

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ

Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η ένταξη των σπουδαστών με αναπηρία στην τριτοβάθμια
εκπαίδευση: δυσκολίες και προοπτικές.*

*Το παράδειγμα της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών του
Πανεπιστημίου Αθηνών»*

Λινάρδου Αγγελική

A.M. 4641

Μίνως Αργυρώ

A.M. 4636

Επιβλέπων Καθηγήτρια

Λιμνιάτη Αικατερίνη

Μάιος 2016

Σε όλους τους φοιτητές με αναπηρία...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
Abstract.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο	10
«Αναπηρία».....	10
Εισαγωγή.....	10
1.1 «Βασικοί Ορισμοί».....	10
1.2 «Μοντέλα Αναπηρίας (Ιατρικό-Κοινωνικό-Πολυδιάστατο)».....	12
1.3 «Νομοθετικές Εξελίξεις».....	18
1.4 «Θεσμικό πλαίσιο ειδικών κατηγοριών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.».....	23
1.5 «Ταξινόμηση και Χαρακτηριστικά μορφών αναπηρίας».....	27
Κεφάλαιο 2 ^ο	31
«Η Σημασία της Εκπαίδευσης ».....	31
2.1 «Η εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα.».....	31
2.2 «Η σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση.».....	34
2.3 «Η σημασία της Συνεκπαίδευσης».....	37
2.4 «Νέες Τεχνολογίες και Αναπηρία».....	40
2.5 «Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός».....	43
2.6 «Οι θέσεις της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.)».....	45
Κεφάλαιο 3 ^ο	48
«Δυσκολίες ένταξης των ατόμων στα εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης».....	48
Εισαγωγή.....	48
3.1 «Η έννοια της Προσβασιμότητας».....	48
3.2 «Δυσκολίες προσβασιμότητας στους χώρους εκπαίδευσης».....	50
3.3 «Δυσκολία Προσαρμογής-Ένταξης στην Κοινωνική Ζωή του Πανεπιστημίου».....	56
3.4 «Δυσκολίες Προσαρμογής στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».....	59
3.5 «Υποστηρικτικά Προγράμματα/Υπηρεσίες».....	60
Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	64
Κεφάλαιο 4ο.....	65
«Μεθοδολογία της έρευνας».....	65
4.1 «Είδος της έρευνας - Ερευνητική στρατηγική».....	65
4.2 «Σκοπός και στόχοι της έρευνας».....	66
4.3 «Πεδίο μελέτης».....	66
4.4 «Διαδικασία και ορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία».....	67
4.5 «Ερευνητικά εργαλεία».....	68
4.6 «Τεχνικές συλλογής πληροφοριών».....	69
4.7 «Ανάλυση και επεξεργασία αποτελεσμάτων».....	70
4.8 «Εκτίμηση δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή της έρευνας - Ενέργειες για άρση των δυσκολιών».....	71
4.9 «Ηθικά ζητήματα».....	71

Κεφάλαιο 5ο	73
«Ανάλυση έρευνας».....	73
5.1 «Στοιχεία ταυτότητας ερωτηθέντων»	73
5.2 «Ανάλυση και επεξεργασία στους θεματικούς άξονες των συνεντεύξεων» .	74
5.3 «Συμπεράσματα της έρευνας».....	84
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	95

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας, η οποία υλοποιήθηκε στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Κρήτης, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στους ανθρώπους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωσή της.

Αρχικά, να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην υπεύθυνη καθηγήτριά μας και επιβλέπων της μελέτης μας Κα Λιμνιάτη Αικατερίνη για την απρόσκοπτη υποστήριξή της. Με τη συνεχή καθοδήγηση και τις ουσιώδεις συμβουλές που μας παρείχε, αλλά και παράλληλα με τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε επιτεύχθηκε η περάτωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα την υπεύθυνη της Μονάδας Ακαδημαϊκής Στήριξης και Προσβασιμότητας ΦμεΑ της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών Κα Αναστασιάδου Ουρανία για την άμεση ανταπόκριση και πολύτιμη βοήθειά της κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, το πιο μεγάλο «ευχαριστώ» το οφείλουμε στους ίδιους τους φοιτητές με Αναπηρία για τη συμμετοχή τους, την αμέριστη προσφορά του προσωπικού τους χρόνο καθώς και το γεγονός ότι μοιράστηκαν μαζί μας τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να διεξαχθεί το ερευνητικό μέρος της πτυχιακής μας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα της ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απαρτίζεται από δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας δίνεται έμφαση στην ευρύτερη έννοια της αναπηρίας, αναλύοντας τα μοντέλα και τα είδη της και παρουσιάζοντας την ιστορική αναδρομή του Ελληνικού θεσμικού πλαισίου. Επιπλέον, παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης και των νέων τεχνολογιών. Τέλος, αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρίες στα Πανεπιστήμια της σύγχρονης Ελλάδας. Το ερευνητικό μέρος επικεντρώνεται κυρίως στις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των φοιτητών με αναπηρία της Σχολής Καλών Τεχνών. Μέσα από μια ποιοτική έρευνα αναδύονται οι δυσκολίες που διέπουν τους σπουδαστές, οι προοπτικές που ο καθένας δημιουργεί και η κοινωνική τους ζωή εντός και εκτός Πανεπιστημίου.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία, φοιτητές, τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένταξη.

Abstract

This dissertation deals the integration of students with disabilities in higher education. It consists of two main parts, the theoretical and research. In the theoretical part, the dissertation emphasizes the broader concept of disability, analyzing its models and types and presenting the history of the Greek institutional framework. Furthermore, the importance of education and new technologies is also presented. Finally, the difficulties faced by students with disabilities at the Universities of modern Greece are shown. The research part focuses mainly on personal experiences and opinions of students with disabilities of the school of Fine Arts. A qualitative investigation reveals difficulties concerning students, as well as the prospects that everyone creates their social life inside and outside the University.

Keywords: disability, students, higher education, integration.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της πτυχιακής μας εργασίας είναι: «Η ένταξη των σπουδαστών με αναπηρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση: δυσκολίες και προοπτικές. Το παράδειγμα της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Αθηνών.»

Έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είναι η ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που αποδεικνύει την κοινωνική διάσταση του θέματος. Τα ανάπηρα άτομα υφίστανται οξείς περιορισμούς και φραγμούς από το κοινωνικό σύνολο σε ποικίλους τομείς της ζωής τους, όπως είναι η εκπαίδευση. Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και η ισότιμη εισαγωγή και παροχή ίσων ευκαιριών από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση εντείνει την κοινωνική ανισότητα προς τα ΑμεΑ. Το θέμα κρίνεται επίκαιρο και κριτικής σημασίας, καθώς είναι απαραίτητη η μεταβλητότητα της κοινωνικής γνώμης απέναντι σε τέτοια ζητήματα.

Η δομή της εργασίας αποτελείται από πέντε βασικά κεφάλαια εκ των οποίων τα τρία πρώτα ανήκουν στο θεωρητικό μέρος και τα άλλα δύο στο ερευνητικό. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της αναπηρίας όπως αναδύονται στην βιβλιογραφία, καθώς και στην ερμηνεία τους μέσα από το πρίσμα του ιατρικού, κοινωνικού και πολυδιάστατου μοντέλου. Επιπλέον, πραγματοποιείται ιστορική αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία στην Ελλάδα και στο θεσμικό πλαίσιο για τις ειδικές κατηγορίες εισαγωγής στα πανεπιστήμια, μέσα στις οποίες εντάσσονται και τα άτομα με αναπηρία, φτάνοντας στη σύγχρονη πραγματικότητα. Κλείνοντας το κεφάλαιο, γίνεται ταξινόμηση των χαρακτηριστικών και μορφών αναπηρίας για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της εκπαίδευσης ως θεσμού για τα άτομα με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκεφάλαια αναλύουν την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, τη σημασία που κατέχει η προώθηση της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, το μείζον θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται οι σπουδαστές με αναπηρία καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεκπαίδευση ως μέθοδο. Τέλος, παραθέτουμε τις νέες υποστηρικτικές τεχνολογίες που διευκολύνουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις δυσκολίες ένταξης των ατόμων με αναπηρία στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις υποενότητες αναλύονται οι τομείς που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των φοιτητών με αναπηρία, όπως αυτοί αποδεικνύονται βιβλιογραφικά στις κτηριακές εγκαταστάσεις, στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη γενικότερη Πανεπιστημιακή ζωή. Κλείνοντας, παραθέτουμε υποστηρικτικές δράσεις πανεπιστημίων ελληνικών και ξένων με σκοπό την άρση των παραπάνω δυσκολιών.

Περνώντας στο ερευνητικό μέρος, παρατίθεται η μεθοδολογία πάνω στην οποία δουλέψαμε την έρευνα, ο σκοπός και οι στόχοι της ίδιας της έρευνας, όπως επίσης και οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης, η οποία ήταν και το βασικό εργαλείο για την διεκπεραίωσή της. Καθώς η έρευνα χαρακτηρίστηκε από ποιοτική ανάλυση, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με φοιτητές με αναπηρία της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών, με στόχο να διερευνηθούν οι εμπειρίες και απόψεις τους, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη φοίτησή τους και τις προοπτικές τους. Τέλος, αναλύονται εμπειριστατωμένα τα συμπεράσματα της έρευνας και παρουσιάζονται η βιβλιογραφία και χρήσιμα παραρτήματα.

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο

«Αναπηρία»

Εισαγωγή

Σε κάθε επιστημονική εργασία, η οριοθέτηση των εννοιών και ο προσδιορισμός του περιεχόμενου των χρησιμοποιημένων όρων είναι πρωταρχικό μέλημα των ερευνητών. Με βάση αυτά, στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας καθώς και αναφορά στις νομοθετικές εξελίξεις και το θεσμικό πλαίσιο.

1.1 «Βασικοί Ορισμοί»

Αρχικά, όσον αφορά τον όρο «αναπηρία», δεν υπάρχει σχετικός ορισμός που να γίνεται γενικά αποδεκτός λόγω των πολλών οπτικών πρισμάτων, από τα οποία αυτή εξετάζεται. Θέμα κοινωνικής πραγματικότητας είναι ότι, η αναπηρία ως φαινόμενο έχει απασχολήσει πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως την Ιατρική, την Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τον όρο. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι η αναπηρία συνδέεται με μια πλημμελή λειτουργία του ατόμου σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής του.

Σύμφωνα με τον Χαρτοκόλλη, «αναπηρία σημαίνει μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, εγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που να εμποδίζει κατά κάποιον τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία» (Χαρτοκόλλη, 1981:119-126).

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό της όμως, ορίζει την Αναπηρία ως: «το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η

γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας-World Health Organization-WHO, 2002:1, στο Εύτεχνος, 2007).

Ο όρος «ανάπηρος» προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη πηρός = σακάτης, που η ρίζα του ανάγεται στο πάσχω > πηρός, άπηρος, απηρής (=ταλαιπώρος αυτός που υποφέρει), λήμματα: ανάπηρος και πάσχω (Σταματάκος 1960 και Ανδριώτης 1990). «Επειδή ο όρος ανάπηρος δημιουργούσε στο άκουσμά του μια συναισθηματική φόρτιση, συμφωνήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, από διεθνείς οργανισμούς Υγείας και διακρατικά όργανα όπως Συμβούλια Υπουργών, να χρησιμοποιείται ο όρος ΑμΕΑ =Άτομα με Ειδικές Ανάγκες» (Brackhane,1966,σ.6).

Έτσι, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα καθιερώθηκε επίσημα ο όρος, με τη χρήση του από το Νόμο 1566/85 (αρ. 32 παρ. 2), με τον οποίο ταυτίζεται ο ορισμός του Δημητρόπουλου Α. ότι: «Άτομο με ειδικές ανάγκες, είναι εκείνο το οποίο δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλων των αγαθών, που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη της η κοινωνία, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του». Βασικό στοιχείο στο συγκεκριμένο ορισμό αποτελεί η προβολή του χαρακτηριστικού της σχετικότητας μεταξύ του ατόμου με αναπηρίες και της κοινωνίας στην οποία ζει. Ενώ, το μειονέκτημα αυτού είναι ότι δε διασαφηνίζει ποιες ομάδες ατόμων με ιδιαιτερότητες μπορούν να χαρακτηριστούν με τον όρο ΑμΕΑ. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι ο όρος «άτομα με αναπηρίες» αντικατέστησε πρόσφατα τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004:134).

Παράλληλα, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία τονίζει, ότι ο όρος «άτομα με βαριές αναπηρίες» παραπέμπει στα άτομα που έχουν μία βαριά αναπηρία (νοητική, νευροψυχική ή κινητική), η οποία συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες όπως η τυφλότητα και η κώφωση. Η συνύπαρξη πολλών αναπηριών, περιορίζει τις δυνατότητες αυτονόμησης και επικοινωνίας του ατόμου και η ζωή του εξαρτάται από άλλους, όπως είναι η οικογένεια, η κοινωνία, η Πολιτεία (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2005:11).

Επίσης, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.) ορίζει ότι ΑμΕΑ θεωρούνται όλα τα άτομα, που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία, η οποία προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Σε σχέση με αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση (Wood, 1981):

- Το *μειονέκτημα*, το οποίο η Π.Ο.Υ ορίζει ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, «φυσιολογικής» ή ανατομικής λειτουργίας».
- Η *ανικανότητα*, που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως «φυσιολογικά» για ένα ανθρώπινο ον».
- Το *ελάττωμα*, που «έρχεται σ'ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό» (Καίλα και συν., 1994).

1.2 «Μοντέλα Αναπηρίας (Ιατρικό-Κοινωνικό-Πολυδιάστατο)»

«Σήμερα, αναπηρία δε θεωρείται κάποια κατάσταση ενός ανθρώπου, αλλά το αποτέλεσμα της σχέσης των ικανοτήτων ενός ατόμου και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος» (Εύτεχνος, 2007:1). Το πλήθος απόψεων που ενυπάρχει σηματοδοτεί και πληθώρα διαφορετικών συμπεριφορών, απόψεων, προσεγγίσεων και πολιτικών σχετικά με την αναπηρία. Αδιαμφισβήτητη είναι η ύπαρξη της βιολογικής όψης της αναπηρίας, ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο όμως με τον οποίο αντιλαμβάνεται καθένας από μας την αναπηρία. Ο λόγος για την αναπηρία περιλαμβάνει μια μακροχρόνια διαμάχη κυρίως μεταξύ της βιολογικής και της κοινωνικής κατανόησης του ζητήματος. Στα πλαίσια αυτά, δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα και η αναπηρία προσεγγίστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές, ανάλογα με τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα κάθε περιόδου και σύμφωνα με τη γενικότερη ιδεολογική αφετηρία αυτών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα. Οι θεωρητικές ανασκοπήσεις των μελετητών έχουν αναδείξει δυο κυρίαρχα μοντέλα σχετικά με το «τι προκαλεί» την αναπηρία. Ουσιαστικά, είναι δύο αντίθετες θεωρίες μοντέλα που μπορούμε να διακρίνουμε το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Το ιατρικό μοντέλο αντανακλά την ορθόδοξη παραδοσιακή προσέγγιση της αναπηρίας, ενώ το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αντανακλά τις σύγχρονες ιδέες γύρω από την

αναπηρία. Επίσης, τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα συγκλίνει στο πολυδιάστατο μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο σχετίζεται με τη δομή και τη λειτουργικότητα του ατόμου και συνδυάζει χαρακτηριστικά των δυο ανωτέρω μοντέλων.

Ιατρικό Μοντέλο

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ατομικό/ιατρικό το οποίο υποστήριζε ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί των αναπήρων οφείλονται στις φυσικές δυσλειτουργίες τους, δηλαδή στην ίδια την αναπηρία τους. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα. (Καραγιάννη και Σιδέρη-Ζώνιου, 2006, σελ. 223).

Συμφώνα με τον Thomas και Woods αναφέρεται ότι το ιατρικό μοντέλο ήταν αυτό που κατά τον 20ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε για τον ορισμό της αναπηρίας και αναπτύχθηκε σύμφωνα με το παράδειγμα της δυτικής ιατρικής. Η ιατρική αντίληψη ενισχύθηκε τόσο από θρησκευτικές πεποιθήσεις όσο και από τα ευρύτερα επιστημονικά θεμέλια από τα οποία εξελίχθηκε η ιατρική. Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει το πρόβλημα από την οπτική της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Ουσιαστικά ο ορισμός αυτός τοποθετεί την αναπηρία στο άτομο, όχι απαραίτητα με αυστηρούς ιατρικούς όρους αλλά ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου. «Υπ' αυτό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου, η αναπηρία συνεχίζει να ταυτίζεται με την ίδια την βλάβη · το να έχει κάποιος μια αναπηρία θεωρείται ότι τον καθιστά ελαττωματικό.» (Thomas Carol και άλλοι, 2014:110) Το ιατρικό μοντέλο, προσεγγίζει τις δυσκολίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες που δύναται να αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή ως άμεσο επακόλουθο της δικής τους δυσλειτουργίας. Η δυσλειτουργία αυτή μπορεί να είναι π.χ. η παραπληγία, η τύφλωση, ή κώφωση ή χρόνιες ασθένειες. Με άλλα λόγια, το μοντέλο αυτό τοποθετεί το «πρόβλημα» της αναπηρίας στο ίδιο το άτομο με αναπηρία. Το πρόβλημα, κατ' αυτήν την προσέγγιση, είναι η δυσλειτουργία του ατόμου (Ε.Σ.ΑμεΑ 2008).

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του βιολογικού σώματος που μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου που τη φέρει. Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε

μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας.

«Το μοντέλο αυτό ονομάζεται «ιατρικό μοντέλο» για δύο λόγους: Πρώτον, γιατί η κρίση για το εάν ένα άτομο είναι «άτομο με αναπηρία» ή όχι, βασίζεται κατά κύριο λόγο σε ιατρικές γνωματεύσεις και ταξινομήσεις, δεύτερον, γιατί το μοντέλο υποστηρίζει ότι αποκλειστικός μέσω της ιατρικής αντιμετώπισης πολλές «δυσλειτουργίες» μπορούν να αποκατασταθούν και τα άτομα μπορούν να γίνουν «φυσιολογικά»» (Λεπίδα, 2003:7). Ο Oliver υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει «ιατρικό» αλλά «ατομικό» μοντέλο, για την αναπηρία του οποίου μια σημαντική όψη είναι η ιατροποίηση. Ωστόσο, παρά τις όποιες διαφορές στην ορολογία, όλες οι παραπάνω απόψεις τονίζουν ότι η αναπηρία είναι μια παθολογία του ατόμου, μια προσωπική τραγωδία, μια ανωμαλία και αποτέλεσμα της ανεπάρκειας. Σ' αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και, επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι μέσα στα σώματά τους». Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια προκαλεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της (Oliver, 1996).

Το παραπάνω μοντέλο, λοιπόν, δίνει προτεραιότητα στον εντοπισμό της ανεπάρκειας, ώστε να ακολουθηθεί μια κατάλληλη ιατρική και εκπαιδευτική παρέμβαση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το καθήκον του επαγγελματία, π.χ. εκπαιδευτικού ή γιατρού, είναι να καλύψει και να παράσχει υπηρεσίες, οι οποίες να ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων με τις συγκεκριμένες κατηγορίες ανεπάρκειας. Συνεπώς, οι λύσεις που προτείνονται αφορούν στην θεραπεία και την αποκατάσταση και όχι αλλαγές στις κοινωνικές δομές αλλά ούτε στις στάσεις των μη ανάπηρων ατόμων προς τα άτομα με αναπηρία.

Το ιατρικό- προσωπικό μοντέλο της αναπηρίας εστιάζει στο άτομο και στους περιορισμούς που θέτει σε αυτό η όποια δυσλειτουργία ή έλλειμμα που ορίζεται ως αναπηρία (Ζώνιου Σιδέρη, 2008: 774).

Κοινωνικό Μοντέλο

Στον αντίποδα της ατομικής/ιατρικής προσέγγισης βρίσκεται η κοινωνική προσέγγιση. Η σύγχρονη αντίληψη της αναπηρίας έχει προκύψει ως αντίδραση κατά

του «ιατρικού μοντέλου». Ο τρόπος σκέψης του «ιατρικού μοντέλου» αποδείχτηκε απαράδεκτος από πολλά άτομα με αναπηρία στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο. Η θεωρητική αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας εντοπίζεται κατά την διάρκεια της δεκαετίας 1960 - 1970, στην Βρετανία ξεκίνησε η αναδιατύπωση της έννοιας της αναπηρίας ως μιας μορφής κοινωνικής καταπίεσης, σχηματισμένες ομάδες των ατόμων με αναπηρίες άρχισαν να προκαλούν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν και θεωρήθηκαν μέσα στην κοινωνία. Οι εναλλακτικοί ορισμοί της εξασθένισης και της αναπηρίας αναπτύχθηκαν και αποτέλεσαν τη βάση αυτό που είναι γνωστό σήμερα ως κοινωνικό πρότυπο (Thomas Carol και άλλοι, 2014).

