People with Profound and Multiple Learning Disabilities. A Collaborative Approach to Meeting Complex Needs. London: David Fulton

Νόμος 1143/1981. Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως. Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των Αποκλινόντων εκ του Φυσιολογικού Ατόμων και Άλλων τινών Εκπαιδευτικών διατάξεων. ΦΕΚ της 31^{ης} Μαρτίου 1981, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 80

Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 167

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. . ΦΕΚ της 14^{ης} Μαρτίου 2000, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 78

Orellove, F.P. and Sobsey, D. (1996) Educating Children With Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach. Maryland: Paul Brookes

Padeliadou, S. and Lambropoulou, V. (1997) Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration, *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183

Παπάς, Α. (2004) Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τ. 1, σελ. 69-73

Rainforth, B. and York-Barr, J. (1997) Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul Brookes

Σούλης, Σ. Γ. (2002) Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε Ένα «Σχολείο Για Όλους» (τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω

Strogilos, V. (2005) Multidisciplinary Collaboration in English and Greek Special Schools: Process and Effectiveness. Unpublished Ph.D Thesis. The University of Birmingham

Strogilos, V. and Kaila, M. (2005) Multidisciplinary Collaboration and Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties: the Case of Greece. Oral Presentation. European Conference on Educational Research, Με θέμα: Education and Knowledge Economies. Dublin /Ireland, 7-10 September

Φλουρής, Γ. (2006) Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Στο Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ., και Στρογγυλός, Β. (Επιμ.) *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Vlachou, A. (2004) Education and Inclusive Policy-Making: Implications for Research and Practice, *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21

Wright, J.A. (1994) Collaboration Between Therapists and Teachers. Unpublished PhD Thesis. University of London