

Τα τμήματα ένταξης ως πρακτική άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού: Η εφαρμογή τους στο Ν. Λέσβου.

Γιαβρίμης Παναγιώτης

Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσαγκάτος Εμμανουήλ, Ρέππα Λίτσα, Κουνιάκη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Β. Αιγαίου, ΥΠΔΒΜΘ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το πλαίσιο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα του παραπάνω θεσμού, ως καλή πρακτική για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος έχει συχνά ως αφετηρία του τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω πεδίο, επιλέχθηκε η ερευνητική μέθοδος της ομάδας εστίασης (focus group) με τη συμμετοχή δασκάλων και νηπιαγωγών, γενικής και ειδικής αγωγής, που εργάζονται στο νομό Λέσβου. Σύμφωνα με τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν: υπολειτουργία του θεσμού με πολλές ανεπάρκειες και ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές των Τ.Ε και τέλος σχετικά μικρή αποτελεσματικότητα του θεσμού, με τον τρόπο που υλοποιείται, ως προς τη συνεισφορά του για την άρση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, Τμήμα Ένταξης, Κοινωνικός Αποκλεισμός, Ομάδα Εστίασης.

Κοινωνικός αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, αν και ως έννοια χρονολογείται από τη δεκαετία του 60', η καθιέρωση του τόσο στα ευρωπαϊκά κείμενα (Commission, 1992, 1998) όσο και στη ελληνική βιβλιογραφία είναι σχετικά πρόσφατη (Καβουνίδη, 2005. Παπαδοπούλου, 2004). Πρόκειται για ένα φαινόμενο με παγκόσμια χαρακτηριστικά, που στη δεκαετία του 80' χρησιμοποιήθηκε από τις υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και υποκατέστησε τον όρο της φτώχειας (Tsakloglou & Papadopoulos, 2002. Τσιάκαλος, 1998). Η Levitas (2004) τον χαρακτηρίζει ως θεωρητική σύλληψη και ως τέτοια μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμη για την περιγραφή ή την ερμηνεία της πραγματικότητας. Στο μοντέλο της αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις συσχέτισης του αποκλεισμού με τη φτώχεια ως αποτέλεσμα: α) του χαμηλού εισοδήματος, β) της μη ένταξης στην αγορά εργασίας και γ) της ηθικής και

πολιτιστικής απαξίας των ατόμων (Levitas, 2005). Αρκετοί θεωρητικοί του κοινωνικού αποκλεισμού κάνουν χρήση του όρου, σχετίζοντας τον με άτομα τα οποία δεν έχουν πρόσβαση σε πόρους, όπως είναι οι κοινωνικοί, οικονομικοί και οι θεσμικοί, και γενικότερα με τη μη συμμετοχή των ατόμων αυτών στις καθημερινές λειτουργίες της κοινωνίας (Saith, 2007. Πλειός, 1999. Χρυσάκης, 2002). Σύμφωνα με τους Burchardt et al. (1999) ένα άτομο αποκλείεται κοινωνικά εάν ανήκει γεωγραφικά σε μια κοινωνία, αλλά για λόγους πέρα από τον έλεγχό του, δεν μπορεί να συμμετέχει στις «κανονικές» δραστηριότητες των πολιτών σε εκείνη την κοινωνία, ενώ θα επιθυμούσε να συμμετέχει. Άλλοι ερευνητές προσεγγίζουν τη συγκεκριμένη έννοια ως απόρροια της καπιταλιστικής δομής της κοινωνίας (Byrne, 1999) ή της αποτυχίας του συστήματος της κοινωνικής πρόνοιας (κοινωνική ένταξη), της αγοράς εργασίας (οικονομική ένταξη), του θεσμικού πλαισίου (πολιτική ένταξη) και του οικογενειακού συστήματος (ατομική ένταξη) (Berghman, 1995). Η Παπαδοπούλου (2004), π.χ. συνδέει τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα με την απορρύθμιση των οικογενειακών και άτυπων κοινωνικών δικτύων και με τη διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού. Σε συνέχεια των παραπάνω, οι Burchardt et al. (2002) προσεγγίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσα από το ρόλο που διαδραματίζουν τα ίδια τα άτομα, οι κοινωνικοί θεσμοί και οι κοινωνικές δυνάμεις.

Γενικά, ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται, από αρκετούς θεωρητικούς, ως μια κατάσταση στην οποία ορισμένα μέλη μιας κοινωνίας είναι περιθωριοποιημένα ή απομονώνονται από το «φυσιολογικό» κύκλο της διαβίωσης και των εργασιών της κοινωνίας (Burchardt et al., 2002. Philo, 2000), ενώ άλλοι προσδίδουν στην ανάλυση του όρου και την έννοια μιας δυναμικής διαδικασίας, εμπλέκοντας στην ερμηνεία τους στοιχεία που αφορούν τη συμβολική βία της κυρίαρχης ομάδας, είτε με τη μορφή επιβολής αξιών, αντιλήψεων ή θεσμικών λειτουργιών (νόμοι, διακρίσεις κ.ά), είτε με τη δημιουργία κλειστών κοινωνικών συστημάτων που αποκλείουν όσους δεν έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (γλώσσα, καταγωγή κ.ά) (Kabeer, 2000)

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε άτομα ή σε κατηγορίες ή/και ομάδες (π.χ. μειονοτικές ομάδες), ενώ οι μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού σχετίζονται μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα πλέγμα πιθανών αποτελεσμάτων, συνδυάζοντας εμπειρίες και αποφάσεις και αναπαράγοντας το κοινωνικό status quo (Κατσούλης, 2005).

Εκπαιδευτικός αποκλεισμός

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιδρούν και νομιμοποιούν, με τη συμβολή τους, τον κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων ή ομάδων (Booth & Ainscow, 2000. Γιαβρίμης, 2007. Παπάνης και συν., 2011. Χρυσάκης, 1996). Η εξελικτική διαδικασία που έχει ως απόρροια φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού διαρθρώνεται από πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο (είτε μαθησιακά είτε ψυχοκοινωνικά), στο σπίτι (βία, μονογονεϊκές οικογένειες). Αν τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπιστούν, το άτομο οδηγείται στο δεύτερο στάδιο. Σε αυτό, το άτομο αποτυγχάνει στο σχολείο και μπορεί να το εγκαταλείψει είτε με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε νωρίτερα. Αυτό είναι το στάδιο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Στη συνέχεια, το άτομο αυτό λόγω της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας του οδηγείται στην ανεργία ή την κατάληψη χαμηλής (ιεραρχικά) εργασιακής θέσης. Είναι το στάδιο του εργασιακού αποκλεισμού (τρίτο στάδιο). Η συνεχιζόμενη κατάσταση ανεργίας και χαμηλής (ιεραρχικά) εργασιακής θέσης μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε υποομάδες (ομάδες ανέργων, ομάδες ανεκπαιδευτων), (τέταρτο στάδιο) και κατόπιν (πέμπτο στάδιο) σε συμμετοχή σε υποκοουλτούρες με κύρια χαρακτηριστικά την περιθωριοποίηση, (Γιαβρίμης, 2007).