Το κοινωνικό μοντέλο δεν αρνείται το πρόβλημα της αναπηρίας αλλά σε αντίθεση με το ιατρικό πρότυπο, παύει να ενοχοποιείται το άτομο και η ευθύνη αναζητείται ευθέως μέσα στην κοινωνία. Δεν είναι οι όποιου είδους ατομικοί περιορισμοί που προκαλούν το πρόβλημα αλλά η αποτυχία της κοινωνίας να παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες που θα απαντούν στις ανάγκες των αναπήρων. Επιπλέον, αυτή η αποτυχία δεν έχει τυχαίες συνέπειες πάνω σε άτομα αλλά συστηματικές συνέπειες στους ανάπηρους ως ομάδα που βιώνει αυτή την αποτυχία σαν θεσμοποιημένη διάκριση σε όλο το κοινωνικό εύρος. Ο Oliver προτείνει ότι η κοινωνία είναι αυτή που οφείλει να αλλάξει και όχι τα άτομα. Αυτή η αλλαγή θα πρέπει να αποτελέσει μέρος της διαδικασίας της πολιτικής ενδυνάμωσης των αναπήρων ως ομάδα, πέρα από τις κοινωνικές πολιτικές και τα προγράμματα του πολιτικού κατεστημένου και πέρα από τις ατομικές θεραπείες και επεμβάσεις που προτείνονται από τα ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα. (Oliver, 1990).

Γίνεται αντιληπτό ότι ο τρόπος αντιμετώπισης της αναπηρίας κατασκευάζει την αναπηρία και τοποθετεί τον ανάπηρο σε μια περιθωριακή θέση εξάρτησης, φτώχειας, ανεργίας και διάψευσης των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούται ως πολίτης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Κατά το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, οι ανάπηροι είναι αδύναμοι να αξιοποιήσουν την κοινωνία, η οποία λειτουργεί με τους όρους του καπιταλισμού όπου μια ισχυρή ηγεμονεύουσα τάξη κυριαρχεί, μεταξύ άλλων και επί των ανίσχυρων αναπήρων. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται μάλλον στην κοινωνία παρά στα ανάπηρα άτομα. Τα ανάπηρα άτομα παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή. Οι ανάπηροι αναγνωρίζονται ως μια χωριστή κοινωνική ομάδα, που συγκροτείται με ένα παρόμοιο τρόπο που οι μαύροι και οι ομοφυλόφιλοι συγκρότησαν τα δικά τους πολιτικά κινήματα. Συνεπώς δεν ωφελεί σε τίποτα ο

διαχωρισμός σε διάφορες ομάδες με βάση το είδος της βλάβης (προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα, νοητική καθυστέρηση, κ.λ.π.), κάτι που αποτελεί συνήθη πρακτική των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, των σχολείων και άλλων οργανισμών. Αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη συλλογική εμπειρία της αναπηρίας. (Watson, 2004).

Το κοινωνικό μοντέλο διαχωρίζει τη «βλάβη» (impairment) από την «αναπηρία» (disability). Συγκεκριμένα η πρώτη έννοια αναφέρεται σε κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη στον περιορισμό που η δυσλειτουργία αυτή προκαλεί στη ζωή των ατόμων που την φέρουν, επειδή η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση δεν έχει λάβει καθόλου ή έχει λάβει ελάχιστη μεριμνά για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει από τις δραστηριότητες της.

Η κοινωνικοπολιτική επαναδιατύπωση της έννοιας της αναπηρίας ώθησε τον ακτιβιστή και ακαδημαϊκό Mike Oliver να κάνει λόγο για το «κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας», μέσω αυτού δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα να καταστεί η ίδια η κοινωνία υπόλογη για τους περιορισμούς στη δραστηριότητα και για τα αναρίθμητα μειονεκτήματα/εμπόδια που βιώνουν οι άνθρωποι με βλάβες, αφού αυτά μπορούσαν πλέον να θεωρηθούν ως συνέπειες των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μειονεκτούντων και των μη μειονεκτούντων, και όχι των βλαβών καθ' εαυτών. (Thomas Carol, 2014:108)

Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης καλείται να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο που να συνεπάγεται και να εξυπηρετεί τον προσανατολισμό της πολιτικής και της δράσης στην εξασφάλιση πολιτισμικών προϋποθέσεων, στην εξάλειψη φραγμών, στην καθιέρωση πρακτικών εργασίας και οργανωτικών δομών, που θα συμβάλλουν στην εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Όταν τα άτομα με αναπηρίες έρχονται σε επαφή με το κοινωνικό μοντέλο, η εμπειρία είναι συχνά αποκαλυπτική και ταυτοχρόνως απελευθερωτική, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι οι περισσότερες δυσκολίες στη ζωή τους παράγονται από την ίδια την κοινωνία (Oliver, 1996).

Πολυδιάστατο Μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, αν και προσέγγισε την έννοια της αναπηρίας με σαφώς πιο «βελτιωμένο» τρόπο σε σχέση με το ιατρικό μοντέλο και προκάλεσε ριζική αλλαγή στο σχεδιασμό και λειτουργία της κοινωνίας ώστε να

λαμβάνει υπόψη τα άτομα με αναπηρία, απομακρύνθηκε από την αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων.

Η εμφάνιση του ονομαζόμενου πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία, κάλυψε αφενός τη μονόπλευρη και περιοριστική προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου, η οποία αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ατομικό-προσωπικό πρόβλημα και αφετέρου τη «γενική» προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου, κατά την οποία η κοινωνία φέρει την κύρια ευθύνη για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία. (Εθνική Συνομοσπονδία, 2009).

Επομένως, η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ούτε ως ατομικό-προσωπικό πρόβλημα, ούτε ως «κοινωνική κατασκευή». Έτσι, εφόσον δεν είναι ορθό τα προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία να αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο, αλλά ούτε και αποκλειστικά στην κοινωνία, τότε η επίλυση των εν λόγω προβλημάτων θα πρέπει να επιχειρηθεί με ένα συνδυασμό πολιτικών σε κοινωνικό επίπεδο και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Η καινοτομία του πολυδιάστατου μοντέλου συνίσταται στο συγκερασμό του κοινωνικού και ιατρικού μοντέλου. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αναπηρία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και μπορεί να χαρακτηριστεί μέσα από ένα φάσμα εννοιών τριών διαστάσεων: σώμα-λειτουργία-δομή. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν εμπόδια στην καθημερινή τους ζωή, εξ αιτίας της δομής της κοινωνίας, η οποία δεν έχει λάβει υπόψη τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού και ο σχεδιασμός της δεν στηρίχθηκε στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους. Το μέγεθος του προβλήματος εξαρτάται και από την βαρύτητα της αναπηρίας. Όσο πιο βαριά μορφή αναπηρίας έχει ένα άτομο και όσο πιο μεγάλος βαθμός «ακαμψίας» της κοινωνίας υπάρχει, τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνει το άτομο με αναπηρία. Η έννοια της αναπηρίας, από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον και ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμοί, υποδομές κ.λπ.). Αντιστοίχως, οι πολιτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας από παθητικές πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας, εμπλουτίστηκαν με ενεργητικές πολιτικές σε κοινωνικό επίπεδο. Η υιοθέτηση του πολυδιάστατου μοντέλου συνεπάγεται πολιτικές που συνδυάζουν πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας και εξασφάλισης των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, προκειμένου να εξαλειφθούν φαινόμενα διακρίσεων και να αντιμετωπιστούν τα ειδικά προβλήματα των ατόμων με αναπηρία. Η αναπηρία αποτελεί ένα φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές

προεκτάσεις, που επιδρά καταπιεστικά στις ζωές των ανάπηρων. Η κοινωνία θα πρέπει να εκπαιδευτεί σε θέματα αναπηρίας, έτσι ώστε να εφαρμοστούν οι αρχές του πολυδιάστατου μοντέλου, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας πιο «ανθρώπινης» κοινωνίας. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, θα πρέπει να υιοθετηθεί η έννοια του καθολικού σχεδιασμού για όλους, κάτι που για χρόνια ο χώρος του αναπηρικού κινήματος διεκδικεί. (Μελέτη Δια Βίου Μάθησης και Αναπηρίας, 2008)

1.3 «Νομοθετικές Εξελίξεις»

Για τη καλύτερη κατανόηση της σημαντικότητας της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελληνική κοινωνία, είναι απαραίτητη η ιστορική ανασκόπηση και η διερεύνηση της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στον Ελλαδικό χώρο. Μελετώντας την ιστορία της Ειδικής Αγωγής γίνεται αντιληπτό ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου Β. και Παντελιάδου Σ. «Η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα πιο διακριτά στάδια θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.»

Η πρώτη αναφορά του Ελληνικού κράτους στην ειδική αγωγή πραγματοποιήθηκε με τον «Αναγκαστικό νόμο 453/1937», με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Γεωργακόπουλο. Ο νόμος αυτός επικεντρώνεται για πρώτη φορά, στον προσδιορισμό της έννοιας του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και θεσμοθετεί την ίδρυση του πρώτου Ειδικού σχολείου στην Αθήνα. Σημαντικό ρόλο συνέβαλλε και η παρουσία της Ρόζας Ιμβριώτη, καθώς με τις δικές της πιέσεις βοήθησε να υλοποιηθεί η μοναδική, μέχρι τότε, πρωτοβουλία της χώρας υπέρ της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Κατά την μεταπολεμική περίοδο η ειδική αγωγή αποτελούσε πλαίσιο ενδιαφέροντος σχετικά με θέματα όπως η σωματική ανάπτυξη και η νοητική εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα ειδικά σχολεία

ήταν κατά κύριο λόγο ιδιωτικά και παρείχαν εξ' ολοκλήρου ειδική εκπαίδευση (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ωστόσο, η δεκαετία του '50 αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, καθώς σηματοδοτεί την έναρξη της θεσμοθέτησής της, με την απόφαση της Πολιτείας να ακολουθήσει την ιδιωτική πρωτοβουλία στην στήριξη των ατόμων με τυφλότητα. Έτσι, ο πρώτος νόμος που ψηφίζεται, επί κυβερνήσεως Πλαστήρα, το 1951, είναι ο 905/51, ο οποίος δίνει νομική υπόσταση στην εκπαίδευση των τυφλών και την επιδοματική πολιτική (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Όπως αναφέρει ο Δ. Π. Στασινός, συγκεκριμένα η νομοθεσία αυτή καθόριζε τις προϋποθέσεις της τυφλότητας σε άτομα και θέσπισε την ύπαρξη μητρώου τυφλών στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας. Επίσης, καθιστούσε υποχρεωτική την φοίτηση τυφλών παιδιών στις υπάρχουσες τέσσερις ειδικές σχολές της εποχής και έγιναν αναφορές στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τέλος, σημαντική αποτέλεσε η σύσταση του «Συμβουλίου προστασίας τυφλών» στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας (Δ. Π. Στασινός, 1991). Έναν χρόνο αργότερα και έως τα τέλη της δεκαετίας του '60, η Επιτροπή Παιδείας εστιάζει το ενδιαφέρον της στον διαχωρισμό της τυπικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Προτείνει την εφαρμογή μέριμνας συνδυασμένη με επαγγελματική εκπαίδευση, ακολουθώντας το αγγλικό πρότυπο, καθώς και τον καθορισμό της θέσης του «ειδικού συμβούλου» στο Υπουργείο Παιδείας, με στόχο την οργάνωση της Ε.Ε. στην Ελλάδα (Δ. Π. Στασινός, 1991). Συμπερασματικά «θεωρούμε ότι οι θέσεις αυτές της επιτροπής...στοιχειοθετούν, ενδεχομένως, το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της θεσμοποίησης της Ε.Ε. στον τόπο μας. Όμως, το κράτος...δεν μπόρεσε να ξεφύγει από το ισχύον τότε παραδοσιακό ρεύμα στο χώρο αυτόν.» (Δ. Π. Στασινός, 1991:195).

Το 1969, έπειτα από ιδιαίτερη παρότρυνση των γονιών με «απροσάρμοστα» παιδιά, ιδρύεται το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως». Τα συσσωρευμένα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες οδήγησαν το κράτος να αναλάβει, τυπικά τουλάχιστον, την ίδρυση αυτού του θεσμού στο Υπουργείο Παιδείας (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο σκοπός του Γραφείου ήταν η μελέτη θεμάτων σχετικών με ΑμΕΑ, «είτε λόγω σωματικής, είτε πνευματικής ατέλειας, ελλείψεως, ασθένειας ή βλάβης.» (Υπ. Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1972:2 στο Δ. Π. Στασινός, 1991). Βασικά προτεινόμενα μέτρα από τους υπευθύνους του Γραφείου είναι η οργάνωση Σεμιναρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης και η ίδρυση Ειδικών Σχολείων στις έδρες των

Παιδαγωγικών Ακαδημιών και σε αστικά κέντρα της χώρας, για την εκπαίδευση νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Καθώς επίσης, η δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος για τα ειδικά σχολεία, η εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής των νοητικά καθυστερημένων παιδιών στο διδακτικό πρόγραμμα και η σύσταση επιτροπής για την σύνταξη έκθεσης γύρω από την Ε.Ε. στην Ελλάδα. Όμως όπως αναφέρει και ο Στασινός, η μη ρεαλιστική αντιμετώπιση του κράτους για την υλοποίηση αυτών των μέτρων, εξαιτίας των προβλημάτων σε επίπεδο οργάνωσης και υλικοτεχνικής υποδομής (πχ ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), «είχε ως αποτέλεσμα εν λόγω μέτρα στην ουσία να μην προσεγγίσουν το πρόβλημα αλλά να το περιπλέξουν ακόμη περισσότερο.» (Δ. Π. Στασινός, 1991:197).

Μέχρι το 1972 είχε ολοκληρωθεί η ίδρυση 40 ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων σε όλη την Ελλάδα, τα οποία λειτουργούσαν ως μονοθέσια ή διθέσια, χωρίς να αλλάξει ουσιαστικά ο τρόπος προγραμματισμού. Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του '70 η Βουλή των ελλήνων ανέλαβε ορισμένα διοικητικά και νομοθετικά μέτρα, κατοχυρώνοντας στο πρώτο μεταδικτατορικό σύνταγμα τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού». Βασικό ρόλο στην αλλαγή του εκπαιδευτικού προγράμματος των ειδικών σχολείων, συντέλεσε το 1975 η ίδρυση της «Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό που κατόρθωσε η συγκεκριμένη επιτροπή με τις προτάσεις της, ήταν να δημιουργήσει διάφορες θεσμικές αλλαγές στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, η ειδική μετεκπαίδευση των δασκάλων μετατράπηκε από μονοετή σε διετή και το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων επεκτάθηκε και σε άλλες ειδικότητες. Επίσης, αναβαθμίστηκε το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής και αργότερα σε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και εισήχθη για πρώτη φορά στα σχολεία ο θεσμός του ειδικού επιθεωρητή. Ένας από τους βασικότερους στόχους της Επιτροπής ήταν η επεξεργασία και η σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική αγωγή, που θα βοηθούσε στην υλοποίηση όλων των θεμάτων που αφορούσαν στην καλύτερευση της Ειδικής Αγωγής (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Γίνεται αντιληπτό, ότι δεν είχε επιδιωχθεί καμία προσπάθεια από το κράτος για ισότιμη εκπαίδευση. Παρά ταύτα, τα τελευταία χρόνια με την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο της Ειδικής Αγωγής. Οι πιο σύγχρονες αντιλήψεις της κοινωνίας, σύμφωνα με τις οποίες στις δημοκρατικές χώρες τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιβάλλεται να

συμμετέχουν ισότιμα σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποδεχτούν την ισοτιμία αυτή δημιουργώντας νέους στόχους και κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής (Τάφα, 1998). Το γεγονός αυτό, είχε ως συνέπεια το Ελληνικό κράτος να προσπαθήσει με την βοήθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να εντάξει τα ειδικά άτομα σε ένα επαναπροσδιορισμένο γενικό σχολείο.

Μέχρι τις απαρχές της δεκαετίας του 1980 η Ειδική αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα επιδιωκόταν η επίτευξη των στόχων για την παροχή «Ειδικής Αγωγής» και «Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», για την λήψη κοινωνικής μέριμνας καθώς και για την ένταξη των ατόμων ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την επαγγελματική αποκατάσταση.

Είναι αξιοσημείωτο, ότι τις τελευταίες δεκαετίες, με την επιρροή νέων παιδαγωγικών μεθόδων και αντιλήψεων (με βάση τις ιδέες των Dewey, Montessori, Freire και άλλων) και των σύγχρονων Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, ξεκίνησε μια νέα προσπάθεια συγκρότησης ενός νομοθετικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998). Έτσι μετά την μεταπολίτευση, η εκπαίδευση των αναπήρων βρισκόταν στο επίκεντρο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος. Έτσι και η Ελληνική πολιτεία έλαβε ιδιαίτερα μέτρα και πρακτικές ενίσχυσης της ειδικής αγωγής.

Οι παραπάνω αντιλήψεις για τη θεσμική λειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα κατοχυρώνεται με τον πρώτο θεμελιώδη Νόμο για την Ειδική Αγωγή, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», που ψηφίστηκε ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων στις 31 Μαρτίου 1981 (Ν. 1143/1981, Φ.Ε.Κ. 80/31-03-81, τ. Α'). Η σημασία του συγκεκριμένου Νόμου στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής θεωρήθηκε μεγάλη, διότι ασχολήθηκε επίσημα με την ειδική εκπαίδευση για πρώτη φορά. Όπως αναγράφει και ο Στασινός «Ο νόμος αυτός οριοθετεί εννοιολογικά (τον κατά κόρον) χρησιμοποιούμενο όρο «αποκλίνοντα άτομα», προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά, ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση (σε επίπεδο προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδας) και οι η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες κλπ),

ορίζει ως υποχρεωτική την φοίτηση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 ετών), μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού (σε επίπεδο εκπαιδευτικό και διαγνωστικό-συμβουλευτικό), εξασφαλίζει τον συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης (προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»), συνιστά, κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων, προσδιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης του προσωπικού, υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σε εφαρμογή παλαιότερους νόμους και προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων Ειδικών Επιθεωρητών στον τομέα αυτόν.» (Στασινός, σ. 236-237).

Ο Νόμος 1143/1981 θεωρήθηκε μια κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η Πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου–Σιδέρη, 2000). Από την άλλη πλευρά, αντικατοπτρίζει μια εκπαιδευτική πολιτική της τότε κυβέρνησης που ήθελε την ειδική εκπαίδευση εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από τον όλο κορμό της εκπαίδευσης των κανονικών παιδιών (Στασινός, 1991). Παρόλο που συμπληρώθηκε με το Π.Δ. 603/82 (Φ.Ε.Κ. 117/21-09-1982, τ. Α') «Οργάνωση και Λειτουργία των Μονάδων Ειδικής Αγωγής» δεν απέφυγε την έντονη κριτική, κυρίως από την αντιπολίτευση. Συγκεκριμένα κατηγορήθηκε ότι ενίσχυε τον διαχωρισμό ανάμεσα σε ανάπηρα και μη ανάπηρα άτομα, υπήρξε καθορισμός των μαθητών σε δώδεκα κατηγορίες προβληματικών ατόμων ανάλογα με το είδος αναπηρίας που παρουσιάζουν και τέλος η Ειδική αγωγή αποτελούσε διαφορετικό κομμάτι από τον γενικό κορμό της εκπαίδευσης (Ζώνιου–Σιδέρη, 2000). Αξίζει να αναφερθεί πως μια ακόμη προσπάθεια αναθεώρησης του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής, δηλαδή του Νόμου 1143/1981 πραγματοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Το 1984 ο Υπουργός Παιδείας συνέταξε και δημοσιοποίησε ένα σχέδιο-νόμο, γνωστό ως «αντί-309», στον οποίο η Ειδική Αγωγή αποτελεί ένα ξεχωριστό τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο Νόμος 1566/1985 («αντί-309») (Φ.Ε.Κ. 167/30-09-1985, τ. Α') «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο και ορίζει την ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο ως μια καινοτομία και μια αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ενίσχυε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των μειονεκτικών ατόμων. Μ'

αυτόν τον τρόπο, η επικρατούσα κυβέρνηση υποδήλωνε και την πολιτική της βούληση για την εξάλειψη της διαφοροποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των ατόμων χωρίς ειδικές ανάγκες και την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ορισμένες από τις βασικότερες ρυθμίσεις του Νόμου είναι η αποκλειστική μεταβίβαση όλων των θεμάτων της ειδικής και μη ειδικής εκπαίδευσης και της αποκατάστασης των ΑΜΕΑ, η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία καθώς και η εκτύπωση μερικών βιβλίων με σύστημα Braille. Ο Νόμος 1566/1985 δεν επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στο προσχέδιο που είχε θέσει προηγουμένως το Υπουργείο Παιδείας καθώς το μεγαλύτερο μέρος του Νόμου είναι ουσιαστικά μια αναδιατυπωμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου Νόμου 1143/1981. Αυτός ήταν και ένας από τους βασικούς λόγους που του ασκήθηκε έντονη κριτική.

Τα ανωτέρω νομοσχέδια λειτούργησαν ως ένα πολύ σημαντικό έναυσμα καθώς «άνοιξαν» το δρόμο στη θεσμοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην συνέχεια ακολούθησαν και άλλες νομοθετικές ρυθμίσεις και διατάξεις ακολουθώντας το παράδειγμα και τα πρότυπα των διεθνών πολιτικών και των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας αλλά και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4 «Θεσμικό πλαίσιο ειδικών κατηγοριών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.»

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι αρχές της δεκαετίας του 1980 αποτέλεσαν σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, με το Νόμο 1143/1981 στον τομέα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στον τομέα της Ανώτατης εκπαίδευσης, ο πρώτος Νόμος που σχετίζεται με την εισαγωγή κάποιων ατόμων «Ειδικών Κατηγοριών» είναι ο Νόμος 1351/1983 (Φ.Ε.Κ. 56/28-4-1983, τ. Α') «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Μέσα από τα κείμενα της συγκεκριμένης νομοθεσίας γίνεται αντιληπτό ότι στις «Ειδικές κατηγορίες», εκτός από τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, ανήκει και ένα ακόμη πλήθος άλλων κατηγοριών, το οποίο με διαφορετικά κριτήρια ορίζεται ως «ειδικό» και έχει μια ευνοϊκότερη μεταχείριση

σχετικά με την πρόσβασή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον προαναφερθέντα Νόμο 1351/1983 (Φ.Ε.Κ. 56/28-4-1983, τ. Α'), οι Ειδικές κατηγορίες περιελάμβαναν τους Έλληνες του εξωτερικού, τα παιδιά Ελλήνων υπαλλήλων στο εξωτερικό, τους Κύπριους, τους Αλλογενείς-Αλλοδαπούς, τους Αλλογενείς-Αλλοδαπούς Υπότροφους, τους Ομογενείς Υπότροφους, τους Τυφλούς-Κωφάλαλους Πάσχοντες από Μεσογειακή αναιμία και τους Αθλητές ηλικίας μέχρι και 26 ετών που κατέκτησαν πρώτη έως έκτη νίκη, ατομική ή ομαδική, σε Ολυμπιακούς Αγώνες ή παγκόσμιο ή πανευρωπαϊκό πρωτάθλημα και κατέρριψαν ή κατείχαν παγκόσμια ή πανευρωπαϊκή επίδοση σε Μεσογειακούς ή Βαλκανικούς Αγώνες (άρθρο 3, παρ. 3). Η παρούσα εργασία εστιάζει κυρίως στην τότε Ειδική Κατηγορία των «Τυφλών-Κωφάλαλων Πασχόντων από Μεσογειακή αναιμία». Στο Νόμο επισημαίνεται ότι η πάθηση όσων ανήκουν στην κατηγορία αυτή πιστοποιείται από την Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή, μετά από βεβαίωση γιατρού μέλους Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) οποιουδήποτε Α.Ε.Ι. αντίστοιχης ειδικότητας (άρθρο 3, παρ. 1).

Το 1988, ψηφίζεται ο Νόμος 1771/1988 (Φ.Ε.Κ. 71/19-4-1988, τ. Α') «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με αυτόν τροποποιείται και συμπληρώνεται το σύστημα εισαγωγής σπουδαστών στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Στο τέλος του εδαφίου ζ' της παραγράφου 1 του άρθρου 3 του Νόμου 1351/1983 προστίθεται εδάφιο που εμφανίζεται στο Νόμο 1771/1988 και αναφέρει: «Η καθ' υπέρβαση εγγραφή τυφλών ή κωφάλαλων επιτρέπεται σε οποιοδήποτε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκτός από τα Τμήματα εκείνα στα οποία λόγω της φύσης της επιστήμης είναι δυσχερής γι' αυτούς η παρακολούθηση σύμφωνα με αιτιολογημένη απόφαση του Τμήματος, που εγκρίνεται από τη Σύγκλητο και ανακοινώνεται πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους» (άρθρο 4, παρ. 1β). Σε αυτήν την περίπτωση το κάθε σπουδαστικό τμήμα οφείλει να ορίζει ποιες κατηγορίες ατόμων είναι κατάλληλες ή όχι για την πρόσβασή τους στο κάθε τμήμα.

Επιπλέον, το Π.Δ. 238/1988 (Φ.Ε.Κ. 103/25-5-1988, τ. Α') «Διενέργεια γενικών εξετάσεων, ορισμός βασικών μαθημάτων και διαδικασία επιλογής σπουδαστών για τις Σχολές και τα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», καθορίζει ότι οι «Φυσικώς Αδύνατοι» υποψήφιοι είναι οι υποψήφιοι που κατέχουν γνωμάτευση ότι δεν μπορούν να λάβουν μέρος στις γραπτές γενικές εξετάσεις,

εξαιτίας μόνιμης ή παροδικής, σωματικής ή αισθητηριακής βλάβης. Η Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή είναι υπεύθυνη σύμφωνα με τον υπαλληλικό κώδικα για αυτές τις γνωματεύσεις. Οι υποψήφιοι σε αυτήν την κατηγορία υποβάλλονται μετά από αίτηση τους, που συνοδεύεται από γνωμάτευση της Επιτροπής σε ειδικές γραπτές ή προφορικές εξετάσεις που πραγματοποιούνται από την οικεία Επιτροπή εξέτασης κατά τον ίδιο χρόνο και με το ίδιο πρόγραμμα, με το οποίο διενεργούνται οι γενικές εξετάσεις και πάνω στα ίδια θέματα, στα οποία εμφανίζονται όλοι οι άλλοι υποψήφιοι. Με απόφαση της οικείας Επιτροπής εξέτασης των «φυσικώς αδυνάτων» μπορεί να παρατείνεται κατά περίπτωση και μόνο για αυτή την κατηγορία υποψηφίων η διάρκεια εξέτασής τους για κάθε εξεταζόμενο μάθημα των γενικών εξετάσεων (άρθρο 13, παρ.1).

Την δεκαετία 1990, με το Νόμο 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124/17-06-1996, τ. Α') που σε ορισμένα σημεία κάνει λόγο για πρόσβαση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, «Η Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», αναφέρεται ότι τα άτομα τα οποία έχουν υποστεί μεταμόσχευση οργάνων, νεφρού, καρδιάς, πνευμόνων, ήπατος και παγκρέατος εγγράφονται καθ' υπέρβαση σε οποιοδήποτε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 66), επεκτείνοντας έτσι την κατηγορία που αφορά τα άτομα με μειονεξίες και ειδικές ανάγκες. Το παράδειγμα του Νόμου 2413/1996 ακολουθεί και ο Νόμος 2640/1998 (Φ.Ε.Κ. 206/3-9-1998, τ. Α') «Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ο οποίος προσπαθεί να τον συμπληρώσει, καθώς επισημαίνει ότι όσοι ανήκουν στην Ειδική Κατηγορία «Πάσχοντες από σοβαρές ασθένειες» εγγράφονται επίσης καθ' υπέρβαση σε οποιοδήποτε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 12). Έτσι λοιπόν, το χρονικό διάστημα μεταξύ 1988 και 1989, σημειώνεται σημαντική αύξηση εισαγωγής των ατόμων που ανήκουν στην κατηγορία των «Φυσικώς Αδυνάτων» στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις. Παρόλο που αρχικά, μόνο η κατηγορία των τυφλών και των κωφαλάλων μπορούσε να εισάγεται στα Τμήματα χωρίς εξετάσεις, στην συνέχεια οι Νόμοι που ψηφίστηκαν διεύρυναν το σύνολο των Ειδικών Κατηγοριών, και με αυτόν τον τρόπο ακόμα περισσότερα άτομα με διάφορων ειδών σωματικές και ψυχοσυναισθηματικές μειονεξίες είχαν την δυνατότητα να εισαχθούν χωρίς εξετάσεις. Έτσι, στην πορεία εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου της χώρας μας, ένα σύνολο πλέον ατόμων με ειδικές ανάγκες απολαμβάνουν την ελεύθερη πρόσβαση στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας.

Σύμφωνα με τις Υπουργικές Αποφάσεις του 2000 (Φ.152/Β6/198, Φ.Ε.Κ. 472/6-4-2000, τ. Β') «Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ορισμός Ειδικών Κατηγοριών και του τρόπου πρόσβασης τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», και του 2001 (Φ. 152/Β6/1504, Φ.Ε.Κ. 659/ 30-5-2001, τ. Β'), «Ορισμός των Τμημάτων και των Σχολών των Πανεπιστημίων, των Τ.Ε.Ι. και των Α.Σ.Τ.Ε. (Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης της Ελλάδος) καθώς και αυτών του Πανεπιστημίου Κύπρου», οι οποίες επαναδιατυπώνουν και συμπληρώνουν τις ειδικές κατηγορίες του Νόμου 1357/1983 προσδιορίζουν και την κατηγορία των «Πασχόντων από σοβαρές ασθένειες». Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι τυφλοί, οι κωφάλαλοι, οι πάσχοντες από μεσογειακή, δρεπανοκυτταρική ή μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία, οι πάσχοντες από συγγενή υδροκεφαλία με μόνιμη τεχνητή παροχέτευση του εγκεφαλονωτιαίου υγρού (Shunt), συνοδευόμενη από άλλες διαμαρτίες, όπως αραχνοειδής κύστη με φαινόμενα επιληπτικής κρίσης, καθώς επίσης και οι πάσχοντες από μυϊκή δυστροφία Duchenne, από βαριά αγγειακή δυσπλασία του εγκεφαλικού στελέχους, από κακοήθεις νεοπλασίες (λευχαιμίες, λεμφώματα, συμπαγείς όγκους), από το σύνδρομο του Bund Chiari, από τη νόσο Fabry, από βαριά ινοκυστική νόσο (παγκρέατος, πνευμόνων), από σκλήρυνση κατά πλάκας, από βαριά μυασθένεια θεραπευτικώς αντιμετωπιζόμενη με φαρμακευτική αγωγή. Στην κατηγορία επίσης υπάγονται οι νεφροπαθείς, που υποβάλλονται σε αιμοκάθαρση, οι πάσχοντες από συγγενική αιμορραγική διάθεση (π.χ. αιμορροφιλίες και υποβαλλόμενοι σε θεραπεία με παράγοντες πήξεως), οι υποβληθέντες σε μεταμόσχευση μυελού των οστών ή σε μεταμόσχευση κερατοειδούς χιτώνας, καρδιάς, ήπατος, πνευμόνων, νεφρού και παγκρέατος, οι πάσχοντες από εξαρτώμενο από ινσουλίνη νεανικό διαβήτη τύπου 1, οι πάσχοντες από σύνδρομο Evans, οι πολυμεταγγιζόμενοι πάσχοντες από μεσογειακή αναιμία και οι έχοντες κινητικά προβλήματα οφειλόμενα σε αναπηρία άνω του 67%. Οι υποψήφιοι σε αυτήν την Ειδική Κατηγορία των «Ατόμων που πάσχουν από σοβαρές ασθένειες» έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε ποσοστό θέσεων 3% στις Σχολές και στα Τμήματα των Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και της Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ./ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 4 του Νόμου 1771/1988 (Φ.Ε.Κ. 71/19-4-1988, τ. Α'). Αξίζει να αναφερθεί ότι με την Υπουργική Απόφαση 2001, ορίστηκαν γενικές οδηγίες προς τους υποψηφίους, ότι λόγω του γνωστικού αντικείμενου του τμήματος της Λογοθεραπείας δεν δύναται να το παρακολουθήσει κάποιο άτομο το οποίο παρουσιάζει προβλήματα κώφωσης, βαρηκοΐας, δυσαρθρίας, τραυλισματος,

εγκεφαλοπάθειας και φωνής. Για το λόγο αυτό, όσοι εισάγονται στο τμήμα αυτό υποβάλλονται μετά την εισαγωγή τους σε ειδικές εξετάσεις με την ευθύνη του Τμήματος.

Επίσης, η Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Φ.151/20049/B6 (Φ.Ε.Κ. 272/1-3-2007, τ. Β') επαναπροσδιορίζει τις προϋποθέσεις υπαγωγής στις Ειδικές Κατηγορίες, καθώς και τα ποσοστά θέσεων εισακτέων κατά Ειδική Κατηγορία στις Σχολές και στα Τμήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Όσον αφορά την κατηγορία στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, δηλαδή την κατηγορία των «Πασχόντων από σοβαρές ασθένειες» παρατηρούνται ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα όσοι από τους υποψηφίους είναι απόφοιτοι Λυκείου ή αντίστοιχου σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εισάγονται πλέον σε ποσοστό **3%** στις Σχολές και στα Τμήματα των Πανεπιστημίων, των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, των Τ.Ε.Ι. και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι οι υποψήφιοι που είναι ενταγμένοι στην εν λόγω Ειδική Κατηγορία δεν μπορούν να υποβάλουν αίτηση στις Σχολές και στα Τμήματα εκείνα στα οποία, λόγω της φύσης της επιστήμης, είναι δυσχερής η παρακολούθηση για τους έχοντες τη συγκεκριμένη πάθηση, σύμφωνα με αιτιολογημένη απόφαση της Σχολής ή του Τμήματος, που εγκρίνεται από τη Σύγκλητο ή τη Συνέλευση και ανακοινώνεται πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους, κατά το οποίο γίνεται η εγγραφή.

Τέλος, με το νεότερο Νόμο 4186/2013 οι εμπύκτοντες στην κατηγορία των ειδικών διατάξεων του άρθρου 39 παρ. 24, μπορούν να εισαχθούν σε ποσοστό που ορίζεται σε 5% επί του αριθμού εισακτέων του ακαδημαϊκού έτους (άρθρο 39).

1.5 «Ταξινόμηση και Χαρακτηριστικά μορφών αναπηρίας»

Η αναπηρία ως φαινόμενο συγκεντρώνει πλήθος κατηγοριών. Κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός τους για την πληρέστερη κατανόηση των χαρακτηριστικών και δυσκολιών που αντιμετωπίζει η κάθε μορφή της. Κάθε είδους αναπηρία αφορά λειτουργικούς περιορισμούς που δυσχεραίνουν την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην καθημερινή ζωή. Οι λειτουργικοί αυτοί περιορισμοί μπορεί να είναι σωματικοί, διανοητικοί ή συσχετισμένοι με κάποιο πρόβλημα υγείας.

Άτομα με διαταραχές όρασης

Ο φόβος της τύφλωσης είναι ο μεγαλύτερος φόβος του ανθρώπου μετά το φόβο του θανάτου. Η εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου έγινε με αύξηση του οπτικού φλοιού σε βάρος των άλλων τμημάτων του εγκεφάλου, έτσι ώστε σήμερα 50 - 60% του συνόλου των πληροφοριών μας για το περιβάλλον, τη διαβίωση μας, αλλά ακόμη και την ψυχαγωγία μας προσλαμβάνονται από τους οφθαλμούς μας. Είναι εύκολο να καταλάβουμε την αγωνία και την απογοήτευση των τυφλών συνανθρώπων μας. (Τσιναρέλης Γεώργιος, 2005)

Τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες ανάλογα με το μέγεθος της αισθητηριακής βλάβης: σε «τυφλά» και «μερικώς βλέποντα». Σύμφωνα με τον λειτουργικό εκπαιδευτικό ορισμό, ως τυφλά νοούνται τα άτομα που αδυνατούν να διαβάσουν έντυπα και να αποκτήσουν εμπειρίες μέσω της όρασης, ενώ μερικώς βλέποντα είναι εκείνα τα οποία μπορούν να διαβάσουν έντυπα με σχετικά μεγάλα στοιχεία και να αποκτήσουν διάφορες εμπειρίες μέσω της όρασης. (Κυπριωτάκης Α., 1989:21)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα όρασης είναι η τύφλωση, η οποία ορίζεται ως η αδυναμία του οπτικού συστήματος του ανθρώπου να συλλάβει οπτικά ερεθίσματα που καταλήγουν στη δημιουργία οπτικών παραστάσεων. (Κρουσταλάκης Γ., σ.115)
Κατά μια δεύτερη έννοια του όρου, ως τύφλωση χαρακτηρίζεται η κατάσταση δυσλειτουργίας της αίσθησης της όρασης, εξαιτίας της οποίας το άτομο αδυνατεί να προσανατολιστεί σε άγνωστο περιβάλλον χωρίς βοήθεια, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες κατά την διαδικασία της μάθησης μέσω της αίσθησης της όρασης ή να ασκήσει ένα βιοποριστικό επάγγελμα (Κυπριωτάκης Α., 1985).

Άτομα με Διαταραχές Ακοής

Η ανικανότητα του ατόμου να συλλάβει ακουστικά ερεθίσματα χαρακτηρίζεται ως κώφωση. Τα άτομα με κώφωση δύναται να έχουν χάσει παντελώς την ακοή τους ή να διατηρούν ελάχιστα υπολείμματά της. ώστε δεν είναι σε θέση, παρά μόνο με ειδική βοήθεια, να μάθουν την ομιλούμενη γλώσσα. Η κώφωση συνδέεται άμεσα με την αλαλία, γιατί η γλώσσα αποκτάται με την ακοή. Οι συνέπειες της κώφωσης συνδέονται επίσης με το χρόνο εμφάνισης της διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα αν η κώφωση επέλθει κατά την νεανική ή ώριμη ηλικία, παρατηρείται

αντίστοιχα μια σχετική πτώση της γλωσσικής ικανότητας. Έτσι, παρατηρούνται διαφορές στην πνευματική και ψυχική εξέλιξη των κωφαλάλων, των οποίων αίτια είναι ο χρόνος που εμφανίστηκε η κώφωση (εκ γενετής, πρώιμη παιδική ηλικία, νεανικοί ηλικία κ.ά.). (Κυπριωτάκης Α. 2008)

Οι όροι, «βαρήκοος» και «κωφός» χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν την απώλεια ακοής σε ανθρώπους. Η ποικιλομορφία στην χρήση των όρων αυτών σχετίζεται πολλές φορές με την ιδεολογική τοποθέτηση του ενδιαφερομένου σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Έτσι ένας βαρήκοος μπορεί να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον και τον εαυτό του ως «Κωφός» ακόμη και όταν έχει βαρηκοΐα μέτριας μορφής, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένος κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των Κωφών και θεωρεί την νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας των Κωφών, την οποία και χρησιμοποιεί συνήθως. Αντίθετα, ένας κωφός μπορεί να χαρακτηρίζεται βαρήκοος από τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, όταν θεωρεί και χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα ως το μόνο μέσο επικοινωνίας και είναι αποκλειστικά ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων

Η απώλεια της ακοής αποτελεί ένα τεράστιο εμπόδιο για την απόκτηση και την διατήρηση αποτελεσματικότητας επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η αντίληψη, η παραγωγή της ομιλίας και ιδιαίτερα στα παιδιά η εκμάθηση της μητρικής γλωσσάς εξαρτάται από την δυνατότητα επεξεργασίας των ακουστικών πληροφοριών. Στους ενήλικες η βαρηκοΐα και περισσότερο η κώφωση επιφέρει κοινωνική απομόνωση, άγχος και μελαγχολία. (Crandell CC.,1998)

Άτομα με κινητικές διαταραχές

Για κάποιους η βάδιση αποτελεί την πιο απλή μορφή κίνησης, υπάρχουν όμως άνθρωποι για τους οποίους η βάδιση/κίνηση απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Τα άτομα με σωματικές αναπηρίες αποτελούν πλέον ένα μεγάλο ποσοστό παγκοσμίως. Τα κινητικά τους προβλήματα μπορεί να προέρχονται από διάφορες αιτίες όπως ατυχήματα, κάποιου είδους αρρώστιας ή ακόμα να προέρχεται εκ γενετής. Η παραπληγία, η τετραπληγία, η ημιπληγία, οι ακρωτηριασμοί, οι κακώσεις νωτιαίου μυελού, η σκλήρυνση κατά πλάκας, η μυοπάθεια, η εγκεφαλική παράλυση, οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και η πολιομυελίτιδα αποτελούν σύνολο αυτής της ομπρέλας των κινητικών προβλημάτων. Γι' αυτό θα μπορούσε να λεχτεί ότι η

σωματική αναπηρία αποτελεί μια πρόσκαιρη ή μόνιμη διαταραχή της ορθοπεδικής και κινητικής ικανότητας ή οργάνων του σώματος με σοβαρές επιπτώσεις στο γνωστικό, θυμικό και κοινωνικό τομέα του ατόμου. (Κυπριωτάκης Α. 2008:40).

Τα ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες συνδέονται με την αυτοεξυπηρέτηση, τον αυτοέλεγχο την ομιλία και τη γραφή, λόγω των σημαντικών προβλημάτων που δημιουργεί η ελλιπής κινητικότητα. (Μπίρτσα, Π. Χρήστου 1990).

Άτομα με χρόνιες ασθένειες

Η διάγνωση μιας χρόνιας ασθένειας αποτελεί ένα γεγονός που όλοι οι άνθρωποι φοβούνται και πάντα αγωνιούν κρυφά μήπως προκύψει στη ζωή τους. Σε κάποιους όμως συμβαίνει στην πραγματικότητα και έτσι εκείνοι καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα που κλονίζει βασικές άμυνες και συνθήκες ζωής που είχαν τεθεί μέχρι τότε στην καθημερινότητά τους.