Σύμφωνα με την Τρέσσου (1998), ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις φάσεις, όπου άλλοι τον βιώνουν από την αρχή και άλλοι στη συνέχεια: α) παιδιά ειδικών ομάδων που μένουν από την αρχή εκτός σχολείου, β) παιδιά ειδικών ομάδων που περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και συχνά στην οριστική διακοπή της φοίτησης και γ) παιδιά ειδικών ομάδων που δεν καταφέρνουν, παρά μόνο σε πολύ χαμηλό ποσοστό, να περάσουν με επιτυχία ολόκληρο το φάσμα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η έννοια του «εκπαιδευτικού αποκλεισμού», που αναδύεται μέσα από τις παραπάνω αναφορές, εμπεριέχει τόσο αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σταμέλος, 2002). Οι μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό είναι συνήθως αυτοί που έχουν ελλιπή επίδοση (δυσκολίες στη μάθηση) ή ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή και τα δύο μαζί.

Κοινωνικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Η μαθησιακή συμπεριφορά των ατόμων στο σχολείο (επιτυχία/αποτυχία) σχετίζεται με την έννοια της αξιοκρατίας που εισήγαγαν οι Parsons (1967) και Merton (1961). Η αξιοκρατία αντιμάχεται την αστική τάξη και την κληρονομικότητα των θέσεων που επικρατούν στην κοινωνία και μέσω της ισότητας των ευκαιριών νομιμοποιεί την επιλογή των ατόμων για την κατάληψη μιας θέσης στην αγορά εργασίας. Η αξία του κάθε ατόμου,

σύμφωνα με τους λειτουργιστές, έγκειται στις ατομικές ικανότητες και την προσπάθεια. Οι υψηλές ικανότητες οδηγούν στην κατάκτηση εργασίας υψηλού κύρους. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση αναλαμβάνει την κοινωνικοποίηση του νέου κοινωνικού υποκειμένου, λειτουργεί ως μέσο εσωτερίκευσης του κυρίαρχου συστήματος αξιών και επιλέγει και κατανέμει τα άτομα σε συνάρτηση με τις ατομικές ικανότητες και «ταλέντα» τους. Στην εκπαίδευση υπάρχει ιεράρχηση των ατόμων και μία προνομιακή μεταχείριση των ατόμων με υψηλή επίδοση στο σχολείο. Η επιτυχία ή η αποτυχία όμως ενός ατόμου μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα κυρίαρχα πρότυπα μαθησιακής συμπεριφοράς, που πρέπει να επιτύχει. Τα πρότυπα αυτά όμως, έχουν καθοριστεί με βάση γενικά κριτήρια, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (κοινωνική προέλευση, φύλο, εθνικότητα) που θα ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαβρίμης, 2007). Τα παραπάνω σημαίνουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη σχολική επίδοση φυσιοποιούνται και ορίζονται ως εγγενείς διαφορές. Η ευθύνη επιρρίπτεται, λοιπόν, στο άτομο και το πλαίσιο (κοινωνικό, εκπαιδευτικό) προσεγγίζεται ως αντικειμενικό και ουδέτερο. Η πρακτική αυτή της ομοιογενοποίησης των αποτελεσμάτων, μέσω της απαξίωσης της διαφορετικότητας, ενέχει λογικές περιθωριοποίησης των «αποκλιόντων» του σχολικού προτύπου και ιδιωτικοποίησης της γνώσης με επίκεντρο την αγορά εργασίας.

Οι θεωρητικοί του μαρξισμού επισημαίνουν ότι η σχολική αποτυχία και οι συνέπειες της (γνωστικές, ψυχοκοινωνικές) αποτελούν απόρροια της δομής και του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που καθρεφτίζει την ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης. Σύμφωνα με τον Althusser (1983) η εκπαίδευση αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και μέσω αυτής επιβάλλεται η κυρίαρχη ιδεολογία. Οι βαθμοί, δε, τα τεστ, οι εξετάσεις και οι κανόνες αποτελούν εργαλεία κοινωνικού ελέγχου, νόρμες που καθορίζουν το πλαίσιο του σχολείου και τελικά αποτελούν διαδικασίες που νομιμοποιούν την ιεραρχική δομή τόσο της σχολικής τάξης, όσο και της αγοράς εργασίας μετέπειτα. Η εκπαίδευση, μέσω της διαφοροποίησης της επίδοσης (με τις δηλούμενες κοινωνικά ουδέτερες διαδικασίες) πραγματοποιεί ιεραρχικές κατατάξεις των μαθητών, χαρακτηρίζοντας αυτούς που δεν εκπληρώνουν τα σχολικά κριτήρια ως αποτυχόντες (Λάμνιαν, 2002).

Η μη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή η μη απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων συνδέεται τόσο με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού (Jeffery, 2004), όσο και με αυτό του στιγματισμού. Σύμφωνα με τον Goffman (2001: 16), οι στιγματισμένοι προσδιορίζονται ως τέτοιοι, καθώς παρεκκλίνουν κοινωνικά επειδή «καταπατούν» τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και ανατρέπουν τις προσδοκίες των υπόλοιπων μετεχόντων στην αλληλεπίδραση, ως προς τα γνωρίσματα που θα

έπρεπε να κατέχουν. Αυτή η παρέκκλιση ευθύνεται για την κοινωνική τους περιθωριοποίηση και τον περιορισμό των ευκαιριών της ζωής τους. Το στίγμα συνδέεται με τη δόμηση μιας μη «λειτουργικής» ταυτότητας (Oliver 2009), όσο και με νοηματοδοτήσεις που χρησιμοποιεί το άτομο για τον εαυτό του (Λαμπρίδης, 2004) και τις διαφοροποιήσεις που κάνει μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι» (Foucault, 1973). Στον στιγματισμένο τοποθετείται μια ετικέτα σύμφωνα με την οποία κατηγοροποιείται (Δήμου, 1996). Ο στιγματισμός στην εκπαίδευση είναι παράγωγο του κοινωνικού αποκλεισμού και της μαθησιακής αποτυχίας, συναρθρώνοντας μικρο και μακρο παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας. Η αλληλεπίδραση διδασκόντων και μαθητών δεν είναι ποτέ ουδέτερη: «Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη μαθητική πρόοδο από την οποιαδήποτε μέθοδο για τη διδασκαλία της γλώσσας, των φυσικών επιστημών ή των μαθηματικών» (Cummins, 2002: 43). Η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους συντελεί στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας (Abrams et al., 2004) και του εαυτού, επηρεάζοντας τη σχέση και τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολικό πλαίσιο (Γιαβρίμης, 2007). Ο Goffman (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο Λόγος που εκφέρεται από άτομα του περιβάλλοντος σχετικά με την κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου στην καθημερινή πρακτική έχει μεγάλη σημασία για αυτό.