Με τον ορό χρόνιας ασθένεια θεωρείται «η κατάσταση που διαρκεί για ένα σημαντικό μεγάλο χρονικό διάστημα ή παρουσιάζει μια ακολουθία, που επιμένει για μια περίοδο άνω των τριών μηνών σε ένα χρόνο» (Thompson & Qustajon ,1996). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ως επί το πλείστον τα άτομα που πάσχουν από χρόνιες οργανικές βλάβες οι οποίες είναι οι καρδιοπάθειες, οι νεφροπάθειες, ο καρκίνος, ο σακχαρώδης διαβήτης, η μεσογειακή αναιμία, η σκλήρυνση κατά πλάκας, η επιληψία, όπου στην περίπτωση που συνοδεύονται από κακή υγεία - κρίσιμα στάδια στην υγεία του ατόμου και το καθηλώνουν στο σπίτι ή στο νοσοκομείο αντίστοιχα, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας της κατάστασης του, επιφέρουν στο άτομο κάποιο είδος αναπηρίας. Οι χρόνιες ασθένειες απαιτούν τακτική ιατρική και νοσηλευτική φροντίδα γεγονός που σηματοδοτεί τον κίνδυνο δημιουργίας τάσης αυξημένης εξάρτησης και παλινδρόμησης με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η φυσιολογική πορεία του ατόμου προς την ωρίμανση και την ανεξαρτητοποίηση. Επιπλέον οι επεμβάσεις στο σώμα του (ενέσεις, εγχειρήσεις) και η λήψη φαρμάκων είναι δυνατόν να προκαλούν έντονο άγχος (Ασημόπουλος, 2003).

Κεφάλαιο 2^ο

«Η Σημασία της Εκπαίδευσης»

2.1 «Η εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα.»

Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει η συστηματική και η οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό, αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς (Π. Ξωχέλλης, 1986, 1997). Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η Πολιτεία.

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας τους. Αυτό το αναφαίρετο δικαίωμα διαφυλάσσεται και υποστηρίζεται από αρκετές Πράξεις των Ηνωμένων Εθνών, από την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μέχρι τη Σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Στρογγυλός Β., Τραγουλια Ε., Καΐλα Μ., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, του Ο.Η.Ε. (1948) στο άρθρο 26 αναφέρεται ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και τη βασική βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να είναι γενικά διαθέσιμη και η ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη από όλους επί ίσοις όροις ανάλογα με την αξία τους.

Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και να ενισχύει τις ενέργειες των Ηνωμένων Εθνών για την διατήρηση της ειρήνης.

Όσον αφορά τον γονεϊκό ρολό στην εκπαίδευση των παιδιών. Στις παραδοσιακές κοινωνίες τα παιδιά προσλαμβάνονταν, κατά το μάλλον ή ήττον, ως ιδιοκτησία των γονιών τους και δη του πατέρα τους. Αποστερούμενα κάθε νομικής υπόστασης, και ως εκ τούτου οποιουδήποτε νομικού δικαιώματος, και στη βάση της

πνευματικής και βιολογικής τους ανωριμότητας, για αιώνες, περιορίζονταν στο ρόλο του σιωπηλού κομπάρσου τόσο στο πλαίσιο του ιδιωτικού όσο, και πολύ περισσότερο, στο πλαίσιο του δημόσιου χώρου. Έτσι, στην Διακήρυξη για τα Δικαιώματα τα παιδιού, του Ο.Η.Ε. (1959) στην έβδομη αρχή αναφέρεται ότι οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο στην εκλογή του είδους της εκπαίδευσης που θα δοθεί στα παιδιά τους. Στο παιδί αναγνωρίζεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης που θα παρέχεται δωρεάν και θα είναι υποχρεωτική στην στοιχειώδη τουλάχιστον βαθμίδα. Θα του προσφέρεται μια εκπαίδευση που θα προάγει τη γενική παιδεία του και θα του δίνει τη δυνατότητα, με βάση την αρχή των ίσων ευκαιριών, να αναπτύξει τις ικανότητές του, την ατομική του κρίση, και το αίσθημα της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης του και να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Τα πραγματικά συμφέροντα του παιδιού θα αποτελούν την κατευθυντήρια αρχή εκείνων που είναι υπεύθυνοι, για την εκπαίδευση και την καθοδήγησή του. Η ευθύνη αυτή ανήκει κατά πρώτο λόγο στους γονείς του. Το παιδί θα έχει κάθε ευκαιρία για παιχνίδι και διασκέδαση, που πρέπει να κατευθύνεται προς τους ίδιους σκοπούς που επιδιώκει και η εκπαίδευση. Η κοινωνία και οι δημόσιες αρχές θα επιδιώξουν να προωθήσουν την απόλαυση αυτού του δικαιώματος.

Με βάση τις ανωτέρω πρακτικές, στο Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο 16), μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι :

- Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.
- Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.
- Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.
- Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει. Ειδικός νόμος

ορίζει όσα αφορούν τους φοιτητικούς συλλόγους και τη συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.

- Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

Όσον αφορά τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αξίζει να αναφερθεί ότι έχει θεσπιστεί ειδική νομοθεσία η οποία με τις διατάξεις της προβλέπει την δωρεάν χορήγηση συγγραμμάτων, την σίτιση, την στέγαση, την άδεια αναβολής στράτευσης, το μειωμένο κόστος μετακίνησης και την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κατοχυρώνοντας έτσι τα ειδικά δικαιώματα εκπαίδευσης των φοιτητών. Παρά ταύτα οι ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία παρουσιάζονται πολυπληθείς και πολυδιάστατες δεν καλύπτονται από την βασική νομοθεσία που έχει θεσπιστεί αλλά πρέπει να διασφαλιστούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο:

- ειδικά διαρρυθμισμένα δωμάτια στις φοιτητικές εστίες με στόχο την ειδική προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- πλήρης προσβασιμότητα σε όλους τους χώρους του πανεπιστημίου, όπως στις αίθουσες, στις βιβλιοθήκες και στις τουαλέτες.
- σημαντική συμβολή παροχής πρώτων βοηθειών καθ' όλη την διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάλληλη κατάρτιση επιστημονικού προσωπικού.
- διαμόρφωση εθελοντικών προγραμμάτων φοιτητών με στόχο την βοήθεια των συμφοιτητών του με ειδικές ανάγκες και την ανακούφιση των συνοδών τους. (Ψύλλα κ.α., 2003)

Παρ' όλη όμως την ύπαρξη διεθνών πρακτικών είναι ελλιπής η προσφορά των κατευθυντήριων οργανωτικών και λειτουργικών γραμμών, βάσει των οποίων θα μπορούν να εφαρμοστούν επιμέρους στρατηγικές. Η πρακτική τους εστιάζει στην οικοδόμηση οραμάτων, στην δημιουργία ενός γενικού πλαισίου πρακτικών και παραμέτρων κατά τα οποία η διεθνής κοινότητα δεν μπορεί να παραμείνει απαθής (Στρογγυλός Β., Τραγουλια Ε., Καΐλα Μ., 2010). Έτσι, υποχρέωση κάθε έθνους είναι να φροντίζει εξίσου όλους τους πολίτες τους εξασφαλίζοντας ουσιαστική προσέγγιση στα ειδικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

2.2 «Η σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση.»

Ζούμε σε μια εποχή η οποία διακατέχεται από συνεχές δυσκολίες καθιστώντας αναπόφευκτη την επιρροή σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Η σχολική μονάδα το κύτταρο της δημοσίας εκπαίδευσης δοκιμάζεται καθημερινά από το γενικότερο γίνεσθαι. Ο μαθητικός πληθυσμός, η νέα γένια της χώρας μας, σε άμεση λειτουργία και επαφή με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών αντιστέκεται-στο δυνατό βαθμό- σε ότι καθημερινά αλλοτριώνει την οντότητα της ανθρώπινης φύσης. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, συχνά άνευρο, αναποτελεσματικό και αποπροσανατολισμένο από τους αξιακούς κανόνες ζωής, συντηρεί ανισότητες στην γνώση και την μόρφωση.

Μέσα σε αυτό το γενικότερο θολό εκπαιδευτικό πεδίο, οι ειδικές ανάγκες των μαθητών δεν κατατάσσονται ισοδύναμα στην αξιολογική ιεράρχηση των εκπαιδευτικών παροχών. Ενδεχομένως σε πολλές περιπτώσεις δεν λαμβάνονται υπόψη από εκείνους που προγραμματίζουν και εφαρμόζουν την ισόνομη, ισότιμη και εντέλει δημιουργική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας των μαθητών και ειδικότερα οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν ιεραρχούνται σωστά, με αποτέλεσμα η παροχή γνώσεων να είναι ελλιπής είτε από αγνοία (έλλειψη κατάρτισης) είτε γιατί το όλο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλέγμα λειτουργίας δεν είναι διαμορφωμένο ώστε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Όμως, όσο αργότερα μια κοινωνία, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, προχωρεί στην αλλαγή των πλαισίων, τόσο περισσότερο επιβραδύνει την ανάπτυξη του. Η καθυστέρηση αυτή έχει ως αποτέλεσμα ζωτικά θέματα εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών να διατηρούνται σε νέκρα σχήματα. Οι ίσες ευκαιρίες στην γνώση και την μόρφωση είναι σαφώς δικαίωμα (Λογοθέτη Σταματία, 7ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.). Καθώς λοιπόν η ισότητα στην εκπαίδευση έχει κρίσιμη σημασία και αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα κρίνεται απαραίτητη η συμμόρφωση και η εφαρμογή των όσων έχουν διατυπωθεί σε κείμενα Διεθνών Οργανισμών και εθνικών θεσμών σχετικά με την αναγνώριση αυτού του δικαιώματος.

Καταδεικνύεται ότι η ισότητα στην εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης των ικανοτήτων όλων των ανθρώπων παίζει κρίσιμο ρόλο στην κοινωνική συνοχή, στην οικονομική ανάπτυξη και εν τέλει στην ποιότητα της ζωής. Η κοινωνική συνοχή,

παρά το γεγονός ότι αυτό μπορεί να μην γίνεται εύκολα αντιληπτό, συνιστά κρίσιμο παράγοντα ανάπτυξης. Έχει παρατηρηθεί το χαμηλό επίπεδο κοινωνικής συνοχής συνδέεται με το μεγάλο βαθμό της ανισότητας (Dayton-Johnson 2001). Το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο όλων των μελών της κοινωνίας συνδέεται με θετικά αποτελέσματα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, με περισσότερες ευκαιρίες στην απασχόληση, υψηλότερες αποδοχές, δυνατότητα για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και το ουσιαστικότερο με καλύτερη υγεία και μακροζωία,. (Dearden Reed και Van Reenen 2000, Vernez κ.ά., 1999, Osberg 1998). Αντιθέτως, η μη καλλιέργεια των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και του ταλέντου των ανθρώπων λόγω ανεπαρκούς εκπαίδευσης, επηρεάζει δυσμενώς την εξέλιξη της κοινωνίας σε όλους τους τομείς, (Ben Levin 2003). Ως συνέπεια, οι κοινωνίες που, λόγω ανισοτήτων στην εκπαίδευση, έχουν μεγάλο ποσοστό ανθρώπων χωρίς επαρκείς γνώσεις αναγκάζονται να έχουν υψηλό κόστος ορισμένων δαπανών που κάτω από άλλες συνθήκες θα το είχαν αποφύγει.

Κάνοντας λόγο για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση είναι πλέον αποδεκτό ότι δεν αρκεί μόνο η διασφάλιση της πρόσβασης/συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον απαιτείται να υπάρχουν και οι προϋποθέσεις ώστε να υπάρξει και ένας ουσιαστικός βαθμός επιτυχίας όλων όσων συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, (Ben Levin 2003). Οι δύο αυτές απόψεις είναι έκφραση διαφορετικών αντιλήψεων για τα αίτια των ανισοτήτων, που ασφαλώς επηρεάζουν και την προσέγγιση για την ευθύνη που έχει η κοινωνία στην προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση.

Εάν υιοθετηθεί η πρώτη άποψη, δηλαδή απλώς η ονομαζόμενη «ισότητα των ευκαιριών», τότε οι υποχρεώσεις της πολιτείας εξαντλούνται στη διασφάλιση ευκαιριών για πρόσβαση και συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από αυτό το σημείο και μετά, το αν δηλαδή οι άνθρωποι επιλέγουν να αξιοποιήσουν την παροχή αυτής της ευκαιρίας, και το αν τελικώς το πετυχαίνουν, δεν θα πρέπει να περιλαμβάνεται στις προτεραιότητες της κρατικής πολιτικής.

Η δεύτερη άποψη επικεντρώνει περισσότερο στην ισότητα όσον αφορά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, όπως η αποφοίτηση και η πρόσβαση στην απασχόληση. Από αυτήν την άποψη, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή δεν κρίνεται επαρκής, διότι διαφορετικοί άνθρωποι χρειάζονται διαφορετικά είδη ευκαιριών και μερικοί άνθρωποι χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη προκειμένου να είναι το ίδιο επιτυχείς. Συνεπώς, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το ενδιαφέρον

θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη μέριμνα για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως των τυπικών ευκαιριών που παρέχονται.

Είναι προφανές ότι οι ανωτέρω διαφορετικές απόψεις επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική. Ενώ, η πολιτική που βασίζεται στην προσέγγιση των «ίσων ευκαιριών» εξαντλείται στη διασφάλιση της πρόσβασης, η πολιτική που υιοθετεί τη σημασία για την ισότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος περιλαμβάνει και τη μέριμνα για την άσκηση διαφοροποιημένων πολιτικών και τη λήψη πρόσθετων μέτρων για την υποστήριξη των ασθενέστερων.

Όσον αφορά την προσέγγιση των «ίσων ευκαιριών» τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν διαφοροποιούνται κατά ηλικία και κατά βαθμίδα της εκπαίδευσης, (Ben Levin, 2003). Στην πρώιμη παιδική ηλικία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξασφάλιση για όλους της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας φροντίδα. Επιπλέον, η πρόσβαση των παιδιών στη φροντίδα συνιστά ζήτημα δικαιοσύνης και για τους γονείς, ειδικά για τις μητέρες, με την έννοια της αποδέσμευσης και τη δυνατότητά τους να εργασθούν. Στην ηλικία αυτή το ενδιαφέρον πρέπει να είναι αυξημένο για την περίπτωση των φτωχών και των μειονοτήτων. Στη σχολική ηλικία, η σημασία της καθολικής πρόσβασης είναι δεδομένη, ενώ το ενδιαφέρον επεκτείνεται σε θέματα πρόσβασης σε ορισμένες δομές, όπως η παροχή ειδικής εκπαίδευσης ή η διάκριση σε δομές γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης σημαντικό στοιχείο είναι η ύπαρξη και η ποιότητα των συνδέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας, παράλληλα βέβαια με την ύπαρξη επαρκώς αμειβόμενων θέσεων εργασίας για τους νέους. Στην ανώτατη εκπαίδευση εξακολουθεί να υφίσταται το ζήτημα της γενικής δυνατότητας πρόσβασης. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο εάν τα γενικά ποσοστά συμμετοχής είναι επαρκή ώστε να παρέχονται οι ευκαιρίες για τα είδη εκμάθησης των ευκαιριών που απαιτούνται για να στηρίξουν ένα παραγωγικό εργατικό δυναμικό και εάν αυτές οι ευκαιρίες είναι δίκαια και ευρέως διανεμημένες.

Σχετικά με την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, κρίσιμη σημασία έχει η διάκριση μεταξύ των όρων της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης και της εκπαιδευτικής ένταξης. Η Εκπαιδευτική ενσωμάτωση, αφορά την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, όπου οι συγκεκριμένοι μαθητές οφείλουν να προσαρμοστούν στο υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης, μάθησης και οργάνωσης του σχολείου. (ΕΣΑμεΑ, 2005)

Εκπαιδευτική ένταξη, είναι η διαδικασία όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, (EDF 2008). Γίνεται φανερό λοιπόν ότι ένταξη δε σημαίνει τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο ή εγκατάλειψη των παιδιών σε ένα περιβάλλον χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένος προγραμματισμός (Barton, 2000, σελ. 59).

2.3 «Η σημασία της Συνεκπαίδευσης»

Είναι βέβαιο πως ο όρος της συνεκπαίδευσης αναφέρεται κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως ένας τρόπος ένταξης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, η πρακτική της εφαρμόζεται και στην Ανώτατη εκπαίδευση (Πανεπιστήμια και Α.Τ.Ε.Ι.). Τα οφέλη της μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσα από την κοινή φοίτηση των ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Έτσι για να κατανοήσουμε πλήρως τα θετικά χαρακτηριστικά της κοινής πορείας των φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαιδευτική κοινότητα, είναι απαραίτητο να αναλυθεί η πρακτική της συνεκπαίδευσης.

Στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ οι πρώτες προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σημειώνεται την δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός, 1992). Όπως επισημαίνει και ο Τριλιανός, αυτή την πρωτοβουλία «ενίσχυσαν και νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία, και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση» (Τριλιανός, 1992, 191). Ωστόσο, στην Ελλάδα κατά την δεκαετία του 1990 η Ειδική Αγωγή αρχίζει να εστιάζει στην διεκδίκηση ριζοσπαστικών αλλαγών στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, ως ένα σοβαρό και με μεγάλες διαστάσεις κοινωνικό φαινόμενο επηρεάζει άμεσα την ζωή, την καθημερινότητα και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Έτσι η συνεκπαίδευση ατόμων με και χωρίς αναπηρία ήταν από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της προσπάθειας τους να διεκδικούν το δικαίωμά τους να είναι διαφορετικοί αλλά και να γίνεται σεβαστή αυτή η διαφορετικότητα τους από τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Κ. Θ. Μιχαηλίδη, «ο όρος συνεκπαίδευση (inclusive education) δηλώνει αφενός μεν την τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου την ενεργητική συμμετοχή του τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στις άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής με απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητες του» (Κ. Θ. Μιχαηλίδης, 2009:5). Η κύρια αντίληψη των εκφραστών της συνεκπαίδευσης είναι ότι η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στην γενική εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης, δηλαδή την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφέρεται στην Αγγλία ως αρχή της ένταξης, στην Αμερική ως αρχή της ενσωμάτωσης και στις σκανδιναβικές χώρες είναι γνωστή ως αρχή της ομαλοποίησης για να δοθούν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά (Warnock, 1996).

Η έννοια της συνεκπαίδευσης υποδηλώνει την ανάγκη των μαθητών/φοιτητών για συνύπαρξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (στις αίθουσες διδασκαλίας, στον προαύλιο χώρο κλπ). Βασίζεται στην αρχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών όλων των ατόμων, με τους ίδιους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους. Οι σημαντικότεροι στόχοι είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης με προσβασιμότητα στο περιβάλλον και στα διδακτικά προγράμματα, ο έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός και η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε ολιστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κατάστασης του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις επιθυμίες του και όχι μόνο τις μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος του εθνικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού, της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και την οργάνωση του σχολείου, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με κατάλληλη υποστήριξη και εκπαιδευτική βοήθεια, η επιμόρφωση και κατάρτιση του προσωπικού και η προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή, μέσω όλων των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. (Byers & Rose, 1996 στο Κ. Θ. Μιχαηλίδης, 2009:14).

Ένας από τους κύριους σκοπούς της συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι η κοινωνική και η σχολική ενσωμάτωση, δηλαδή τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση ενός ατόμου προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών

χαρακτηριστικών. (Γ. Τζίμας και Κ. Λαμπροπούλου, 2007). Έτσι οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό οφείλουν να επιδιώκουν την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη, για να επιτύχει η πρακτική της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να βασίζεται σε τρεις άξονες, την τοποθέτηση στον χώρο, την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος. Η συνεκπαίδευση λοιπόν προϋποθέτει την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Iprgrave, 2004). Με αυτόν τον τρόπο θα παρέχεται βοήθεια και υποστήριξη της σωματικής, συναισθηματικής, πνευματικής, και κοινωνικής κατάστασης, καθώς και επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη. Ωστόσο, η προσπάθεια αλλαγής στάσεων, αντιλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στην αναπηρία είναι ο κύριος λόγος που η συνεκπαίδευση πετυχαίνει (Κ. Θ. Μιχαηλίδης, 2009).

Σύμφωνα με τον Ainscow, υπάρχουν 6 βασικές προϋποθέσεις που διαμορφώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.

- Η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης του σχολείου. Η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως έναυσμα την παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, τις γνώσεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών. Οι εκάστοτε διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι που εφαρμόζονται στο σχολείο μπορούν να μετασηματιστούν σε πρακτικές και στρατηγικές συνεκπαίδευσης, μέσω της ανάλυσης, της συζήτησης και της κριτικής.
- Η προσεκτική παρατήρηση και ο εντοπισμός των εμποδίων που παρακωλύουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μιας ανάλυσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι σημαντικό να εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που δεν διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η χρησιμότητα της συνεκπαίδευσης.
- Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή μάθησης και εμπειριών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σύγχυση όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρία, σε σχέση με αυτές των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Ωστόσο, οι

αλλαγές που απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι ανάγκες αυτές αποτελούν μια σημαντική πηγή εμπειριών όσον αφορά στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας παράλληλα την ικανότητα και ετοιμότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις συνεκπαίδευσης.

- Ανάπτυξη “κοινής γλώσσας” ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, (π.χ μέσω σχετικών ομαδικών συζητήσεων, παρακολούθησης κοινών παραδειγματικών διδασκαλιών, κλπ.).
- Αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της μάθησης. Εδώ η έννοια των “πόρων” δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα υλικά μέσα, αλλά και στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να εφαρμόζονται με επιτυχία οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που προωθούν τη συνεκπαίδευση. (M. Ainscow, 2007).

2.4 «Νέες Τεχνολογίες και Αναπηρία»

Η σημερινή εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται άμεσα από την ραγδαία εισαγωγή των τεχνολογιών και των πληροφοριών στην καθημερινή αλλά και στην εργασιακή μας ζωή. Οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνία αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης ζωής. Χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο, στην εκπαίδευση, στην εργασία, στις σχέσεις των ανθρώπων, προκειμένου οι χρήστες να αναζητήσουν πληροφορίες, να έρθουν σε επαφή με δημόσιες υπηρεσίες, να βρουν ευκαιρίες διασκέδασης, να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα. Όπως υποστηρίζει και ο Π. Σ. Αναστασιάδης «η ψηφιοποίηση της πληροφορίας και η διάχυσή της μέσω των ηλεκτρονικών λεωφόρων στους ενδιαφερομένους την αποδεσμεύει από τα γεωγραφικά και χρονικά της δεσμά.» όπως σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας, έτσι και στην εκπαίδευση σημαντικό ρόλο παίζει η τεχνολογία. Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποδεσμεύει την ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε καθορισμένο τόπο (αίθουσα) και χρόνο (ωρολόγιο πρόγραμμα). Η σωστή χρήση των βασικών υπηρεσιών της τηλεδιάσκεψης και της ηλεκτρονικής ανταλλαγής μηνυμάτων και δεδομένων, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της ανοιχτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,

μετατρέποντας εντελώς το μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, διεργασίες όπως η διανομή συγγραμμάτων, η επικοινωνία με τους διδάσκοντες, η διοικητική υποστήριξη είναι δυνατό να εκτελούνται μέσω του διαδικτύου (Ψύλλα κ.α., 2003).

Το νέο μοντέλο πανεπιστημίου στην αναδυόμενη κοινωνία της πληροφόρησης συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή της ανοιχτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανατρέπει την βασική σχέση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή, καθώς μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των εφαρμογών του μειώνονται οι χιλιομετρικές αποστάσεις. Ο ενδιαφερόμενος έχει την δυνατότητα να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος χωρίς να υπάρχει η φυσική του παρουσία στο εκπαιδευτικό, μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ηλεκτρονική διασύνδεση των πανεπιστημίων. Με αυτήν της τεχνολογική εξέλιξη δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης επιστημονικών συνεργασιών και ερευνητικών προγραμμάτων ανάμεσα σε όλα τα πανεπιστήμια. Τέλος, τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν από την οθόνη του υπολογιστή να ενημερωθούν για διάφορα ενδιαφέροντα θέματα που αφορούν το τμήμα και την σχολή τους. Αυτό οφείλεται στον διαδικτυακό τόπο των πανεπιστημιακών τμημάτων. Για παράδειγμα η λειτουργία της ψηφιακής βιβλιοθήκης επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να αναζητήσουν ηλεκτρονικά την βιβλιογραφία τους (Ψύλλα κ.α., 2003).

Η πλήρης αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των εμποδίων και των αποκλεισμών που βιώνουν τα άτομα αυτά, την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσβαση σε ένα πιο αναλυτικό πρόγραμμα (N. Πολεμικός κ.α., 2010). Σύμφωνα με τον διεθνή ορισμό, οι συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας είναι «Οποιοδήποτε αντικείμενο, μέρος εξοπλισμού ή παραγωγικού συστήματος που μπορεί κανείς να προμηθευθεί από το εμπόριο, να προσαρμόσει ή να κατασκευάσει κατά παραγγελία και το οποίο χρησιμοποιείται προκειμένου να αυξήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (Κ. Γεροδιάκομος, 2008).

Η υποστηρικτική τεχνολογία (Assistive Technology) περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συσκευών, υπηρεσιών, στρατηγικών και μεθόδων που εφαρμόζονται συνδυασμένα και μη, έχοντας ως στόχο να μειώσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους, βοηθώντας τα να πραγματοποιούν δραστηριότητες τις οποίες αδυνατούν

να εκτελέσουν διαφορετικά λόγω της αναπηρίας τους (Congressional Report, 1988 στο Ν. Πολεμικός κ.α., 2010).

Τα προϊόντα τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν ως Υποστηρικτική Τεχνολογία ποικίλουν και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη λειτουργικότητά τους. Υπάρχουν οι «Γνωστικές ή Εκπαιδευτικές συσκευές» (π.χ. συσκευές ελεγχόμενες με διακόπτες, Η/Υ και λογισμικό), οι «Συσκευές κινητικότητας» (π.χ. αμαξίδια, scooters, ορθοστάτες, οποιαδήποτε συσκευή που εξυπηρετεί το άτομο στην κινητικότητα στο περιβάλλον του), οι «Συσκευές Εναλλακτικής επικοινωνίας» (π.χ. επικοινωνιακοί πίνακες ή ηλεκτρονικοί πίνακες επικοινωνίας (talkers), βοηθήματα ακοής) και οι «Συσκευές ελέγχου περιβάλλοντος» (π.χ. βοηθήματα αυτόνομης διαβίωσης, επικοινωνιακά βοηθήματα, αρχιτεκτονικές τροποποιήσεις, τεχνολογίες ψυχαγωγίας) (Γεροδιάκομος, 2008).

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, μπορούν να καλύψουν ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων ακόμα και για την εκτέλεση καθημερινών λειτουργικών ρόλων. Ο Η/Υ με τα λογισμικά του μπορεί να ενσωματώσει ή να αντικαταστήσει διάφορες ηλεκτρικές συσκευές και να εκτελέσει πολλές λειτουργίες απλοποιώντας την διαδικασία χρήσης και εξοικονομώντας χρόνο, χώρο και ενέργεια (Ν. Πολεμικός κ.α., 2010). Οι συσκευές κινητικότητας, μέσω των εξατομικευμένων συστημάτων πρόσβασης και ελέγχου, παρέχουν την δυνατότητα σε άτομα με κινητικές αναπηρίες ή σοβαρά αναπνευστικά και καρδιολογικά προβλήματα να μετακινούνται ανεξάρτητα στον χώρο και να δραστηριοποιηθούν καλύπτοντας τις ανάγκες της καθημερινότητας τους. Εδώ και αρκετά χρόνια υπάρχει στην αγορά το Ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο (ΗΑΑ) το οποίο αποτελεί την εξέλιξη του χειροκίνητου και η κύρια διαφορά τους βρίσκεται στα συστήματα πρόωσης, πρόσβασης και ελέγχου της λειτουργίας τους (Chase & Bailey, 1990). Οι Συσκευές Εναλλακτικής Επικοινωνίας αποτελούν τις μεθόδους αντικατάστασης του συμβατικού προφορικού ή γραπτού λόγου, ο οποίος παρουσιάζει ελλείμματα. Υπάρχουν δύο τύποι Εναλλακτικής Επικοινωνίας, εκείνη χωρίς την χρήση βοηθημάτων (πχ νοηματική γλώσσα) και εκείνη με χρήση βοηθητικών συσκευών, όπως οι πίνακες eye-gaze ή eye link board (Angelo κ.α., 1997). Τέλος, ως συστήματα ελέγχου περιβάλλοντος ορίζεται η τεχνολογία που δίνει την δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να διαχειριστούν το περιβάλλον τους και ολοκληρώσουν δραστηριότητες τις οποίες προηγουμένως δεν μπορούσαν. Βοηθούν τα άτομα να ελέγξουν την λειτουργία των ηλεκτρικών συσκευών (τηλεόραση, ράδιο,

κουζίνα κλπ) ή να μετατρέψουν τη λειτουργία άλλων στοιχείων του περιβάλλοντος τους σε ηλεκτρονική μορφή (Cook & Hussey, 1995).

Είναι φανερό πως το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι νέες τεχνολογίες δίνουν την ευκαιρία στους φοιτητές με αναπηρία να αναπτύσσουν μεγάλες προσδοκίες. Η φυσική μετακίνηση μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως από την μετάδοση δεδομένων και πληροφοριών στον δικό τους χώρο. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη ειδικών εργαλείων και μεθόδων που υποστηρίζουν κυρίως άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής λειτουργούν ως χρήσιμα συμπληρωματικά στοιχεία «προκειμένου το σύνολο των ατόμων με ειδικές ανάγκες να διεκδικήσει προνομιακή πρόσβαση στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας». Οι απόψεις σχετικά με αυτό το θέμα δίστανται. Εκτός από τους υποστηρικτές του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, υπάρχουν πολλοί που πιστεύουν, όπως αναφέρει και ο Π. Σ. Αναστασιάδης, πως «η νέα πραγματικότητα μπορεί μεν να διευκολύνει σημαντικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες στις διάφορες συναλλαγές τους, από την άλλη όμως περιορίζουν δραματικά τον κοινωνικό τους χώρο, ο οποίος αντικαθίσταται ολοκληρωτικά ίσως από την εικονική επικοινωνία, την ηλεκτρονική διασύνδεση, από μία κατασκευασμένη ψηφιακή πραγματικότητα». Αρκετές ανησυχίες, προβληματισμοί και προσδοκίες αφορούν τη νέα εικονική πραγματικότητα της εποχής (Μ. Ψύλλα κ.α., 2003).

2.5 «Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός»

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας βρίσκονται σε εξέλιξη πολυδιάστατες και πολύμορφες διεργασίες αποκλεισμού των πολιτών από τις υπηρεσίες που προσφέρει το κοινωνικό κράτος και που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και τα κοινοτικά κείμενα με τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός». Ο κοινωνικός αποκλεισμός, επινοήθηκε γύρω στο 1960, όταν το φαινόμενο της περιθωριοποίησης άρχισε να απασχολεί τους κοινωνικούς επιστήμονες και τους ευαίσθητους απέναντι στην αδικία ανθρώπους. Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός, χρησιμοποιούμενος για πρώτη φορά σε κοινοτικό κείμενο το 1989, αποτελεί, έκτοτε, βασική έννοια της ευρωπαϊκής πραγματικότητας, που χρησιμοποιείται κυρίως με τη μορφή κατηγορίας προγραμμάτων, χρηματοδοτούμενων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Το περιεχόμενο της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού δεν

είναι ούτε σαφές ούτε αυτονόητο. Ως κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να νοηθεί η άρνηση ή μη- συνειδητοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, τα οποία αναφέρονται στη διανομή δημόσιων και κοινωνικών αγαθών όπως είναι η εργασία, η κατοικία, η υγεία, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές σχέσεις κ.α. (Καίλα, Πολεμικός, Φιλίππου, 1995: 883-884).

Μια από τις όψεις λοιπόν του κοινωνικού αποκλεισμού καταδεικνύεται ότι είναι ο θεσμός της εκπαίδευσης. Κάνοντας μια πολύ σύντομη θεωρητική αναδρομή, στην έννοια του εκπαιδευτικού αποκλεισμού θα διαπιστωθεί ότι δεν ήταν από τις έννοιες-αιχμής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αν και πανταχού παρόν σε λανθάνουσα ή καταληκτική αναφορά. Η χρήση του αυξάνεται την τελευταία δεκαπενταετία με την εισαγωγή της έννοιας «κοινωνικός αποκλεισμός». Η αιτία για το προηγούμενο βασίζεται, πιθανώς, πάνω στη θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο αποκλεισμός δεν είναι παρά η έκφραση ή το αποτέλεσμα μίας γενικότερης διαδικασίας που σχετίζεται με την παραγωγή ή την αναπαραγωγή των (κοινωνικών) ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα..(Queroz (de), 1995)

Συμφώνα με τα παραπάνω, δεχόμαστε την παραδοχή ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αποτελούν κλασσικό προσδιοριστικό παράγοντα του κοινωνικού αποκλεισμού με αποτέλεσμα τη συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες. (Φυτρακή E., 1995) Τα συχνότερα προβλήματα κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, απέναντι στα άτομα με αναπηρίες είναι αυτά του στιγματισμού και αδιαφορίας, της άνισης μεταχείρισης τόσο από το κοινωνικό τους περιβάλλον, όσο και από το κράτος, που εξακολουθεί να αμφισβητεί την ιδιότητά τους ως πολίτες. Αποτέλεσμα της πραγματικότητας αυτής, είναι να παραμένει η συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ζωής εξαιρετικά ελλιπής και σε κάποιες περιπτώσεις ανύπαρκτη. Πιο αναλυτικά σε σχέση με τη διαπίστωση αυτή μπορούν να διατυπωθεί, ότι στον τομέα της εκπαίδευσης, τα άτομα με αναπηρία βιώνουν έντονες διακρίσεις, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παραμένει αποκλεισμένο από το συνταγματικά αναγνωρισμένο δικαίωμα για εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση και ισότιμη κοινωνική ένταξη. Ας μη ξεχνάμε ότι δεν έχει θεσπιστεί ακόμη στη χώρα μας, (αν και έχει εξαγγελθεί στον προ ψήφιση νέο Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση) η υποχρεωτικότητα της σχολικής φοίτησης των ατόμων με αναπηρία. Επιπροσθέτως, η ανυπαρξία μέτρων για την εκπαιδευτική

υποστήριξή τους, τα οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις στον περιορισμό τους στο σπίτι με τελική κατάληξη τον αποκλεισμό των ίδιων και των οικογενειών τους, οι οποίες επωμίζονται ως επί το πλείστον το βάρος της εκπαίδευσης και της φροντίδας, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο το κενό της κρατικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. (ΕΣΠΑ 2006)

Συνοψίζοντας διαφαίνεται ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα-κλειδί προκειμένου τα άτομα με αναπηρίες να έχουν, ως ενήλικες, ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και σε όλες της κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Υποχρέωση λοιπόν τις Πολιτείας και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα στοχεύει αφενός στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφετέρου στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. (Ψύλλα κ.α., 2003)

2.6 «Οι θέσεις της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.)»

Σε εθνικό επίπεδο από το 1989 δραστηριοποιείται η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.). Αποστολή της Ε.Σ.Α.μεΑ. είναι η καταπολέμηση των διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, η κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτών και των οικογενειών τους, η προώθηση πολιτικών που συμβάλλουν στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας και η δημιουργία ενός εθνικού πολιτικού πλαισίου για την αναπηρία με έμφαση στην ανάδειξη της κοινωνικοπολιτικής διάστασης αυτής (<http://www.esaea.gr>). Εκφράζει τους στόχους και τις επιθυμίες όλων των αναπήρων και των οικογενειών τους, σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι, με και χωρίς αναπηρία έχουν δικαίωμα στην κοινωνική πρόνοια, στην εκπαίδευση, στην αυτόνομη διαβίωση, στις επαγγελματικές ευκαιρίες και σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Βασίζεται σε φιλελεύθερες και ριζοσπαστικές ιδέες, «οι οποίες σχετίζονται με την απόδοση δικαιοσύνης για τα άτομα και σκοπό έχουν να διασφαλίσουν τον ελεύθερο ανταγωνισμό τους χωρίς όρια και περιορισμούς σε σχέση με τις νοητικές προσλαμβάνουσες.» (Κ. Θ. Μιχαηλίδης, 2009).

Το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα εστιάζει στην διεκδίκηση της αναβάθμισης και την ποιοτικής αναδιάρθρωσης της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία, με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων αυτών σε όλες τις δομές της. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να εξασφαλιστεί ο δημόσιος χαρακτήρας του πανεπιστημίου, καθώς και να διασφαλιστεί η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς και χώρους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αμφιθέατρα, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εστίες, λέσχες σίτισης). Επίσης, δίνεται έμφαση στην έναρξη των εργασιών της Τριμερούς Επιτροπής με τη συμμετοχή της ΕΣΑμεΑ, του Υπουργείου Παιδείας και του Πανεπιστημίου για να επιτευχθεί ο στόχος «Πανεπιστήμιο για όλους» χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς και να πραγματοποιηθεί η ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Ισότητας για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και να κατοχυρωθεί η εκπροσώπηση της ΕΣΑμεΑ στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Να οργανωθεί η υπηρεσία υποδοχής, ενημέρωσης και υποστήριξης των φοιτητών, ώστε να μπορούν να πληροφορούνται για τα δικαιώματά τους κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας φοίτησής τους και να νομιμοποιηθεί η παροχή τεχνικού εξοπλισμού (δωρεάν internet, Η/Υ με προσβάσιμο λογισμικό συμβατό προς την εκάστοτε κατηγορία αναπηρίας) καθώς και η διασφάλιση προσβασιμότητας των διαδικτυακών τόπων των Πανεπιστημίων. Επιπλέον, να διασφαλιστεί το δικαίωμα των φοιτητών στις υπηρεσίες και στις δομές της καθολικής πρόσβασης, ώστε να μπορούν σε συνεργασία με τα ευρωπαϊκά φόρουμ να μετακινηθούν σε άλλα Πανεπιστήμια καθώς και να εξετάζονται οι φοιτητές με αναπηρία στην ίδια ύλη όπως και οι άλλοι φοιτητές αλλά να προσαρμόζεται ο τρόπος εξέτασης (γραπτά αντί για προφορικά και το αντίθετο, παράταση χρόνου εξέτασης, εκτύπωση σε Braille), ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή. Διεκδικούν να εφαρμόζεται η νομοθεσία σχετικά με την εισαγωγή άνευ εξετάσεων των ατόμων με αναπηρία στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας και να συμπεριληφθούν στο ποσοστό αυτό και άλλα άτομα που παρουσιάζουν σοβαρές παθήσεις σε ποσοστό 67%.

Η Ε.Σ.Α.μεΑ έχει προτείνει διάφορες προτάσεις για τους φοιτητές με αναπηρία, τις οποίες έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ορισμένες από τις πιο σημαντικές είναι:

α) Κατά την περίοδο των σπουδών τους να ενημερώνονται έγκαιρα από εντεταλμένο υπάλληλο των Γραμματειών των Τμημάτων για το πρόγραμμα, τον χρόνο και τον χώρο των μαθημάτων και για κάθε μεταβολή σχετική με την φοιτητική τους κατάσταση.

β) Κατά την περίοδο των εξετάσεων να διαγωνίζονται σε χώρους προσβάσιμους, να συνοδεύονται εάν χρειάζεται στους χώρους των εξετάσεων από υπαλλήλους του Πανεπιστημίου ή από δικά τους πρόσωπα και να εξετάζονται με τρόπους ανάλογους με την περίπτωση τους.

γ) Σε όλη την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους να ορίζεται καθηγητής ή καθηγητές στους οποίους θα απευθύνονται οι φοιτητές για να συζητούν τα προβλήματά τους και οι οποίοι θα μπορούν να μεσολαβούν στις πανεπιστημιακές αρχές για την επίλυση των προβλημάτων αυτών.

δ) Να δίδεται στους φοιτητές με αναπηρία επίδομα το οποίο θα διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους.

ε) Να λειτουργούν Συμβουλευτικά Κέντρα, τα οποία θα αποτελούν υποστηρικτικούς φορείς για τους φοιτητές με αναπηρία, με σκοπό να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και άμεση ψυχοκοινωνική υποστήριξη όχι μόνο στα άτομα με αναπηρία, αλλά σε όλους τους φοιτητές. (Σ. Γ. Σούλης, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο

«Δυσκολίες ένταξης των ατόμων στα εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Εισαγωγή

Λόγω της νομοθεσίας που επιτρέπει στους φοιτητές με αναπηρία να εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις, σε ποσοστό 5% (Αρ.Πρωτ.Φ.151/170408/Α5/26-10-2015/ΥΠΠΕΘ), έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη εισροή. Είναι γεγονός όμως ότι η νομοθεσία αυτή δεν εγγυάται και απαραίτητα την ισότιμη πρόσβαση. Ως εκ τούτου η νέα πραγματικότητα, οδηγεί στην αλλαγή και τη προσαρμογή των Πανεπιστημίων, απαιτώντας μια σειρά από προϋποθέσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η αλλαγή αφορά τη διοίκηση, την προσβασιμότητα στους χώρους, την πρόσβαση στην εκπαιδευτική γνώση και διαδικασία αλλά και στην κοινωνική ζωή εντός του Πανεπιστημιακού χώρου, ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή (Μαυριγιαννάκη, 2003). Επομένως η φύση των εμποδίων των φοιτητών με αναπηρία, κατά την ένταξη τους στα Ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να χωρισθεί συνοπτικά σε δυο κατηγορίες: (Καλαντζή, 1994)

A. Ειδικές πρακτικές δυσκολίες που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσης λόγω της έλλειψης προσβασιμότητας στις κτιριακές υποδομές και των ελλείψεων τεχνικού εξοπλισμού και υποστηρικτικών δράσεων του πανεπιστημίου που οδηγούν σταδιακά στην μαθησιακή απομόνωση.

B. Δυσκολίες συμμετοχής στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι του Πανεπιστημίου.

3.1 «Η έννοια της Προσβασιμότητας»

Οι πρότυποι κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες αναλύει τον όρο «πρόσβαση» ως πρόσβαση στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον αλλά και πρόσβαση στην πληροφόρηση και στην επικοινωνία.

Η «προσβασιμότητα» νοείται ως το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις προσφερόμενες υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά (Ε.Σ.ΑμεΑ.,2005).