Οι Connell και ο Wellborn (1991) πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο, όπου οι δύο θεμελιώδεις παράγοντες στη μάθηση είναι η αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο και η αντίληψη ότι ένας μαθητής είναι αποτελεσματικός στις σχολικές δραστηριότητες, αναπτύσσονται σταδιακά βάσει των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Παράλληλα, οι πρώιμες δυσκολίες των μαθητών (π.χ. χαμηλή αποδοχή ομάδας) συνδέονται με μετέπειτα προβλήματα σχολικής προσαρμογής (π.χ. σχολική διαρροή) (Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996. Pijl, Frostad & Flem, 2008). Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός συσχετίζεται με τις παθογένειες που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η κατάρτιση και η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, οι ακατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Wiener, 2002) και την ραγδαία αλλαγή του κοινωνικού, τεχνολογικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, που επιφέρει πολύ σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι μαθητές που είναι πιθανότερο να ενταχθούν στην ομάδα των ατόμων που έρχονται αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι αυτοί που σχολικά αποτυγχάνουν ή αυτοί που βιώνουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα προσαρμογής. Σύμφωνα με τους Gresham et. al.

(1996) ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μπορούν να διαγνωστούν ως μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, αφού βασιζόμενοι στην κανονική κατανομή, το 50% των παιδιών λειτουργεί κάτω από το μέσο όρο ακαδημαϊκής επίδοσης. Σε έρευνα που δημοσιοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ρουσέα & Βρετάκου, 2006) η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο ανέρχεται στο 6,09% (γενιά μαθητών 2000-01) ποσοστό χαμηλότερο από το ποσοστό (6,98%) που διαπιστώθηκε στην προηγούμενη καταγραφή μαθητικής διαρροής τα έτη 1997-98, ενώ το 2009 αυτό το ποσοστό υπερδιπλασιάστηκε (14,5%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2010). Επιπλέον, οι επιδημιολογικές εκτιμήσεις δείχνουν ότι ένα ποσοστό από 12% έως 30% των παιδιών αντιμετωπίζουν μέτρια ή σοβαρά κοινωνικά, συναισθηματικά, και προβλήματα συμπεριφοράς, που μπορούν να τα παρεμποδίσουν στην καθημερινή λειτουργία τους μέσα και έξω από το σχολείο (Γιαβρίμης, 2011. Weist, 1997).

Τμήμα Ένταξης

Η ανάπτυξη του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) βασίστηκε στην έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που αναφέρεται σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών πολιτικών που αποβλέπουν στην άμβλυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ο θεσμός των ΤΕ στον ελλαδικό χώρο αποτελεί την εξέλιξη του θεσμού των παράλληλων τάξεων και των ειδικών τάξεων και βασίστηκε αρχικά στο ιατρικοκεντρικό μοντέλο αντιμετώπισης των δυσκολιών. Οι πρώτες δομές εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον ν. 1143/1081 («Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ των φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»). Σε αυτόν αναφέρεται στο άρθρο 3 στην παράγραφο 3β, ότι η εκπαίδευση των «αποκλινόντων» ατόμων παρέχεται και σε ειδικές παράλληλες τάξεις, σε τμήματα που λειτουργούν εντός κανονικών σχολείων της δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε ειδικές τάξεις για «βαθύτερη γνώση». Με το προεδρικό διάταγμα 603/82 («Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής») καθορίζεται το προσωνύμιο, οι τύποι των μονάδων ειδικής αγωγής, τα άτομα που φοιτούν σε αυτές και ο τρόπος λειτουργίας τους. Σημαντική αναφορά στο συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα, εκτός από τα παραπάνω είναι και η επισήμανση στο άρθρο 1, παράγραφος 3δ, ότι «οι ειδικές τάξεις και τα τμήματα ειδικής αγωγής δεν εκδίδουν τίτλους σπουδών», αλλά αυτοί «εκδίδονται από το κανονικό σχολείο στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι» οι μαθητές. Ο ν. 1566/1985 («Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») επιβεβαιώνει τη λειτουργία των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία, εισάγει τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες, και ορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης τους, που σχετίζονται με

την «ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους», την «αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο» και την ένταξη τους «στην παραγωγική διαδικασία».

Ο ν. 2817/2000 («Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις») αναφέρεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζοντας τα ως «τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στα άτομα αυτά παρέχεται ειδική εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Στόχος «αποτελεί η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η συμμετοχή τους στη παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (Άρθρο1, Παρ.6, ΦΕΚ Α'78/ 14-03-2000)», διαφοροποιώντας την εκπαιδευτική πολιτική για αυτά τα άτομα με τις μέχρι εκείνη τη στιγμή νομοθετικές και κοινωνικές παρεμβάσεις. Τα άτομα αυτά μπορούν να φοιτούν στη «συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης», όταν αυτό δεν «καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολο, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους». Σύμφωνα με τον Χαρούπια (2005), το ΤΕ αποτελεί ένα μονοθέσιο που προσαρτάται σε μια σχολική μονάδα γενικής αγωγής και καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.

Ο τελευταίος νόμος για την ειδική αγωγή (3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες») ορίζει την υποχρεωτικότητα της ειδικής αγωγής (στην οποία συμπεριλαμβάνει, εκτός από τις παρεμβατικές- εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις διαδικασίες της διαφοροδιάγνωσης, της διάγνωσης, της αξιολόγησης και της αποτύπωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) και αναφέρεται στα ΤΕ που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

1. Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δε θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.
2. Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες, με το είδος και το βαθμό, αυτοτελείς σχολικές μονάδες. (Ν. 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'2.10.2008, Αρ. 6 Παρ. 1γ).

Τα ΤΕ στην χαρτογράφηση του Π.Ι. (2004) αποτελούσαν το 73% των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν συνήθως στα ΤΕ αποτελούν μέρος του αριθμού των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Με αδρό τρόπο, οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες: Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές που οι δυσκολίες τους οφείλονται στη νοητική τους υστέρηση και στις αισθητηριακές και άλλες ανεπάρκειες. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τους μαθητές που η σχολική τους αποτυχία οφείλεται πρωταρχικά στις συναισθηματικές τους δυσκολίες. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές που οι δυσκολίες τους οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές, εκπαιδευτική ανεπάρκεια κλπ. Τέλος η τέταρτη ομάδα είναι αυτή των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών, που υπολογίζεται ότι περιλαμβάνει το 3-7% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Οι μαθησιακές ελλείψεις αυτών των παιδιών δεν είναι το άμεσο επακόλουθο άλλων διαταραχών (π.χ. νοητικής καθυστέρησης, εκτεταμένων νευρολογικών ελλειμμάτων, ανεπίλυτων οπτικών ή ακουστικών προβλημάτων ή συναισθηματικών διαταραχών), αν και συχνά ενδέχεται να συνυπάρχουν με τέτοιες καταστάσεις (Γιαβρίμης, 2004). Από τις παραπάνω κατηγορίες συνηθέστερο είναι στο ΤΕ να φοιτούν μαθητές των τριών τελευταίων ομάδων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία χρόνια υπήρξε μια ραγδαία αύξηση του αριθμού των Τμημάτων Ένταξης, καθώς και των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αν τα ΤΕ ως υποστηρικτικός εκπαιδευτικός θεσμός καταφέρνουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να συμβάλλουν στην άρση του εκπαιδευτικού ή/και του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Ειδικότερα εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα ΤΕ, μέσω της υποστήριξης (θεσμικής, ψυχοκοινωνικής, εκπαιδευτικής, υλικοτεχνικής) που παρέχουν σε μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, συνεισφέρουν στην άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, δηλαδή το βαθμό στον οποίο τα ΤΕ παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς πόρους (γνωστικούς, υλικοτεχνικούς, θεσμικούς, κοινωνικούς) και να εντάσσονται ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στους παρακάτω πίνακες, λόγω της εστίασης της έρευνάς μας στο Ν. Λέσβου, παραθέτουμε στοιχεία για τα έτη από 2005-2008 για τη φοίτηση μαθητών/τριών στα Τ.Ε.

Πίν. 1: Τμήματα Ένταξης σε Νηπιαγωγεία – Δημοτικά στο Ν. Λέσβου

Μεταβλητές	2005		2006		2007		2008	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθητές/τριες Τμημάτων Ένταξης	6	0,3	2	0,1	4	0,2	5	0,3

Νηπιαγωγείων Μαθητές/τριες Τμημάτων Ένταξης Δημοτικών	357	5,6	236	3,7	249	4	297	4,7
--	-----	-----	-----	-----	-----	---	-----	-----

Πηγή: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μέθοδος

Δείγμα:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας επιλέχθηκαν τυχαία από τους καταλόγους των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου. Οι εκπαιδευτικοί συνολικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν, για το σχολικό έτος 2010-2011, 1017 άτομα (Πίν, 2) και οι εργαζόμενοι στα ΤΕ ήταν 23 άτομα, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται στα ΤΕ των Δημοτικών σχολείων. Τα μέλη της ομάδας εστίασης επιλέχθηκε να μην υπερβαίνουν τα οκτώ (8), ώστε να διευκολυνθεί η συζήτηση και ο διάλογος. Επίσης αποφασίστηκε να συμμετάσχουν τόσο εκπαιδευτικοί ειδικής, όσο και γενικής αγωγής προκειμένου να εξαχθούν πληρέστερα συμπεράσματα. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 8 εκπαιδευτικοί (5 δάσκαλοι και 3 νηπιαγωγοί, από τους οποίους 2 άνδρες και 6 γυναίκες). Από αυτούς υπήρχαν 3 δάσκαλοι γενικής αγωγής (εκ των οποίων μία διευθύντρια), 2 δάσκαλοι ειδικής αγωγής, 2 νηπιαγωγοί γενικής αγωγής (εκ των οποίων μία προϊσταμένη) και 1 νηπιαγωγός ειδικής αγωγής.

Πιν. 2: Στοιχεία έναρξης σχ. Έτους 2010-2011

ΥΠΑ ΝΟΜΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ						ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		
	ΛΕΙΤΟΥΡ- ΓΟΥΝΤΑ	ΜΗ ΛΕΙΤΟΥΡ- ΓΟΥΝΤΑ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ			ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ			Σ	Α	Θ
			Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ			
ΝΟΜΟΣ ΛΕΣΒΟΥ	82	0	808	255	553	78	16	62	70	1	69
	84	9	209	2	207	34	0	34	36	1	35

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Εργαλείο της έρευνας

Για τη διερεύνηση του ζητήματος επιλέχθηκε η μέθοδος της «Ομάδας εστίασης» ή «focus group». Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο με το οποίο μπορούν να αντληθούν ποιοτικά δεδομένα, στοιχεία και πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο και σαφώς καθορισμένο θέμα - ερευνητικό αντικείμενο, μέσα από μια διαδικασία ομαδικής και άμεσης αλληλεπίδρασης των ατόμων που συμμετέχουν (Τσουρβάκας, 1997, στο Ιωσηφίδης, 2003). Οι Ομάδες Εστίασης, μέσα από τη διαλογική τεχνική που εφαρμόζουν, επιτρέπουν σε κάθε

συμμετέχοντα να εκφράσει την άποψή του και να σταθεί κριτικά απέναντι στις απόψεις των άλλων (Ανδρεάτου, 2007). Οι συμμετέχοντες αποτελούν μονάδες αντιπροσωπευτικές, που εκφράζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους, καθώς και τις αξιολογήσεις τους για το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο κλήθηκαν να συζητήσουν. Η διαδικασία εστιάζει σε κεντρικούς άξονες και οι συμμετέχοντες προβάλλουν αυτά που αντιλαμβάνονται ως σημαντικά. Η σημαντικότητα αυτής της μεθόδου, σε σχέση με τις ποσοτικές μεθόδους και τις άλλες μεθόδους των ποιοτικών ερευνών είναι ότι η διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων των ατόμων είναι πολύ ευκολότερο να αναδυθούν μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης των ατόμων της ομάδας εστίασης (Ιωσηφίδης, 2003). Ως άλλα πλεονεκτήματα της μεθόδου δηλώνονται η ταχύτητα συλλογής ποιοτικών δεδομένων, η άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες και η διευκόλυνση παραγωγής νέων ιδεών, ενώ ως μειονεκτήματα αναφέρονται ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, η κυριαρχία, μερικές φορές, κάποιων μελών στη λειτουργία της ομάδος και η δύσκολη ανάλυση των δεδομένων (Ανδρεάτου, 2007. Barbour, & Kitzinger, 1999. deMarrais, & Lapan, 2004).