Συμφωνά με τον Nielsen (1993)“η προσβασιμότητα είναι εξ' ορισμού μια κατηγορία της ευχρηστίας”. Οτιδήποτε δεν είναι προσβάσιμο σε ένα χρήστη δεν είναι και εύχρηστο. Έτσι, ο ορός είναι αλληλένδετος με τη βαθύτερη έννοια της συμμετοχής στην κοινωνία και στη ζωή, καθώς είναι συνώνυμη με το ιερότερο δικαίωμα του ανθρώπου, την προσωπική επιλογή και κατά συνέπεια την ιδιωτική ζωή. Η δυνατότητα, δηλαδή, του κάθε ατόμου να κάνει τις επιλογές του, χωρίς τα εμπόδια, τους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις που τον καθιστούν παρία της κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η προσβασιμότητα αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, το οποίο τα Κράτη υποχρεούνται να διασφαλίζουν αυτό ουσιαστικά κατοχυρώθηκε και από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. στην 48η συνεδρία (20 Δεκεμβρίου 1993)με τον Πρότυπο Κανόνα 5 που αφορά την πρόσβαση:

« Τα κράτη πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία της πρόσβασης στη διαδικασία εξίσωσης των ευκαιριών σε κάθε κοινωνική σφαίρα ».

ΠΟΙΟΥΣ ΑΦΟΡΑ

Η πρόσβαση είναι ένας θεμελιώδης ποιοτικός παράγοντας που απευθύνεται χωρίς διακρίσεις σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, φυσικής καταστάσεως, τάξεως, φυλής, θρησκείας και προέλευσης. (Πολυχρονίου, Χριστοφή, 1998) Παρόλο που η προσβασιμότητα έχει ταυτιστεί με τα άτομα με αναπηρία, για τα οποία πράγματι αποτελεί αναγκαία συνθήκη αυτόνομης, ασφαλούς και αξιοπρεπούς διαβίωσης. Στην πραγματικότητα αφορά το σύνολο του πληθυσμού διότι η αναπηρία μπορεί να αγγίξει τον καθένα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του μόνιμα ή προσωρινά. Επίσης, η αναπηρία όντας συνηφασμένη με το περιβάλλον μπορεί να αναδείξει ότι άτομα που θεωρούνται "ανάπηρα" σε ένα περιβάλλον μπορεί να μην είναι "ανάπηρα" σε ένα άλλο. Έτσι, δυσκολίες στην προσέγγιση και τη χρήση των υποδομών υπηρεσιών και αγαθών ή την επικοινωνία μπορούν να αντιμετωπίσουν και άλλες πληθυσμιακές ομάδες, που αποτελούν σημαντικό ποσοστό του συνολικού πληθυσμού τα "εμποδιζόμενα" άτομα (Ε.Σ.ΑμεΑ , 2005).

Σύμφωνα με την Διεθνή Κατάταξη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001) , ως εμποδιζόμενα άτομα νοούνται εκτός των ατόμων με αναπηρία (που αποτελούν το 10% περίπου του πληθυσμού της χώρας) τα νήπια και τα μικρά παιδιά κάτω των 5 ετών, η γυναίκες στα τελευταία στάδια της εγκυμοσύνης, οι υπερήλικες, τα άτομα που πάσχουν από αρθρίτιδα, άσθμα και καρδιακά προβλήματα, τα άτομα που είναι εθισμένα στο αλκοόλ ή σε ναρκωτικές ουσίες, τα άτομα που βρίσκονται σε πανικό ή σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, τα άτομα που εκτίθενται σε υψηλές θερμοκρασίες, δηλητηριώδεις ή τοξικές συνθήκες μολυσμένα περιβάλλοντα κλπ..

Επιπλέον με βάση μια παλαιότερη μελέτη του Γραφείου Μελετών για άτομα με αναπηρία του ΥΠΕΧΩΔΕ αποδεικνύει ότι η προσβασιμότητα είναι απολύτως αναγκαία και αφορά άμεσα το 12% του πληθυσμού, ποσοστό που αφορά αποκλειστικά το άτομα με αναπηρία. Ο αριθμός των ατόμων που είναι ολικά ή μερικά αποκλεισμένος από το δομημένο περιβάλλον και το ποσοστό που επωφελούνται από τη βελτίωση της πρόσβασης, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτό και τα άτομα με παροδική ανικανότητα, υπολογίζεται ότι είναι το 50% του πληθυσμού της χώρας (Στατιστικά στοιχεία που αφορούν σε εμποδιζόμενα άτομα και άτομα με ειδικές ανάγκες - Μελέτη για το Γραφείο Μελετών ΑμΕΑ του ΥΠΕΧΩΔΕ-Αθήνα, Μάιος 1997).

Ο υφιστάμενος όμως σχεδιασμός των υποδομών, υπηρεσιών και αγαθών -τα οποία συνθέτουν το περιβάλλον (φυσικό και δομημένο)- καλύπτει τις ανάγκες του “μέσου” χρήστη, συμβάλλοντας στην δημιουργία διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και γενικότερα των εμποδιζόμενων ατόμων (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2005).

Καθώς λοιπόν η προσβασιμότητα επηρεάζει άμεσα και αισθητά το καθημερινό αίσθημα ασφάλειας και άνεσης του συνόλου προσδίδεται μια προστιθέμενη αξία στην ποιοτική διαβίωση, με την εξασφάλιση της.

3.2 «Δυσκολίες προσβασιμότητας στους χώρους εκπαίδευσης»

Εξυπηρέτηση των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς

Η επίτευξη του στόχου «πανεπιστήμιο για όλους» και της ισότιμης εκπαίδευσης φοιτητών με και χωρίς αναπηρία προϋποθέτει, την ύπαρξη ενός φιλικού και προσβάσιμου συστήματος αστικών και υπεραστικών μεταφορών. Η ένταξη των φοιτητών με αναπηρίες στον πανεπιστημιακό χώρο θα ωφεληθεί σημαντικά, αν δοθεί

λύση στο πρόβλημα της μετακίνησης τους προς τα κτήρια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Helios, θεματική ομάδα 13). Για την διεκδίκηση ίσων ευκαιριών και την απόκτηση πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη η διασφάλιση προσβάσιμων και οικονομικών μεταφορών προσιτών στα άτομα με αναπηρία. Είναι αναγκαίο να περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό συμβατικών λύσεων κατάλληλα σχεδιασμένο ώστε να εξυπηρετούνται τα άτομα αυτά και εξειδικευμένων λύσεων που απευθύνονται κυρίως στα άτομα με βαρύτερες αναπηρίες (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία, 2005). Υπάρχει μεγάλη διαφορά όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο, το είδος των συγκοινωνιών, τις ισχύουσες προδιαγραφές και το ιδιοκτησιακό καθεστώς μεταξύ των αστικών συγκοινωνιών της Αττικής και των συγκοινωνιών στις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Το θεσμικό πλαίσιο για την νομική υπόσταση των προσβάσιμων οχημάτων διατυπώνεται για πρώτη φορά το 1996, με την εγκύκλιο 246731/1930/28.08.1996 του Υπουργείου Μεταφορών και Επικοινωνιών (Υ.Μ.Ε.). Με την συγκεκριμένη εγκύκλιο καθορίζεται η τοποθέτηση ηλεκτρικής, υδραυλικής πλατφόρμας ανύψωσης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε αμαξίδια, σε επιβατικά αυτοκίνητα (τύπου microbus) με αριθμό θέσεων μέχρι και 9. Επίσης, με το άρθρο 16 (παράγραφο 12) του Νόμου 2465/97/ΦΕΚ Α'/28/26.02.1970 κατοχυρώνεται η χορήγηση αδειών ΕΔΧ αυτοκινήτων σε φορείς της ΕΣΑΕΑ. Αργότερα το 2000, υπογράφεται ο Νόμος 2801/2000 (φεκ Α'/46/03.03.2000) και στην παράγραφο 1 του άρθρου 13 αναφέρει την διασκευή και αντικατάσταση των ήδη κυκλοφορούντων επιβατηγών δημόσιας χρήσης αυτοκινήτων για την μεταφορά ατόμων με ειδικές ανάγκες (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Στις αστικές συγκοινωνίες της Αττικής περιλαμβάνονται τα θερμικά λεωφορεία με φορέα την ΕΘΕΛ, τα ηλεκτροκίνητα λεωφορεία (τρόλεϊ) με φορέα τον ΗΛΠΑΠ, ο ηλεκτρικός σιδηρόδρομος με φορέα τον ΗΣΑΠ και το μετρό με φορέα το Αττικό μετρό. Οι φορείς αυτοί ανήκουν στον Οργανισμό Αστικών Συγκοινωνιών Αθήνας (ΟΑΣΑ) και εποπτεύονται από το Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών. Επίσης υπάρχουν τοπικά δημοτικά λεωφορεία και σε ορισμένους Δήμους όπως στον Πειραιά λειτουργεί και το σύστημα εξυπηρέτησης ατόμων με ειδικές ανάγκες «από πόρτα σε πόρτα» (door to door) (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Στην συνέχεια, αξίζει να αναφερθούμε πιο αναλυτικά στα είδη των αστικών συγκοινωνιών και στα ευρύτερα χαρακτηριστικά τους. Σήμερα τα θερμικά λεωφορεία, που ξεπερνούν τα 500, είναι πλήρως προσβάσιμα, χαμηλού δαπέδου. Με

την απόφαση 26705/2133 (ΦΕΚ 813/Β/04.09.1996) του Υπουργείου Μεταφορών «Καθορισμός τύπου και τεχνικών προδιαγραφών αστικών λεωφορείων περιοχής Αθηνών», όλα τα λεωφορεία οφείλουν να διαθέτουν σύστημα επιγονάτισης (kneeling), ράμπα για την άνοδο των αμαξιδίων, χώρο για την παραμονή εντός του οχήματος και σύστημα ασφάλισης του αμαξιδίου. Επισημαίνεται, ότι σε ορισμένα από τα λεωφορεία με αυτές τις προδιαγραφές δεν είναι δυνατή η είσοδος αμαξιδίου λόγω της ύπαρξης χειρολισθήρα στη μέση της προσβάσιμης θύρας. Όσον αφορά την εξυπηρέτηση των φοιτητών με ειδικές ανάγκες υπάρχουν πλήρως προσβάσιμα λεωφορεία σε γραμμές που συνδέουν την Πανεπιστημιούπολη και την Πολυτεχνειούπολη με το κέντρο της πόλης (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Τα ηλεκτροκίνητα λεωφορεία (τρόλεϊ) μέχρι το 2004 ξεπερνούσαν τα 192. Τα τρόλεϊ νέας τεχνολογίας έχουν τις ίδιες προδιαγραφές με τα λεωφορεία αλλά δεν διαθέτουν ράμπα ούτε υποδομή για εγκατάσταση ράμπας. Επίσης δεν είναι δυνατή η είσοδος αμαξιδίου σε ορισμένα από αυτά εξαιτίας της χειρολισθήρας στη μέση της θύρας. Σχετικά με τον Ηλεκτρικό Σιδηρόδρομο και το Μετρό, το Τραμ και τον Προαστιακό Σιδηρόδρομο είναι πλήρως προσβάσιμα καθώς υπάρχουν σε κάθε σταθμό, ανελκυστήρες με αναγγελία για κάθε στάθμη κατά την είσοδο και την έξοδο και χειριστήρια κατάλληλα για τυφλούς, πεζογέφυρες, κεκλιμένα επίπεδα. Τέλος, οι συρμοί συνοδεύονται από αναγγελία των σταθμών (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Αντίθετα, οι αστικές συγκοινωνίες στην υπόλοιπη χώρα είναι ιδιωτικές ή δημοτικές επιχειρήσεις θερμικών λεωφορείων. Τα οχήματα δεν πληρούν τις προϋποθέσεις που ισχύουν για τις συγκοινωνίες της Αττικής και δεν προβλέπουν την πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, υπάρχουν γραμμές που εξυπηρετούν τα πανεπιστημιακά συγκροτήματα που είναι έξω από το κέντρο της πόλης. Ένα άλλο μέσο μεταφοράς είναι το ταξί, το οποίο δεν είναι προσβάσιμα σε όλη τη χώρα. Μέχρι το 2004 έχουν δοθεί τρεις άδειες ειδικών προσβάσιμων ταξί (minibus με δυνατότητα μεταφοράς ατόμων σε αμαξίδιο) στην Θεσσαλονίκη και επτά στην Αθήνα, από το Υπουργείο Συγκοινωνιών. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, μπορούν να δοθούν δύο άδειες σε κάθε νομό άνω των 100.000 κατοίκων και μια σε κάθε νομό κάτω των 100.000 κατοίκων. Το σύστημα «από πόρτα σε πόρτα» (door to door) ήταν αρκετά σημαντικό και αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα βοηθούσε άτομα με σοβαρές αναπηρίες που τους ήταν αδύνατη η χρήση των άλλων μέσων. Για την επίτευξη του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν προσβάσιμα οχήματα, κυρίως mini bus με δυνατότητα μεταφοράς ανθρώπων σε αμαξίδια και εξυπηρετούσαν περιπτώσεις του εκάστοτε δήμου. Η

χρηματοδότηση γινόταν από διάφορα κοινοτικά προγράμματα όπως το Horizon, τα οποία όριζαν τα όρια των εξυπηρετούμενων (δημότες) και το χρονικό διάστημα διάρκειας (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Όσον αφορά τις υπεραστικές συγκοινωνίες, ως επί το πλείστον, παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις. Τα υπεραστικά λεωφορεία και τρένα δεν είναι πλήρως προσβάσιμα από Άτομα με ειδικές ανάγκες. Ενώ έχουν γίνει αποσπασματικές προσπάθειες για προσβασιμότητα, δεν καθίσταται εύκολη. Στα υπεραστικά τρένα υπάρχουν θέσεις στάθμευσης αναπηρικού αυτοκινήτου χωρίς όμως να είναι προσβάσιμες οι αποβάθρες και τα βαγόνια. Ένα από τα πιο βασικά ΜΜΜ είναι το πλοίο. Σύμφωνα με την διάταξη 101 (ΦΕΚ 61/Α/31.03.1995) του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας και το άρθρο 11 «Απαιτήσεις για επιβάτες με ειδικές ανάγκες» ορίζεται ότι τα πλοία που κάνουν διαδρομές πάνω από 30 ν.μ. πρέπει να έχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη μέσωσ ασφαλούς αυτοδύναμης επιβίβασης, προσβάσιμων καμπινών, χώρων υγιεινής καθώς και κατάλληλοι διάδρομοι προς αυτές τις εξυπηρετήσεις. Η διάταξη μπορεί να χαρακτηριστεί ελλιπής, καθώς δεν προβλέπει την πρόσβαση σε πλοία που εκτελούν κάτω από 30 ν.μ. Τέλος, όσον αφορά τα αεροδρόμια της Ελλάδας, τα μεγαλύτερα (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ηρακλείου, Χανίων και Κέρκυρας) είναι πλήρως προσβάσιμα καθώς διαθέτουν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Σε όλα τα αεροσκάφη υπάρχει σύστημα επιβίβασης, καθίσματα με ανακλινόμενους βραχίονες και ειδικά WC. Αξίζει να αναφερθεί πως το αεροδρόμιο Σπάτων ενώ είναι γενικά προσβάσιμο, παρουσιάζει ορισμένες ελλείψεις σχετικά με την διευκόλυνση ατόμων με προβλήματα όρασης (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Σε μια γενική κριτική θεώρηση γίνεται αντιληπτό, ότι η θεωρητική εικόνα που παρουσιάζει το ελληνικό δίκτυο συγκοινωνιών απέχει κατά πολύ από την πράξη. Η κακή συμπεριφορά και η άγνοια των οδηγών, η λανθασμένη χωροθέτηση του αστικού εξοπλισμού στα πεζοδρόμια, η άσχημη κατάσταση των ίδιων των πεζοδρομίων καθώς και η παράνομη στάθμευση που δημιουργεί μεγάλη απόσταση μεταξύ των οχημάτων και των στάσεων, καθιστούν προβληματικό και μη προσβάσιμο σχεδόν όλο τον στόλο των συγκοινωνιών (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004). Εξάλλου για να θεωρηθούν προσβάσιμα όλα τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς δεν αρκεί να είναι προσβάσιμα μόνο τα οχήματα, αλλά και τα εκδοτήρια εισιτηρίων, οι στάσεις, οι σταθμοί, τα λιμάνια και τα αεροδρόμια. «Η έλλειψη προσβασιμότητας σε ένα κρίκο αρκεί για να απαξιώσει το δίκτυο.» (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία, 2005).

Κτιριακές Εγκαταστάσεις

Η «χωρίς διακρίσεις» συμμετοχή των φοιτητών σε οποιαδήποτε δραστηριότητα του πανεπιστημίου προϋποθέτει την δυνατότητα πρόσβασης στις κτιριακές εγκαταστάσεις χωρίς αποκλεισμούς λόγω καταγωγής, φυλής ή κάποιας μειονεξίας (Πολυχρονίου, 2003). Για την υλοποίηση αυτής της προϋπόθεσης επιβάλλεται η κατάργηση των διάφορων αρχιτεκτονικών εμποδίων, γεγονός που αποτελεί ήδη σκοπό της υπάρχουσας νομοθεσίας για τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους των πανεπιστημιακών κτηρίων (Helios, θεματική ομάδα 13). Η καθημερινή χρήση αυτών των κτηρίων από τους φοιτητές καθιστά σημαντική την δυνατότητα να είναι πλήρως προσβάσιμα στο σύνολό τους (οριζόντια και κατακόρυφα) και όχι μόνο στα σημεία που χρησιμοποιούνται από το κοινό (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2005).

Για τα κτίρια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οριστεί και συνταχθεί προδιαγραφές κτιριολογικού σχεδιασμού και προδιαγραφές για την ασφάλεια και την πρόληψη ατυχημάτων, από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.). Ωστόσο, όσον αφορά τα κτίρια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν εκδοθεί συγκεκριμένες προδιαγραφές από το Υπουργείο Παιδείας. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα κάθε πανεπιστήμιο να ορίζει το ίδιο τις προδιαγραφές. Με αυτόν τον τρόπο ορισμένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν διαθέτουν οικοδομική άδεια παρά τις υπάρχουσες διατάξεις των παραγράφων 5α και 5β του άρθρου 29 του ΓΟΚ 1985, οι οποίες προβλέπουν την υποχρεωτική έκδοση οικοδομικής άδειας. Επίσης αρκετές σχολές στεγάζονται σε παλιά ή διατηρητέα κτίσματα, με αποτέλεσμα το πρόβλημα της πρόσβασης να οξύνεται. Όπως αναφέρουν οι Πολυχρονίου κ.α. «Η εικόνα που παρουσιάζουν σε ολόκληρη την χώρα τα πανεπιστήμια από άποψη πρόσβασης είναι άنيση και κυμαίνεται από πολύ καλή ως πολύ κακή...τείνουμε πάντως να συμπεράνουμε ότι γενικά τα νεώτερα κτίρια έχουν καλύτερη πρόσβαση και εξυπηρέτηση ατόμων με ειδικές ανάγκες από τα παλαιότερα» (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Η ελεύθερη μετακίνηση όσων έχουν κινητικά προβλήματα περιορίζεται αρκετά εξαιτίας της απουσίας χώρων στάθμευσης των αυτοκινήτων και της ανύπαρκτης παρουσίας ραμπών που διευκολύνουν την πρόσβαση από τους εξωτερικούς χώρους προς το εσωτερικό των πανεπιστημιακών κτιρίων. Επιπλέον, περισσότερο για τα άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης, η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι ο εύρεση προσανατολισμού. Ο περιβάλλον χώρος, που

περιλαμβάνει τα πεζοδρόμια, την είσοδο στον αύλειο χώρο και τον ίδιο τον αύλειο χώρο, είναι απαραίτητο να παρουσιάζεται και να είναι πρακτικά σωστά δομημένος, με σκοπό να διευκολύνει την παρακολούθηση των σπουδών των φοιτητών με αναπηρία (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Πιο συγκεκριμένα τα πεζοδρόμια θα πρέπει να πληρούν τους κανόνες σωστού σχεδιασμού πεζοδρομίων όπως ορίζει η αντίστοιχη οδηγία του Γραφείου Μελετών του ΥΠΕΧΩΔΕ «Εξωτερικοί χώροι κίνησης πεζών», κυρίως όσον αφορά το απαιτούμενο πλάτος, την σήμανση και τον εξοπλισμό. Στα σημεία των διαβάσεων θα πρέπει να υπάρχουν ράμπες κλίσης 5%, εφοδιασμένες με οπτική και ακουστική σηματοδότηση. Επίσης, απαραίτητη καθίσταται η ύπαρξη ζώνης όδευσης πεζών 1,50 μέτρου. Σχετικά με την είσοδο του αύλειου χώρου, το κατώφλι της πρέπει να είναι στο ίδιο επίπεδο με το πεζοδρόμιο. Είναι αρκετά σημαντική η ύπαρξη μάρων γενικότερα στον αύλειο χώρο έτσι ώστε να διευκολύνονται οι φοιτητές με βαριές ή μη κινητικές αναπηρίες (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Οι εσωτερικοί κοινόχρηστοι χώροι αποτελούνται από τους χώρους κυκλοφορίας (π.χ. διάδρομοι), αίθουσες διδασκαλίας, χώροι υγιεινής, κυλικεία και εστιατόρια μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Οι φοιτητές με αναπηρίες η βασική δυσκολία που συναντούν στους εσωτερικούς χώρους είναι η δυσκολία ασφαλούς μετακίνησης. Κάτι τέτοιο οφείλεται τόσο στην ανύπαρκτη ειδική δομή με μηχανικά μέσα μεταφοράς όπως αναβατόρια και ανελκυστήρες, όσο και στην λανθασμένη τοποθέτηση εξαρτημάτων άμεσης εξυπηρέτησης, όπως πόμολα στις πόρτες (πρέπει να τοποθετούνται σε ύψη 0,90μ.-1,20μ. από το δάπεδο). Για ένα φιλικό προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες περιβάλλον, είναι απαραίτητη η ύπαρξη συνεχούς χειρολησθήρων καθώς και ειδικών κατασκευασμένων συστημάτων από σκάλες, οι οποίες είναι εφοδιασμένες, σε σημεία που χρειάζεται, με ράμπες και ειδική αντιολισθητική ταινία (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Στις αίθουσες διδασκαλίας, τα αμφιθέατρα και τα εργαστήρια υπάρχουν αρκετές ελλείψεις στα περισσότερα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Ο εξοπλισμός τους συχνά δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Η δομή των θυρών και των θρανίων θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε να χρησιμοποιούνται από χρήστες αμαξιδίων. Επίσης, όλα τα δημόσια κτήρια και ιδιαίτερα τα πανεπιστημιακά είναι απαραίτητο να διαθέτουν έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο υγιεινής για τα άτομα αυτά. Σύμφωνα με Οδηγία Γραφείου Μελετών για Άτομα με αναπηρίες του ΥΠΕΧΩΔΕ, κάθε ειδικός χώρος υγιεινής να «είναι εξοπλισμένος με

σύστημα κλίσεως κινδύνου, ειδικό κάθισμα λεκάνης, με ειδικές χειρολαβές (σταθερή και ανακλινόμενη) εκατέρωθεν, μεγάλο καθρέπτη με την άνω πλευρά στα 2,00μ. και την κάτω στα 0,85μ. και νιπτήρα με την άνω επιφάνεια στα 0,85μ. και την κάτω στα 0,70μ. Η δε θύρα του θα έχει καθαρό πλάτος θυρόφυλλου 0,90μ. και θα ανοίγει προς τα έξω ή θα είναι συρόμενη (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

Όπως οι χώροι υγιεινής έτσι και ο χώρος του κυλικείου και εστιατορίου οφείλει να είναι οργανωμένος και ένα τμήμα του να είναι διαμορφωμένο κατάλληλα για να εξυπηρετεί τους φοιτητές με αναπηρία. Τα καθίσματα θα είναι πιο βολικό να μην είναι σταθερά και η χωροθέτηση των τραπεζιών να είναι έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα μετακίνησης αμαξιδίου. Τέλος η σήμανση αποτελεί βασικό στοιχείο για την διευκόλυνση των φοιτητών. Όλοι οι χώροι είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από ειδικές πινακίδες πληροφόρησης, η οποία θα αναγράφει ανάλογο εικόγραμμα ή κείμενο. Σχετικά με την Οδηγία Γραφείου Μελετών για Άτομα με αναπηρίες του ΥΠΕΧΩΔΕ «Σήμανση», θα πρέπει να υπάρχουν και πινακίδες σε γραφή Braille και ανάγλυφα σχεδιαγράμματα, οι οποίες θα είναι τοποθετημένες στο κατάλληλο ύψος για την εξυπηρέτηση των τυφλών (Μ. Ψύλλα κ.α., 2004).