Διεξαγωγή της Ομάδας Εστίασης

Για την οργάνωση της συζήτησης ορίστηκε ένας συντονιστής και δύο βοηθοί από την ερευνητική ομάδα. Για τη διεξαγωγή της διαδικασίας δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που αφορούσε τις θεματικές ενότητες συζήτησης (όπως προέκυψαν από την ανάλυση της βιβλιογραφίας) και τα επιμέρους ερωτήματα. Τα ερωτήματα στον οδηγό της συνέντευξης τοποθετήθηκαν έτσι, ώστε στην αρχή να γίνουν αυτά που αφορούσαν τη γνωριμία και την εξοικείωση με το πλαίσιο και στη συνέχεια αυτά που αφορούσαν τη διερεύνηση του θέματος της έρευνας μας. Οι θεματικές των ερωτήσεων αφορούσαν το σκοπό λειτουργίας των Τ.Ε, πληροφορίες για αυτούς που φοιτούν σε αυτά (τρόπος επιλογής, αντιμετώπιση κ.ά), την υλικοτεχνική υποδομή, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, τη συνεργασία με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, απόψεις εκπαιδευτικών για τα ΤΕ και σχόλια-προτάσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, συντάχθηκε ένα ενημερωτικό έντυπο για τους συμμετέχοντες που αφορούσε τους κανόνες διεξαγωγής της διαδικασίας, αλλά και την έγκριση- αποδοχή τους για την μαγνητοφώνηση της συζήτησης.

Ανάλυση

Το απομαγνητοφωνημένο κείμενο του focus group, αρχικά χωρίστηκε θεματικά σε πέντε άξονες (πίνακας 3), οι οποίοι στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν σε επιμέρους ενότητες, οι

οποίες, είτε είχαν προβλεφθεί από την ερευνητική ομάδα, είτε αναδύθηκαν στη διάρκεια της ανάλυσης. Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει τους θεματικούς άξονες και τις αντίστοιχες ενότητες:

Πιν. 3: Θεματικοί άξονες και υποθέματα

Θεσμικό πλαίσιο	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση - Επιλογή μαθητών • Αναλυτικά Προγράμματα • Υποστηρικτικοί μηχανισμοί (ΚΕΔΔΥ-Σχολικός Σύμβουλος, Ψυχολόγος, Σύμβουλος γονέων) • Αριθμός μαθητών • Χρόνος • Αριθμός δασκάλων • Λειτουργία τμήματος ένταξης
Υλικοτεχνική υποδομή	<ul style="list-style-type: none"> • Κτιριακό • Εξοπλισμός • Πρόσβαση στο χώρο • Χρηματοδότηση • Εποπτικό υλικό
Επιμόρφωση – συνεργασία εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση/ εκπαίδευση εκπαιδευτικών • Αναγκαιότητα συνεργασίας
Στίγμα και σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Στίγμα • Συναίνεση γονέων/ενημέρωση/ συνεργασία • Σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο • Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων • Παραίτηση
Προδοκίες	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικότητα • Συνέχεια θεσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αποτελέσματα

A. Θεσμικό πλαίσιο

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη διαδικασία της επίσημης αξιολόγησης και επιλογής των μαθητών για τα Τ.Ε., αλλά, όμως, δεν την ακολουθούν πάντα. Ισχυρίζονται ότι συχνά η αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ καθυστερεί, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος. Για το λόγο αυτό παίρνουν τους μαθητές χωρίς γνωμάτευση (άτυπα) από την αρχή της χρονιάς προκειμένου, όπως θεωρούν, να τους βοηθήσουν άμεσα. Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

A.1. Γίνεται μια πρώτη προσέγγιση από το δάσκαλο της τάξης .Το πρώτο πράγμα. Αυτή έχει να κάνει με το πόσο σημαντικές είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, Αφού πάρει το χαρτί του ΚΕΔΔΥ παραπέμπεται και η αξιολόγησή του που γίνεται από το δάσκαλο της τάξης, μια άτυπη αξιολόγηση, τη λαμβάνει υπόψη το ΚΕΔΔΥ, το αξιολογεί το παιδί το ΚΕΔΔΥ και δίνει τα αποτελέσματα στο γονιό και στο σχολείο.....

A.2. Δε θα πούμε ότι όλα τα παιδιά που βλέπουμε στα Τ.Ε. έχουν χαρτί του ΚΕΔΔΥ. Είτε γιατί υπάρχει αργοπορία του ΚΕΔΔΥ γιατί έχει πάρα πολλές περιπτώσεις,

Επιπρόσθετα επιλέγονται για τα Τ.Ε και μαθητές που έχουν μόνο προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτοί οι μαθητές πρέπει να φοιτούν στα Τ.Ε ακόμα και αν δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς που θα πρέπει να φοιτούν σε Τμήματα Υποδοχής.

A.3. Όχι, όχι ο μαθητής που έχει πρόβλημα συμπεριφοράς έχει την ώρα του και τις μέρες του σε μένα. Όταν όμως η δασκάλα δυσκολευτεί κάποια άλλη ώρα γιατί έχει βγάλει τέτοια παραβατικότητα που δε γίνεται, εγώ της λέω φώναξέ με όποια ώρα και να' ναι και είμαι εδώ.

A.4. ...αλλά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς σίγουρα πρέπει να επιληφθώ και εγώ και να τα δουλέψω μέσα σε μικρές ομάδες. Όχι μόνο το εξατομικευμένο.

Συχνά, λόγω πρακτικών προβλημάτων (μεγάλος αριθμός μαθητών), οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να επιλέξουν περιορισμένο αριθμό για το Τ.Ε, κατά την κρίση τους. Επίσης αναφέρεται ότι ο χρόνος παρακολούθησης των μαθητών σε αυτά συνήθως δεν επαρκεί.

A.5. Οι ώρες που παρακολουθεί ένα παιδί Τ.Ε. δεν επαρκούν. Βέβαια, πολλές φορές τροποποιούμε το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού... Έχω 6 ... 10 παιδιά, αυτό που θα λεγα είναι ότι είναι πάρα πολλά για να ανταποκριθώ σ' αυτό που θέλει το καθένα...

Οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν κατά γράμμα τα αναλυτικά προγράμματα αλλά τα προσαρμόζουν κατά περίπτωση, ανάλογα με την ευαισθησία, τη γνώση και την εμπειρία τους. Στον τομέα αυτό, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην έχουν επαρκή γνώση της διαδικασίας που προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα.

A.6. Ένα μπουσουλά έχουμε αλλά δεν τα ακολουθώ και κατά γράμμα. Υπάρχει μεγάλη ευελιξία....

A.7. (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής) Δε νομίζω ότι υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και επίσης γνωρίζω ότι διχάζονται οι γνώμες ότι δε θα έπρεπε να υπάρχει λόγω της ιδιαιτερότητας και των διαφορετικών στόχων του κάθε μαθητή, άλλοι λένε ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας μπουσουλάς, υπό την έννοια να υπάρχουν κάποια συγγράμματα, κάποιο εποπτικό υλικό να σε παραπέμπουν, να σε βοηθούν.

A.8. Το ότι δεν υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα είναι μια πολύ μεγάλη ευθύνη για τον εκπαιδευτικό, γιατί θα πρέπει να είναι σε συνεχή αναζήτηση. ...

Φορείς όπως τα ΚΕΔΔΥ και ο σχολικός σύμβουλος δεν επισκέπτονται συχνά τα δημοτικά σχολεία λόγω δυσλειτουργιών του συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι εκτός από την αξιολόγηση και τη γνωμάτευση που δίνει το ΚΕΔΔΥ, θα επιθυμούσαν ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, προτεινόμενο από τον παραπάνω φορέα, καθώς και την παρουσία σχολικού ψυχολόγου και συμβούλου γονέων.

A.9. Η σύμβουλος ειδικής αγωγής έχει έδρα τη Σύρο και εξυπηρετεί 43 νησιά.. Έρχονται μόνο όταν τους το ζητάμε και για συγκεκριμένες περιπτώσεις...

A.10. Ένα πράγμα μονάχα το οποίο νομίζω δεν καλύφθηκε και συνδέεται έμμεσα με τα ΚΕΔΔΥ. Νομίζω το ότι έχουμε μόνο διάγνωση είναι προβληματικό, Δηλαδή το να μου δώσεις 5 σελίδες με προβλήματα

που πρέπει να λύσω χωρίς να μου προτείνεις τον τρόπο να τα λύσω δε μου λέει απολύτως τίποτα. Πρέπει να προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις στα διάφορα ζητήματα...

B. Υλικοτεχνική υποδομή

Στον άξονα υλικοτεχνική υποδομή διαπιστώνεται- αναφέρεται σημαντική έλλειψη υποδομών (κτιριακό-προσβασιμότητα στο χώρο) και απαραίτητου εξοπλισμού. Το εποπτικό υλικό αποτελεί προσωπική αναζήτηση των δασκάλων των Τ.Ε. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

B.1. Στο σχολείο που υπηρετώ όπως είπα και πιο μπροστά, δανειζόμαστε ή χρησιμοποιούμε μαζί το ΤΕ, όμως φιλοξενούμε τον δάσκαλο στο δικό μας σχολείο, σε δική μας αίθουσα γιατί δεν έχει το πάνω σχολείο. Αυτή η αίθουσα ήταν ένα μικρό γραφείο το οποίο το φτιάξαμε αίθουσα, το μετατρέψαμε και λειτουργεί σαν αίθουσα...

B.2. Σε εμάς δεν υπάρχει ξεχωριστός χώρος για το Τ.Ε. Η ειδική παιδαγωγός συνυπάρχει μαζί με τη νηπιαγωγό του κλασικού μέσα και όταν χρειάζεται να παίρνει το παιδί για κάποιες περαιτέρω δραστηριότητες το έχει σε ένα μικρό χολ ανάμεσα στις δύο τάξεις έξω από τις τουαλέτες.Διάδρομος, κέντρο διερχομένων και πηγαίνουν τα μωρά μονίμως στην τουαλέτα από εκεί και είναι και η είσοδος του σχολείου. Πίσω από την εξώπορτα δηλαδή...

B.3. Βγάζουν φωτοτυπίες οι συνάδελφοι. Δε θεωρώ ότι είναι χώρος για Τ.Ε. Δεν υπάρχει χώρος για Τ.Ε ούτε εγώ δυστυχώς. Παρόλα αυτά προσπαθώ να δουλεύω εξατομικευμένα τα παιδάκια που έχω

B.4. Εγώ φέτος είμαι εντάξει, έχω δικό μου. Γελάει γιατί πέρυσι ήμουν στο διάδρομο. Έχω το χώρο μου. Το τμήμα είναι νεοϊδρυθέν. Το σχολείο δεν έχει χρήματα όμως κατάφερα κι έχω 2 υπολογιστές

Η χρηματοδότηση των Τ.Ε από το κράτος αναφέρεται ότι είναι πενιχρή και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά καλύπτεται είτε από τη σχολική μονάδα, είτε από τους συλλόγους γονέων, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

B.5. Εγώ θα έλεγα σαν Τ.Ε ότι θα πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο επιστημονικό υλικό, “δουλεύουμε με ό,τι βρίσκουμε” ή “ανταλλάσσουμε υλικό μεταξύ μας” ή “το φτιάχνουμε μαζί ανάλογα με τις ανάγκες”...

Γ. Επιμόρφωση – Αναγκαιότητα συνεργασίας

Αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ότι δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, ειδικά σε πεδία που σχετίζονται με τα χαρισματικά παιδιά. Είναι προφανές ότι η ελλιπής επιμόρφωση οδηγεί σε μη αποτελεσματική στήριξη των μαθητών, γεγονός που επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση. Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών των Τ.Ε και των δασκάλων των γενικών τάξεων κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική για την αποδοτικότερη αντιμετώπιση των μαθητών, ωστόσο δεν είναι πάντα δεδομένη.

Γ.1. Κι αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχει ενημέρωση, δεν υπάρχει επιμόρφωση και γι αυτό γίνεται όλος αυτός ο φαύλος κύκλος. Αν είχαν όλοι τη γνώση, δε θα...

Γ.2. Αυτό που είναι πιο πρακτικό, που θα μπορούσαμε να γίνει είναι μια συνεργασία, όχι άτυπη, δηλαδή να πιούμε ένα καφέ και να πούμε για ένα μαθητή, Πότε μαζευτήκαμε;...είναι πολυτέλεια (η συνεδρία με το δάσκαλο της γενικής τάξης)...

Δ. Στίγμα και σχέσεις

Διαφαίνεται στιγματισμός των μαθητών που φοιτούν στα Τ.Ε, όχι από τους συμμαθητές τους, αλλά από τους ενήλικους-γονείς-κοινωνία, καθώς η φοίτηση σε αυτά συνοδεύεται με «ταμπελάκι». Οι ίδιοι οι μαθητές έχουν παραιτηθεί, ενώ πολλοί γονείς αντιμετωπίζουν τα Τ.Ε με σκεπτικισμό και επιφυλακτικότητα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη μαθησιακή συμπεριφορά πολλών μαθητών με το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Στη συνέχεια επισημαίνεται ότι είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, ασυνείδητα, να κατηγοριοποιούν ως αδύναμους μαθητές αυτούς με ελλειμματικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, επηρεάζοντας τη σχολική τους πορεία- επίδοση, με αποτέλεσμα η πορεία των μαθητών να είναι προδιαγεγραμμένη και το Τ.Ε να μην μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τους μαθητές αυτούς.