3.3 «Δυσκολία Προσαρμογής-Ένταξης στην Κοινωνική Ζωή του Πανεπιστημίου»

Η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, σηματοδοτεί, έκτος των άλλων, και τη μετάβαση του φοιτητή από το καθεστώς του εφήβου σε εκείνου του ενήλικα. Οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας έχουν τώρα αλλάξει σημαντικά και έργο του ενήλικα είναι να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις. Πρόκειται για μια γενικευμένη προσπάθεια που αποτελεί και το έναυσμα για σημαντικές αλλαγές στην ίδια την προσωπικότητα τους στόχους και τους προσανατολισμούς του ατόμου (Lind,Nielsen,Schmidt, 2000). Με την έννοια αυτή το Πανεπιστήμιο δεν είναι απλά ένας θεσμός μετάδοσης γνώσης, αλλά και ένας θεσμός κοινωνικοποίησης (Νόβα-Καλτσώνη, Χ., 2010) .

Έτσι, διαφαίνεται ότι η μετάβαση από το περιορισμένο οικογενειακό περιβάλλον, σχολικό και φιλικό στο νέο απρόσωπο περιβάλλον με πολυπληθές και καινούργιες απαιτήσεις του Πανεπιστημιακού πλαισίου είναι σίγουρα μια δύσκολη κατάσταση για όλους του φοιτητές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,2002). Κάτι τέτοιο όμως

είναι ακόμη πιο δύσκολο για τα άτομα με αναπηρίες ή παθήσεις, δεδομένου την έλλειψη ευκαιριών που είχαν σε όλη τους την ζωή λόγω των προβλημάτων υγείας τους, ώστε να αναπτύξουν τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και λήψης αποφάσεων συγκριτικά με του συμφοιτητές τους (Carroll & Johnson Brown,1996).

Παρότι η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά κριτήριο κοινωνικής ένταξης αντιθετικό εκείνου του κοινωνικού αποκλεισμού. Διαφαίνεται ότι η ίδια η πανεπιστημιακή κοινότητα έχει ως ένα βαθμό ελλιπή εφόδια για την διαχείριση της ετερότητας, αφού αποτελεί μέρος μια κοινωνίας στην οποία έχει επικρατήσει η λογική της μειονεξίας (Ψύλλα, Μ., 2003).

Σημεία αναφοράς των κοινωνικών στάσεων αποτελούν τα άτομα με αναπηρία γενικότερα, τα οποία ζώντας σε μια κοινωνία, που δημιουργήθηκε από άτομα χωρίς αναπηρίες, αντιμετωπίζουν πλήθος προβλημάτων σε καθημερινή βάση. Ως εκ τούτου δυσχεραίνεται η κάθε τους κίνηση ακόμη και οι αυτονόητες επειδή η πολιτεία δεν έχει δείξει την δέουσα προσοχή και ευαισθησία για την στήριξη τους και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Διότι το ζητούμενο από τη φοιτητική ιδιότητα δεν μπορεί να είναι μόνο η παροχή γνώσης, αλλά η βίωση της φοιτητικής ζωής με ότι αυτή συνεπάγεται (Ψύλλα, Μ., 2003).

Η τοποθέτηση και η συμπεριφορά απέναντι στα άτομα με αναπηρία και το πρόβλημα τους μπορεί να λεχθεί ως «η κοινωνική στάση έναντι των αναπήρων». Η στάση αυτή δεν περιορίζεται απλώς στην διατύπωση κάποιας άποψης αλλά συμπεριλαμβάνει και την υιοθέτηση κάποιας τακτικής απέναντι τους. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των νέων απέναντι σε αναπήρους είναι : Ο φόβος στιγματισμού από τους άλλους και η ανυπαρξία εμπειριών με αναπήρους(Fitchten 1991:Παντελιάδου/Λαμπροπούλου 2000,σ.123). Ο αρνητισμός προς τους αναπήρους συχνά εκδηλώνεται μέσα από αντίστοιχες κοινωνικές στάσεις και σχετίζεται με πολλά ζητήματα της καθημερινής ζωής συμπεριλαμβανομένων και των διαπροσωπικών σχέσεων (Ζώνιου-Σιδέρη,1998). Επίσης, στην διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων παίζουν ρόλο ακόμη οι προκαταλήψεις, που ανάγονται και στην έλλειψη πληροφόρησης και στο φόβο για δήθεν επικείμενη βλάβη στο κοινωνικό προφίλ λόγω της συναναστροφής με ΑμεΑ (Neumann 1977 :Neubert-Cloerkes 1994) αυτό ταυτίζεται και με την τάση του ατόμου να υιοθετεί απόψεις αλλοτριωτικές ή ακόμα και ανεπίτρεπτες μορφές συμπεριφοράς απέναντι σε άτομα, καταστάσεις ή θεσμούς, επειδή φοβάται μήπως «εξοβελιστεί» από την ομάδα που θεωρεί ότι ανήκει,

αν δεν ευθυγραμμιστεί με την τάση των πολλών των οποίων νομίζει ότι ανήκει (Cloerkes 1994).

Σημαντικός παράγοντας όσον αφορά την ζωή στο πανεπιστήμιο και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, συμφωνά με την έρευνα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και της Ε.Κ.Π., είναι οι διαφορές που προκύπτουν στην συναναστροφή των φοιτητών ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους. Οι σπουδαστές που αντιμετωπίζουν κυρίως κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης και κατά το μεγαλύτερο ποσοστό οι πάσχοντας από νεανικό διαβήτη, στην συναναστροφή τους με συμφοιτητές περιορίζονται κυρίως εντός των αιθουσών διδασκαλίας λόγω των δυσκολιών μετακίνησης, ενώ οι φοιτητές με ακουστική αναπηρία φαίνεται ότι επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις συλλογικές δραστηριότητες και τη συναναστροφή με φοιτητές που αντιμετωπίζουν την ίδια μορφή αναπηρίας (συνήθως έκτος των πανεπιστημιακών αιθουσών). Γενικά οι φοιτητές με προβλήματα όρασης ή ακοής δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από την στάση της πανεπιστημιακής κοινότητας απέναντι τους. Οι Φοιτητές με ειδικές ανάγκες παρά τις συχνές κοινωνικές επαφές που διατηρούν εντός του πανεπιστημίου, δυσκολεύονται να τις επεκτείνουν εκτός αυτού.

Στον ελεύθερο χρόνο τους φαίνεται να περνούν αρκετό μέρος του σε μοναχικές δραστηριότητες, όπως η μουσική και η τηλεόραση (McConkey, Walsh & McCalhy, 1981) ενώ λαμβάνουν σε πολύ μικρό βαθμό μέρος σε δραστηριότητες όπως εκδρομές και αναψυχή στην φύση. Αυτό οφείλεται στην δυσκολία συμμετοχής που αντιμετωπίζουν στην ευρύτερη κοινωνική ζωή του Πανεπιστημίου λόγω των εμποδίων που έχουν στην πρόσβαση (Κωσταριδου-Ευκλείδη, 2002) άλλα και της έντονης ανησυχίας τους για την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι τους (Litsheim, 1995). Στην σχετική έρευνά της Ευκλείδη (2002) διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους κυρίως με παρέα φίλων εντός σπιτιού, οι ενασχολήσεις τους όμως διαφοροποιούνται, σε σχέση με την πάθηση ή την αναπηρία τους. Πιο συγκεκριμένα οι κωφοί φοιτητές ασχολούνται πολύ λιγότερο με τη μουσική, εν συγκρίσει με τους υπολοίπους, ενώ τους ενδιαφέρον τους κεντρίζεται από επιτραπέζια παιχνίδια πράγμα που ισχύει και για όσους έχουν κινητικά προβλήματα σε αντίθεση με τις άλλες ομάδες αναπηρίας. Η πιο δημοφιλής επιθυμία τους είναι η εμπλοκή τους σε πανεπιστημιακές ομάδες εθελοντικού χαρακτήρα είτε η συμμετοχή τους σε εκδρομές και αθλητικές δραστηριότητες συνυφασμένη πάντα με τον τύπο και τις δυνατότητες τις κάθε αναπηρίας. Στόχος λοιπόν θα πρέπει να είναι η

ευρύτερη συμμετοχή του ανάπηρου φοιτητή σε συλλογικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις αναψυχής εντός και εκτός Πανεπιστημιακού χώρου προς αποφυγή της «κοινωνικής απομόνωσης» λόγω αναπηρίας (Καλατζή, Τσιναρέλης, 1994).

3.4 «Δυσκολίες Προσαρμογής στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Η ισότιμη προσαρμογή των φοιτητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και η άρση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν λόγω της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατεί στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα είναι μια επιδίωξη που θα σηματοδοτήσει την πλήρεις ενσωμάτωσή τους στο ακαδημαϊκό γίγνεσθαι. (Μ. Ψύλλα κ.α., 2003)

Η υφισταμένη όμως πραγματικότητα, διασαφηνίζει ότι οι φοιτητές με αναπηρία παρεμποδίζονται στην διεξαγωγή των σπουδών τους και εξακολουθούν να βρίσκονται σε μαθησιακή-ακαδημαϊκή και ως εκ τούτου κοινωνική απομόνωση (Καλαντζή, Τσιναρέλης, 1994), γεγονός που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών για την απρόσκοπτη πρόσβαση των αναπήρων σε υπηρεσίες, δραστηριότητες, βιβλία, ενημερωτικά έντυπα και πληροφόρηση (United Nations, 1994).

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ως φοιτητές δεν οφείλονται στην αναπηρία αυτήν καθαυτή αλλά στο χάσμα μεταξύ των αναγκών της δικής τους αναπηρίας και της δομής των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, που δεν έχουν λάβει υπόψη τους τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας πληθυσμού και ο σχεδιασμός τους δεν στηρίχθηκε στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2006). Στο υπάρχον Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούνται βασικές ελλείψεις που παρεμποδίζουν την ισότιμη ένταξη όλων των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως: (Καλαντζή, 1996). Έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ειδικών βιβλιοθηκών με κατάλληλη υποδομή για τη μετατροπή του γραπτού λόγου σε μορφή Braille ή σε κασέτες και ελλιπής αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και Η/Υ. Έλλειψη κατάλληλων βιβλίων και αναλυτικών προγράμματος, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αισθητηριακές, σωματικές, διανοητικές και νευροψυχιατρικές αναπηρίες. Απουσία διερμηνέων κινηματικής γλωσσάς όσον αφορά τους φοιτητές με διαταραχές ακοής. Εν συνέχεια, βασική κρίνεται η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν τις γνώσεις και τις

μεθοδολογίες για να αντιμετωπίσουν διδακτικά τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία. Επίσης έλλειψη διαλλακτικότητας όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης των φοιτητών με ειδικές ανάγκες. Διότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, επιτρέπει την πρόσβαση ειδικών κατηγοριών ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά δεν προβλέπει ειδικές μορφές αξιολόγησης ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Εξαίρεση υπάρχει μόνο για τα άτομα με δυσλεξία, τα οποία προβλέπεται να εξετάζονται προφορικά (διευκρινιστικό έγγραφο ΥΠΕΠΘ Φ. 142 / Β3 / 1704 / 19.12.1990).

Γενικά , οι δυσκολίες τέτοιου τύπου είναι δεν είναι ίδιες για όλους ,όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα η φύση των εμποδίων είναι συνυφασμένη ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε αναπηρίας. Ωστόσο, κοινή δυσκολία για όλους είναι η έλλειψη υπηρεσιών και δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για πρακτικά και μαθησιακά θέματα , παρέχοντας υπηρεσίες ενημέρωσης, υποδοχής και καθοδήγησης σε θέματα ακαδημαϊκής φύσης όπως λ.χ. εγγραφή, συγκέντρωση σημειώσεων, κοινό διάβασμα για εργασίες και εξετάσεις, συνοδεία και βοήθεια στην κίνηση στους χώρους (Καλαντζή,1996).

Συνεπώς η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να μην είναι προσαρμοσμένη στην νέα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα οι οποίες εφαρμοσμένες υποστηρικτικές ενέργειες και δράσεις για τους φοιτητές με αναπηρίες στα Ελληνικά Πανεπιστήμια να αποτελούν κυρίως πρωτοβουλίες ορισμένων διδασκόντων, πρωτοβουλίες που στηρίζονται από τις πανεπιστημιακές αρχές είτε χρηματοδοτούνται από τα ίδια τα ίδια τα ιδρύματα τις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε αποτελούν συγχρηματοδοτήσεις ευρωπαϊκών και κοινοτικών προγραμμάτων χωρίς να αποτελούν μέρος μια ενιαίας συστηματικής εθνικής πολιτικής για όλα τα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. της χώρας (Μαυριγιαννάκη,2003) .

3.5 «Υποστηρικτικά Προγράμματα/Υπηρεσίες»

Πάρα τις ελλείψεις και τη φύση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές με αναπηρία όπως αναφερθήκαν παραπάνω· Σε αυτή την υποενότητα θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες προσπάθειες Πανεπιστημίων και υποστηρικτικών προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί με σκοπό να βελτιώσουν

τις υπηρεσίες τους και να κάνουν πιο προσιτό το Πανεπιστήμιο για όλους. Έτσι στα πλαίσια της Ελληνικής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης έχει συσταθεί από τις αρχές του 2000 Επιτροπή Ελέγχου Συμμόρφωσης, με βάση την νομοθεσία για άτομα με αναπηρίες. Στόχος της είναι η βελτίωση της πρόσβασης στα υφιστάμενα κτήρια και η δέσμευση ότι αυτή θα ληφθεί υπόψη κατά τη μελέτη και κατασκευή νέων. (Ψύλλα κ.α.,2003)
- Το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Έργου «Ψηφιακή Σύγκλιση» και με βάση την αρχή της ισότιμης πρόσβασης στη πληροφορία, η Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΤΕΙ Κρήτης προχώρησε στη δημιουργία Υπηρεσίας Υποστήριξης Ατόμων (Ηλεκτρονικό Αναγνώστηριο) με ειδικές ανάγκες. Στόχος της υπηρεσίας αυτής είναι η υποστήριξη των ΑΜΕΑ στην προσπάθεια τους να αναζητήσουν, ανακτήσουν και να χρησιμοποιήσουν το έντυπο υλικό και τις ηλεκτρονικές πηγές που διαθέτει η βιβλιοθήκη, καθώς επίσης και να αποκτήσουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.(<http://www.lib.teiher.gr/>)
- Η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Αθηνών διαθέτει Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία. Αποστολή της Μονάδας είναι να παρέχει υπηρεσίες προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό υλικό, να διευκολύνει την πρόσβαση στις πληροφορίες που αφορούν στην προώθηση του καλλιτεχνικού έργου των φοιτητών και αποφοίτων καθώς και στην ανάπτυξη καλών πρακτικών για την πραγμάτωσή του. Κύριο μέλημα των ατόμων που συνεργάζονται για τη λειτουργία της Μονάδας είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη του φοιτητή και του αποφοίτου με αναπηρία ή με χρόνια/σοβαρή πάθηση. Η Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία προσπαθεί να αναπτύξει καινοτόμες πρακτικές ενδυναμώνοντας τη χειραφέτηση του φοιτητή/αποφοίτου στα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής πολιτικής πέραν των στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία (<http://www.dasta.asfa.gr/>).
- Η Μονάδα Προσβασιμότητας για Φοιτητές με Αναπηρία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, έχει θέσει ως στόχο να προωθήσει την ισότιμη ένταξη και τη συμμετοχή των φοιτητών με ειδικές ανάγκες σε όλα τα επίπεδα της Πανεπιστημιακής ζωής, μέσω της παροχής προσαρμογών στο

περιβάλλον, Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Πληροφορικής και Υπηρεσιών Πρόσβασης.(<http://access.uoa.gr/>)

Εν συνέχεια με την παραδοχή ότι οι ψυχαγωγικές προτιμήσεις δεν διαφέρουν από αυτές των μη αναπήρων έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές και προγράμματα ώστε να προωθηθεί η συμμετοχή των αναπήρων σε κοινοτικές δραστηριότητες ενδεικτικά αναφέρονται: (Glaussier,1996).

- Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής, με διευθύντρια την κα Κωσταρίδου- Ευκλείδη, διοργανώνει κάθε χρόνο το μείζον πολιτιστικό γεγονός της Φοιτητικής Εβδομάδας με πάνω από 50 εκδηλώσεις (αθλητικές, σκάκι, παιχνίδια, συζητήσεις) εκδρομές και αρχαιολογικές επισκέψεις των Φοιτητών με αναπηρία. Επιπλέον προωθούνται συνεργασίες με άλλους εθελοντικούς φορείς ή συλλόγους αναπήρων για την διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,2002-2003).
- Το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών (Σ.Κ.Φ.) του Πανεπιστημίου Αθηνών, προώθησε το πρώτο οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης κωφών φοιτητών στην Ελλάδα με στόχο την κατάρτιση «Βοηθών Σπουδών» και «Φοιτητών Συμβούλων ». Το είδος«συμβουλευτικής μέσω συμφοιτητών» είναι το λεγόμενο peer counseling. Το οποίο πρόγραμμα υλοποιήθηκε με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Horizon,για τα έτη 1992-1993(Καλάτζη-Αζίζι: Ψύλλα Μ. κ.α 2003,σελ:256-257)

Σε αυτό το σημείο παραθέτουμε ενδεικτικά προσπάθειες άλλων πανεπιστημίων σε Πανευρωπαϊκό Επίπεδο :

- Το Πανεπιστήμιο της Βουργανδιάς, οργανώνει ποικίλες δραστηριότητες από την Υπηρεσία Ψυχαγωγίας (μουσική, αγγειοπλαστική, φωτογραφία), ενώ υπάρχει πρόσβαση σε γυμναστήριο και πισίνα για τους φοιτητές με αναπηρία.(Helios,Θεματική Ομάδα 13).
- Η υπηρεσία Piune του αυτονόμου πανεπιστημίου της Βαρκελώνης(1992-1993), η οποία στελεχώνεται με εθελοντές στρατιώτες -αντιρρησίες συνείδησης (που αρνούνται να κάνουν την στρατιωτική τους θητεία). Έχει θέσει ως στόχο την ακαδημαϊκή ένταξη και εμπλοκή των αναπήρων φοιτητών στο σύνολο των δραστηριοτήτων (πολιτιστικές- αθλητικές) και υπηρεσιών του πανεπιστημίου με αξιόλογες προσπάθειες ώστε να καταστούν όλες προσιτές στον καθένα. Σημαντική είναι η λειτουργία Αθλητικού Κέντρου καθώς και η τηλεφωνική

γραμμή που απαντούν εθελοντές στις ανάγκες των φοιτητών προσωπικά -9ώρες την ημέρα (Καλαντζή,2003).