Δ.1.Υπάρχουν και αυτά τα ταμπελάκια που έχω δει Τ.Ε. Πολλοί γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, το αναφέρουν ως αρνητικό. Πολλοί λένε «Λοιπόν, θα ήθελα το παιδί μου να παρακολουθούσε τμήμα, όχι Τ.Ε όμως». Δηλαδή αυτός ο τίτλος από μόνο του περνάει το παιδί ... από την τάξη. Μα είναι ένταξη όμως. Ένταξη σημαίνει ... Δηλαδή εγώ νομίζω ότι ο ανένταχτος που θα ενταχτεί δεν ξέρω σε ποιο πλαίσιο και.....

Δ.2. Υπάρχουν όμως γονείς που δέχονται να πάει το παιδί στο ΚΕΔΔΥ, δε δέχονται να πανε στο Τ.Ε. για να μη στιγματιστεί το παιδί...

Δ.3.εν πάση περιπτώσει έχει να κάνει και η προβληματική οικογένεια και το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον και δεν εννοώ σε μορφωτικό επίπεδο...

Δ.4.Η μεγαλύτερη απογοήτευση είναι ότι πολλές φορές τα παιδιά αυτά έχουν παραιτηθεί και δεν κάνουν τη δουλειά που τους βάζει...

Β.5.Έρθαν στο Τ,Ε παιδιά. Έρθαν γιατί ήταν η ανάγκη τους να βρεθούν σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, κάποια προσέγγιση διαφορετική.....

Ε. Προσδοκίες

Ως προς την ένταξη των μαθητών του Τ.Ε στη γενική τάξη, οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν περιπτώσεις παιδιών που εντάχθηκαν στη γενική τάξη χωρίς προβλήματα. Θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν μπορούν να ξεπεράσουν πλήρως τις ανεπάρκειες τους. Επίσης, θεωρούν ότι αποτελεί μειονέκτημα το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνέχεια του θεσμού μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ε.1. Νομίζω ότι είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που το παιδί παρακολουθεί την τάξη με ελάχιστα κενά. Νομίζω ένα παιδί ξεκινάει με μαθησιακές δυσκολίες και με μαθησιακές δυσκολίες τελειώνει...

Ε.2. Δεν μπορεί να γίνεται Τ.Ε σε ένα σχολείο σήμερα και με την αύριο να μην υπάρχει. Η προσπάθεια μένει στο κενό. Δηλαδή να υπάρχει συνέχεια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ελάχιστα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν...

Συζήτηση

Στο Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) προτάσσονται γενικοί σκοποί της εκπαίδευσής μας που σχετίζονται με την «ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή», την «διάπλαση σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», στο σκοπό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται η συμβολή της εκπαίδευσης για την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη» του ατόμου «ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή», ενώ και στο εισαγωγικό μέρος των ΔΕΠΠΣ έμφαση δίνεται στην διαχείριση της ισότητας και της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και ένταξης των νέων υποκειμένων στην κοινωνία στοχεύει, όπως φαίνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα, στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των θεσμικών λειτουργιών του. Στην έρευνά μας, λοιπόν, κάνουμε προσπάθεια να ανιχνεύσουμε αν η θεσμοθετημένη δομή των ΤΕ επιτυγχάνει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να συμβάλλει στην άρση του εκπαιδευτικού ή/και του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Η προσέγγιση μας με βάση τα δεδομένα των αναλύσεων που έχουμε θα γίνει σε δύο επίπεδα. Ένα αυτό του θεσμικού – κρατικού (μακροεπίπεδο) και ένα δεύτερο του επιπέδου του ατόμου στη σχολική κοινότητα (μικροεπίπεδο). Όσον αφορά στο πρώτο από τον εκφρασμένο λόγο των εκπαιδευτικών μπορούμε να αναφέρουμε ότι: α) υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο που ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, αλλά δεν εφαρμόζεται όπως πρέπει, β) διατυπώνεται μια αμφιβολία για την ύπαρξη ή μη αναλυτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή, γ) θεσμοί όπως ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής και το ΚΕΕΔΥ δεν παρέχουν την απαραίτητη και αναγκαία υποστήριξη (καθυστερήσεις, ατελείς γνωματεύσεις κ.ά), δ) η χρηματοδότηση των Τ.Ε είναι πενιχρή και υπάρχει έλλειψη υποδομών (κτιριακό, προσβασιμότητα στο χώρο) και απαραίτητου εξοπλισμού (υλικοτεχνική υποδομή). Το εποπτικό υλικό δε αποτελεί προσωπική αναζήτηση των εκπαιδευτικών των Τ.Ε, ε) δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για την συνέχιση του θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στ) δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Από τα

παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται ότι μια εκπαίδευση που έχει ως πρόταγμα την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την δημοκρατία, στην πραγματικότητα υλοποιείται μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και ανάλογων συμπεριφορών των μελών της, που αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες και προσδιορίζουν τους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους των εκπαιδευομένων, χωρίς να τους αφήνουν την επιλογή της απόφασης. Στην πράξη η εκπαίδευση λειτουργεί υπέρ των «ευνοημένων» και αποκλείει τα υπόλοιπα μέλη της εκπαίδευσης από την πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς πόρους. Οι ευθύνες για τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες εξατομικούνται και ο μαθητής βιώνει την διακινδύνευση της μαθητικής του διαδρομής χωρίς θεσμικά υποστηρικτικά δίκτυα. Ως υπέρτατη αξία ανάγεται το άτομο και οι ικανότητες του και αποσιωπώνται στην εξομοίωση των ευκαιριών το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι διαφορετικότητες των ατόμων.

Στο δεύτερο επίπεδο σύμφωνα με το λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι α) οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης στιγματίζονται και «ετικετοποιούνται» (αδύναμοι μαθητές) στη σχολική κοινότητα, όσο επί τω πλείστον από τους ενήλικες, β) η επίδοση των μαθητών συνδέεται με κοινωνικές μεταβλητές (χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων), γ) υπάρχει αποκλεισμός μαθητών από την υποστηρικτική διαδικασία των ΤΕ λόγω αριθμητικού και χρονικού περιορισμού, δ) οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την μελλοντική πορεία αυτών των ατόμων και ε) αν και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών των Τ.Ε και των δασκάλων των γενικών τάξεων κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, αρκετές φορές δεν είναι εφικτή. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι υπάρχουν λειτουργίες στο μικροεπίπεδο της σχολικής κοινότητας που επιτείνουν τις διαδικασίες εκπαιδευτικού/κοινωνικού αποκλεισμού που δημιουργεί το πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αποδοχή από τους άλλους, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στο σχηματισμό της ταυτότητας (Abrams et al., 2004), αλλά και στη συμμετοχή στη καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας (Γιαβρίμης, 2007). Οι ενέργειες στιγματισμού, ετικετοποίησης και οι αντίστοιχες στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορούν να διαμορφώσουν στον μαθητή που φοιτά στο ΤΕ μια διαστρεβλωμένη κοινωνική ταυτότητα και αρνητική αξία για τον εαυτό του. Επιπλέον, οι μαθητές των ΤΕ ρυθμίζουν την συμπεριφορά ανάλογα με τις νοηματοδοτήσεις και τις ερμηνείες που δίνουν στις ενέργειες άλλων δρώντων της σχολικής κοινότητας. Η αρνητική στάση μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι τους και η κατηγοριοποίησή τους οδηγεί σε συνθήκες αποστέρησης βασικών κοινωνικών (αίσθηση του ανήκειν) και εκπαιδευτικών πόρων (συμμετοχή στην τυπική τάξη) και στην βίωση της απόρριψης τους.

Συμπερασματικά, τα ΤΕ λόγω του τρόπου της θεσμικής τους λειτουργίας, αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων τόσο των ίδιων των μαθητών τους, όσο και των μελών της σχολικής κοινότητας για τους μαθητές τους, αδυνατούν σε μεγάλο ποσοστό να άρουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, που βιώνουν αυτά τα άτομα. Η ουσιαστική εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, η παραγωγή του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, η βελτίωση των κτιριακών συνθηκών, η καλύτερη συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ και τους σχολικούς συμβούλους και η ένταξη περισσότερων ψυχολόγων και συμβούλων γονέων στην εκπαίδευση, θα προσδώσει την απαραίτητη θεσμική και κοινωνική υποστήριξη, έτσι ώστε να λειτουργήσουν τα ΤΕ σύμφωνα με το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν.

Βιβλιογραφία

Abrams, D., Marques, J. M., Randsley de Moura, G., Hutchison, P., & Bown, N. J. (2004). The maintenance of entitativity: A subjective group dynamics approach. In V. Y. Yzerbyt, C. M. Judd, & O. Corneille (Eds.), *The psychology of group perception: Contributions to the study of homogeneity, entitativity, and essentialism* (pp. 361–381). Philadelphia PA: Psychology Press.

Althusser L. (1983). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Στο Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Barbour, R., & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory, and practice*. London: Sage.

Berghmann, J. (1995). Social exclusion in Europe: policy context and analytical framework. In G. Room (ed.), *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion* (pp. 10–28). Bristol: Policy Press.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.

Burchardt T., Le Grand J., & Piachaud D. (2002). Introduction. In Hills, J., Le Grand, J. & Piachaud, D., *Understanding Social Exclusion*. Oxford University Press, Oxford.

Burchardt, T., Le Grand, J. & Piachaud, D. (1999). Social exclusion in Britain 1991-1995. *Social Policy and Administration*, 33(3), 227-244.

Byrne, D. (1999). *Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press.

Commission of the European Communities. (1992). *Towards a Europe of Solidarity: Intensifying the Fight Against Social Exclusion, Fostering Integration*. COM (92) 542. (Luxembourg: OOEPEC).

Commission of the European Communities. (1998). *Social Action Programme 1998-2000*. COM (98) 259, 24.5.98 (Luxembourg: OOEPC).

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In K. Wentzel & S. Asher (Eds), *The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children*. *Child Development*, 66, 754-763.

Cummins, J., (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

deMarrais, K., & Lapan, S. D. (Eds.) (2004). *Foundations for research: Methods of Inquiry in education and the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Foucault, M. (1973). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. London: Tavistock.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Gresham, F., MacMillan, D. & Bocian, K. (1996). Learning disabilities and mild mental retardation: More alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 570-581.

Jeffery, M. (2004). *State of the Family*. Anglicare Australia. Retrieved from <http://www.anglicare.asn.au/documents/SOTF2004.FFinal.pdf>.

Kabeer, N. (2000). Social Exclusion, Poverty and Discrimination: Towards an Analytical Framework. *IDS Bulletin*, 31(4), 83–97.

Levitas, R. (2004). Let's hear it for Humpty: social exclusion, the third way and cultural capital. *Cultural Trends*, 13(2), 41–56.

Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour* (2nd edn). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Merton, R. (1961). *Social theory and Social Structure*. The Free Press, Glencoe.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Ταυτότητα* (μτφ.Μπεκερίδου, Θ.). Αθήνα.

Parsons, T. (1967) *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press.

Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.

Philo, C. (2000). Social exclusion. In R.J. Johnston, D. Gregory, G. Pratt, and M. Watts (eds.), *The Dictionary of Human Geography* (4th Edn). Oxford: Blackwell.

Pijl, J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.

Saith, R. (2007), Social Exclusion: The Concept and Application to Developing Countries. In F. Stewart, R. Saith, & B. Harriss-White (eds.), *Defining Poverty in the Developing World* (pp. 75-90). Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Tsakloglou, P. & Papadopoulos, F., (2002). Aggregate Level and Determining Factors of Social Exclusion in Twelve European Countries. *Journal of European Social Policy*, 12 (3), 211-225.

Weiner, G. (2002). School effectiveness and the audit society: Producing failure. In C. Reynolds & A. Griffiths (Eds). *Equity and globalization in education* (pp. 119-134). Calgary: Detselig.

Weist, M. (1997). Expanded school mental health services: A national movement in progress. In T. Ollendick & R. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 319-352). New York: Plenum.

Ανδρεάτου, Α. (2007). *Συστήματα διαχείρισης βιώσιμης ανάπτυξης*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ 2/ Ηράκλειτος.

Γιαβρίμης, Π. (2004). *Δυσκολίες στη μάθηση: Εννοιολογική αποσαφήνιση – Αντιμετώπιση*. Μυτιλήνη.

Γιαβρίμης, Π. (2011). *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σιδέρης.

Γιαβρίμης, Π. (2007). Σχολική αποτυχία: Ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Απόπλους*, 39-40, 326-338.

Δήμου. Η. Γ. (1996). *Απόκλιση - Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιωσηφίδης Θ., (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καβουνίδα, Τζ. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου, (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2010). *Ετήσια Έκθεση για την Τυπική Εκπαίδευση 2010*. Αθήνα.

Κατσούλης, Η. (Επ. Υπ.), (2005), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαμπρίδης, Ε. (2004) *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα – μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία. Στο Πετμεζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (Επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 175-184.

Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σ.333-363). Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Σταμέλος, Γ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός σήμερα, στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Συνεδριακό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6/10/2002, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Τρέσσου, Ε. (1998). *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, στο Κατσούλης, Η. (Επιστ Υπευθ.), (2005), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 39-65). Αθήνα: Gutenberg.

Χαρούπιας, Α. (2005). *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας Τμήματος Ενταξης*. Διαθέσιμο στο http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf.

Χρυσάκης, Μ. (2002). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σσ.121-130). Πρακτικά τριήμερου Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου. Αθήνα: Αρμός.

Π.Ι. (2004). Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/xartis/xartis.htm