- Στο Ινστιτούτο κινητικής εκπαίδευσης του Talence οι υπεύθυνοι για την ψυχαγωγία βοηθούν τους νέους να οργανώσουν τον ελεύθερο χρόνο τους στο εσωτερικό του ιδρύματος, να ανακαλύψουν την πολιτιστική ζωή του τόπου με επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις, τουριστικές περιηγήσεις (ταξίδια),ενώ προτείνουν αθλητικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην κατάσταση τους.

Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4ο

«Μεθοδολογία της έρευνας»

4.1 «Είδος της έρευνας - Ερευνητική στρατηγική»

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο «η έρευνα είναι μια συστηματική και καλώς σχεδιασμένη διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων με βάση την εμπειρική πραγματικότητα.» (Παρασκευόπουλος, 1993:85). Υπάρχουν διάφορα είδη έρευνας. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία έχει διεξαχθεί εμπειρική ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία θα εμπεριέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας. Επίσης, δεν χρησιμοποιεί καθόλου αριθμούς ή μαθηματική λογική, αλλά καταγράφει κατά γράμμα τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο οι συμμετέχοντες και να κατανοήσει σε βάθος τα αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον τους. Θέλει, δηλαδή, να κατανοήσει την ποιότητα των όσων λένε και κάνουν οι συμμετέχοντες, καθώς και τους άδηλους ή πρόδηλους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ποιότητα (Θ. Καλλινικάκη, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στην ποιοτική έρευνα, σε αντίθεση με την ποσοτική, κυριαρχούν τα μη αριθμημένα στοιχεία και επιδιώκεται η υποκειμενική ερμηνεία των δεδομένων. Υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό της έρευνας και στα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκριτικά με την ποσοτική μέθοδο, η ποιοτική έρευνα θεωρείται πιο κατάλληλη για την δημιουργία θεωρίας (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα να διεξαχθεί μία ποιοτική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο).

4.2 «Σκοπός και στόχοι της έρευνας»

Ως κύριος σκοπός της έρευνας ορίζεται η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των φοιτητών με αναπηρία της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην φοίτηση τους και τις προοπτικές τους. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Η κατανόηση των απόψεων των φοιτητών για την υποστήριξη που τους παρέχει η Μονάδα.
- Η διερεύνηση των πεποιθήσεων των φοιτητών όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση τους στις ακαδημαϊκές σπουδές και την ποσόστωση 5%.
- Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών όσον αφορά τις προοπτικές τους μετά το πέρας της φοίτησής τους.
- Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της φοίτησής τους.
- Η διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών στην κοινωνική τους ζωή.
- Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τις αλληλεπιδράσεις τους με καθηγητές και συμφοιτητές τους.

4.3 «Πεδίο μελέτης»

Η έρευνα διεξήχθη στη Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης και Προσβασιμότητας ΦμεΑ της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών. Έπειτα από αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση ενημερωθήκαμε για την ύπαρξη της μονάδας και θεωρήσαμε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα σε ένα δείγμα από τους φοιτητές με αναπηρία που σπουδάζουν στην σχολή και συνεργάζονται με τη Μονάδα με σκοπό να επωφεληθούν από αυτή.

Αποστολή της Μονάδας Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία είναι να παρέχει υπηρεσίες προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό υλικό, να διευκολύνει την πρόσβαση στις πληροφορίες που αφορούν στην προώθηση του καλλιτεχνικού έργου των φοιτητών και αποφοίτων καθώς και στην ανάπτυξη καλών πρακτικών για την πραγμάτωσή του. Παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες και διευκολύνει την εύρεση λύσεων που ανταποκρίνονται στις

ακαδημαϊκές ανάγκες του φοιτητή/αποφοίτου με αναπηρία ή σοβαρή πάθηση αποτρέποντας την απομόνωση του.

Επίσης, διαμεσολαβεί ανάμεσα στον φοιτητή/απόφοιτο και τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας έπειτα από απαίτηση του ίδιου του φοιτητή. Πληροφορεί τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τις δεξιότητες και τις εξατομικευμένες ανάγκες του εκάστοτε φοιτητή δίνοντας έμφαση στις δυνατότητές του και όχι στην απώλεια. Παρέχει υπηρεσίες διερμηνείας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών της Α.Σ.Κ.Τ. κατά τη διάρκεια των σπουδών τους καθώς και για την προώθηση του καλλιτεχνικού έργου των αποφοίτων.

Παρέχει επίσης υπηρεσίες διερμηνείας και συμβουλευτικής στην έρευνα για μεταπτυχιακές σπουδές του αποφοίτου με αναπηρία. Αναπτύσσει ερευνητικό έργο μέσω workshops με τους φοιτητές/αποφοίτους και μέσω δικτύωσης με άλλους συνεργαζόμενους φορείς δημιουργώντας μία πλατφόρμα ουσιαστικών συζητήσεων και ανταλλαγής σύγχρονων ιδεών σχετικά με την Τέχνη, την προσβασιμότητα και την πολιτισμική ταυτότητα των φοιτητών με αναπηρία. Στα πλαίσια της ισότιμης πρόσβασης στα καλλιτεχνικά δρώμενα η Μονάδα Α.Σ.&Π.Φ.μεΑ. διοργανώνει πλείστες δράσεις που έχουν στόχο την πλήρη ένταξη των φοιτητών/αποφοίτων με αναπηρία, όπως εκπαιδευτικά ταξίδια, επισκέψεις σε περιοδικές εκθέσεις και μόνιμες συλλογές Μουσείων και αιθουσών τέχνης, συμμετοχή σε διαλέξεις, συνέδρια/ημερίδες ή σεμινάρια επιμόρφωσης και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και performances.

Κύριο μέλημα των ατόμων που συνεργάζονται για τη λειτουργία της Μονάδας είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη του φοιτητή και του αποφοίτου με αναπηρία ή με χρόνια/σοβαρή πάθηση. Η Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία προσπαθεί να αναπτύξει καινοτόμες πρακτικές ενδυναμώνοντας τη χειραφέτηση του φοιτητή/αποφοίτου στα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής πολιτικής πέραν των στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία.

4.4 «Διαδικασία και ορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία»

Το δείγμα μας αποτελείται από 6 φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών, οι οποίοι έχουν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των ειδικών διατάξεων. Η

δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως απλή και τυχαία. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και η αξιοπιστία του δείγματος, η επιλογή του έγινε τυχαία όσον αφορά στο φύλλο, στην ηλικία και το έτος σπουδών. Επίσης, δεν υπήρξε κατηγοριοποίηση ως προς το είδος της αναπηρίας των φοιτητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι το δείγμα μας αποτελείται από δύο φοιτητές με κώφωση, από δύο φοιτητές με χρόνια ασθένεια, από μια φοιτήτρια με ελαφρά κινητική αναπηρία και από έναν φοιτητή με μερική τύφλωση.

4.5 «Ερευνητικά εργαλεία»

Η συνέντευξη αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί λόγω της εκπαιδευτικής του κατάρτισης είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων ποιοτικής ερευνάς με διαφορές ομάδες συνομιλητών (Καλλινικάκη Θ.,2010). Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος. (Wellington, 2000, Ιωσηφίδης, 2003, Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Καθώς τα είδη συνεντεύξεων ποικίλουν εμείς επιλέξαμε τα στοιχεία της ερευνάς μας να συλλεχθούν με την μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η ημι-δομημένη συνέντευξη έχει ευέλικτο χαρακτήρα και βασίζεται στην αλληλεπίδραση συνεντευκτή-συμμετέχοντα, αυτό δεν σημαίνει ότι γίνεται χωρίς σχεδιασμό ή στην τύχη. Αντίθετα, αποτελεί μία στοχευμένη συνομιλία, εστιασμένη στο θέμα που μελετάται, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες διεξαγωγής. Το περιεχόμενο της σχεδιάζεται σε αδρές αρχικά γραμμές, περικλείοντας τους κύριους θεματικούς άξονες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Καλλινικάκη Θ.,2010).

Επιπλέον η επιλογή της ποιοτικής ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε διότι ορίζετε ως εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο και με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις. Κατά αυτό τον τρόπο η συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο έχει σαν στόχο ο ερευνητής να κατανοήσει την προοπτική και στάση του ερωτωμένου για το προς διερεύνηση θέμα

και να ακούσει τις εμπειρίες του μέσα από τα δικά του λόγια (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Καταληκτικά, το είδος της ποιοτικής συνέντευξης στην παρούσα έρευνα στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών καθώς και την διαμόρφωση μιας σφαιρικής και συνολικής εικόνας των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων ως φοιτητές με αναπηρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4.6 «Τεχνικές συλλογής πληροφοριών»

Η τεχνική η οποία διαλέξαμε για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη είναι η μέθοδος της μαγνητοφώνησης. Συμφωνά με τον Bryman (1998) και Burgess (1994) «Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται με ανοικτά και ευέλικτα εργαλεία, ενώ για την ανάλυσή τους αξιοποιούνται κυρίως εργαλεία ανάλυσης λόγου και κειμένων».

Η μαγνητοφώνηση ως τεχνική άντλησης πληροφοριών έχει προκριθεί ως το ασφαλέστερο μέσο ακριβούς καταγραφής του υλικού για την αξιοπιστία της ανάλυσης του. Η δυνατότητα πρόσβασης στο πραγματικό υλικό καθώς και η δυνατότητα επανεξέτασης του μετά το τέλος της συνέντευξης είναι πλεονεκτήματα που παρέχονται στον ερευνητή σε σύγκριση με εκείνη των γραπτών σημειώσεων, όσο αξιόπιστες και αν είναι αυτές. Σε αντίθεση όμως, με τα πλεονεκτήματα που προσδίδει η μέθοδος η επεξεργασία της απομαγνητοφώνησης χαρακτηρίζεται ως μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, λόγω του μεγάλου όγκου του υλικού. (Καλλινικάκη Θ., 2010).

Επίσης, μια άλλη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Ορίζεται ως μια τεχνική, κατά την οποία ο ερευνητής-παρατηρητής μετέχει στην ομάδα που ενδιαφέρεται να μελετήσει «με στόχο να καταγράψει την φαινομενολογική αναπαράσταση του κόσμου των ατόμων και των ομάδων που θα αποτελέσουν τα αντικείμενα της μελέτης τους» (Καλλινικάκη Θ., 2010).

Στην παρούσα έρευνα, η διαδικασία της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε στο εκπαιδευτικό φυσικό χώρο της Σχολής Καλών Τεχνών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν φοιτητές με και χωρίς αναπηρία, στον προαύλιο χώρο της σχολής, στον χώρο του κυλικείου καθώς και στο μάθημα της νοηματικής γλώσσας που απευθύνεται σε ακούοντες φοιτητές. Η μέθοδος αυτή μας βοήθησε να αντιληφθούμε

επαρκώς τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φοιτητών στον Πανεπιστημιακό πλαίσιο. Άλλωστε σύμφωνα με την βιβλιογραφία η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης είναι «ιδανική για την έρευνα της συμπεριφοράς και της εξωλεκτικής επικοινωνίας στον φυσικό χώρο, όπου εκτυλίσσεται, έχει αναγνωριστεί ως βασική μέθοδος και έχει μακρά ιστορία χρήσης στο πεδίο της κοινωνικής εργασίας.» (Καλλινικάκη Θ., 2010).

4.7 «Ανάλυση και επεξεργασία αποτελεσμάτων»

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, έγινε η καταγραφή των σημειώσεων και η απομαγνητοφώνηση, ξεκινώντας έτσι την διαδικασία της ανάλυσης. Ο όρος ανάλυση (ανά + λύω) αναφέρεται στη λύση, τον διαχωρισμό μια ύλης ή μια έννοιας σε ένα προς ένα τα συστατικά στοιχεία της και στην αποσαφήνιση των τρόπων και των μέσων με τα οποία αυτά ήταν συνδεδεμένα για να απαρτίσουν την υπό ανάλυση ύλη ή έννοια. Η ανάλυση στην ποιοτική έρευνα καλείται να «λύσει» τα παραγόμενα δεδομένα, την πολύσημη δομή και το περιεχόμενο τους στις έννοιες, στα νοήματα και στις σημασίες τους, να τους αποδώσει νόημα και να τα ερμηνεύσει σε σχέση με το κοινωνικό φαινόμενο που βρίσκεται στο στόχαστρο της. (Καλλινικάκη Θ.,2010)

Με σκοπό την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι ερωτήσεις της συνέντευξης θα είναι κατηγοριοποιημένες σε θεματικές ενότητες και κωδικοποιημένες ως εξής:

A. Θεματική Ενότητα « Στοιχεία ταυτότητας Ερωτηθέντων »

Κωδικοποιημένες ερωτήσεις (1 έως 3)

B. Θεματική Ενότητα «Μονάδα»

Κωδικοποιημένες ερωτήσεις(5,6,20)

Γ. Θεματική Ενότητα «Δυσκολίες ένταξης φοιτητών»

Κωδικοποιημένες ερωτήσεις(7 έως 9)

Δ. Θεματική Ενότητα «Προοπτικές»

Κωδικοποιημένες ερωτήσεις(10 έως 15)

E. Θεματική Ενότητα «Ζωή και Πανεπιστήμιο»

Κωδικοποιημένες ερωτήσεις (16 έως 19)

Για την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η βασική ποιοτική ανάλυση σύμφωνα με τα παρακάτω :

Αρχικά ανάγνωση όλων των ημιδομημένων συνεντεύξεων με σκοπό την απόκτηση μιας γενικής άποψης.

Στην συνέχεια αποκωδικοποίηση των απαντήσεων σε καθεμιά από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων του κάθε ερωτωμένου φοιτητή, εστιάζοντας τόσο στα κοινά σημεία όσο και στις διαφορές. Επιπλέον, η παρουσίαση των απαντήσεων θα αποδοθεί σε μορφή κειμένου. Πιο συγκεκριμένα ,με την περίληψη των λεγομένων από το σύνολο των συνεντεύξεων ανά θεματική ενότητα ή σαν ενιαίο κείμενο σε συνδυασμό με παράθεση κομματιών ή λέξεων των συνεντεύξεων (με πλάγια γράμματα) όπου θα αναδεικνύει την περίληψη.

4.8 «Εκτίμηση δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή της έρευνας - Ενέργειες για άρση των δυσκολιών»

Βασικό εμπόδιο που συνέβαλλε στην καθυστέρηση της έκβασης των διαδικασιών της έρευνας ήταν η μερική απουσία υλικών μέσων και πόρων, όπως τα χρήματα, ο χρόνος και η εμπειρία των ερευνητών. Η κυριότερη όμως δυσκολία που αντιμετωπίσαμε κατά την ερευνητική διαδικασία ήταν η εκ των υστέρων άρνηση της συνεργασίας του αρχικού πληθυσμού στόχου βάση του οποίου είχε σχεδιαστεί όλη η έρευνα. Οι εργαζόμενοι της μονάδας, είτε για λόγους φόρτου εργασίας, είτε για άλλους προσωπικούς λόγους, αρνήθηκαν να συνεργαστούν μαζί μας και να συμμετάσχουν στην έρευνα, παρά την αρχική τους αποδοχή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή ολόκληρου του πλάνου της έρευνας, το οποίο είχε αρχικό δείγμα επαγγελματίες που συναναστρέφονται με φοιτητές με αναπηρία. Επίσης άλλαξε ο πληθυσμός και το δείγμα, καθώς στις συνεντεύξεις συμμετείχαν οι ίδιοι οι φοιτητές διαφορετικής σχολής. Όλα τα παραπάνω γεγονότα καθυστέρησαν αρκετά την ολοκλήρωση και παρουσίαση της πτυχιακής μας εργασίας και συνέβαλλαν αρνητικά στην ψυχολογία μας. Παρά ταύτα, η διεξαγωγή της έρευνας ολοκληρώθηκε ομαλά και καταφέραμε να ξεπεράσουμε όλες τις δυσκολίες.

4.9 «Ηθικά ζητήματα»

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα επαγγελματικό και εμπιστευτικό κλίμα, ανάμεσα σε ερευνητές και ερωτώμενους, πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης δόθηκε σε κάθε φοιτητή ένα γραπτό ενημερωτικό σημείωμα (βλ.

Παράρτημα Ι) . Με αυτό τους διαβεβαιώσαμε ότι κατά την διάρκεια της συνέντευξης θα τηρηθεί το επαγγελματικό απόρρητο, η προσέγγιση θα γίνει με ευαισθησία και χωρίς κριτική στάση από μέρος μας. Παράλληλα τονίσαμε ότι η έρευνα μας θα πραγματοποιηθεί για καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους. Όλοι οι ερωτώμενοι διαβεβαιωθήκαν ότι έχουν το δικαίωμα να διακόψουν την μαγνητοφωνημένη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Τέλος, διευκρινίστηκε ότι η μαγνητοφώνηση θα γίνει καθαρά για λόγους καλύτερης δυνατής καταγραφής των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 5ο

«Ανάλυση έρευνας»

5.1 «Στοιχεία ταυτότητας ερωτηθέντων»

Για την τήρηση του απορρήτου τα στοιχεία της ταυτότητας των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος της έρευνας θα γίνει κατά τρόπον τέτοιον ώστε να μην είναι αναγνωρίσιμα. Όπως παρουσιάζονται τα στοιχεία παρακάτω:

Όνομα: Γ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 40

Ιδιότητα: Ενεργός Φοιτητής

Αναπηρία: Κωφός

11 Έτος Σπουδών: 2^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Λιγότερος ρατσισμός από άλλες σχολές.

Όνομα: Κ.

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 32

Ιδιότητα: Ενεργή Φοιτήτρια

Αναπηρία: Κωφή

Έτος Σπουδών: 2^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Ύπαρξη καλύτερης πρόσβασης στην συγκεκριμένη σχολή λόγω υποστήριξης.

Όνομα: Χ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 20

Ιδιότητα: Ενεργός Φοιτητής

Αναπηρία: Πάσχοντας χρόνιου νοσήματος

Έτος Σπουδών: 2^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Υπήρχε πάντα ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά.

Όνομα: Ε.

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 33

Ιδιότητα: Ενεργή Φοιτήτρια

Αναπηρία: Μικροδρεπανική αναιμία (χρόνια ασθένεια)

Έτος Σπουδών: 6^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Απόκτησε ενδιαφέρον για την σχολή όταν έμαθε ακριβώς τι ήταν, μετά από την φοίτηση της στην γραφιστική.

Όνομα: Λ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 27

Ιδιότητα: Μεταπτυχιακός φοιτητής

Αναπηρία: Τυφλός

Έτος Σπουδών: 1^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Του άρεσε πάντα να ζωγραφίζει.

Όνομα: Ε.

Φύλο: Γυναικά

Ηλικία: 57

Ιδιότητα: Ενεργός Φοιτητής

Αναπηρία: Οστεόνεκρωση Κινητική Αναπηρία

Έτος Σπουδών: 2^ο

Κριτήρια επιλογής σχολής: Της αρέσει πολύ η ζωγραφική.

5.2 «Ανάλυση και επεξεργασία στους θεματικούς άξονες των συνεντεύξεων»

Εν συνεχεία στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύονται οι άξονες οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στην πραγματοποίηση της έρευνας μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που υλοποιήσαμε. Οι απαντήσεις οι οποίες παραθέτονται στην συνέχεια έχουν ομαδοποιηθεί και παρουσιάζονται όλες μαζί.

«Μονάδα»

Στόχος μας για την παρούσα θεματική ενότητα ήταν η κατανόηση της λειτουργίας και της υποστήριξης της Μονάδας που προσφέρει στους φοιτητές με αναπηρία από τις ίδιες τις απαντήσεις των φοιτητών. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε «το πώς ενημερωθήκαν για την Μονάδα». Ο Γ. η Κ. και ο Λ. είπαν ότι ενημερωθήκαν : «από άλλους συμφοιτητές», ενώ η Α. και ο Χ. ενημερωθήκαν από «τις Εισαγωγικές Διατάξεις των Ειδικών Διατάξεων» αντίθετα η Ε. ενημερώθηκε «με αφορμή του τμήματος Νοηματικής».

Εν συνεχεία ρωτήσαμε αν θεωρούν «ότι η Μονάδα είναι υποστηρικτική ως προς την εκπαιδευτική τους πορεία και για ποιους λόγους» όλοι οι ερωτώμενοι

συνέκλιναν στην ότι «η Μονάδα είναι αρκετά επιβοηθητική». Συγκεκριμένα ο Γ. και η Κ. υποστηρίζουν ότι «λύνεται το θέμα της επικοινωνίας λόγω της κώφωσης» η Κ. τονίζει την δυσκολία της επικοινωνίας με το παράδειγμα «της διασύνδεση της με την γραμματεία της σχολής καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα γραπτού μηνύματος». επιπλέον η Ε. ανέφερε ότι «η Μονάδα είναι επιβοηθητική όσον αφορά τα διαδικαστικά θέματα» η Α. υποστηρίζει ότι επειδή δεν μπορεί να βρίσκεται πολλές ώρες στην σχολή λόγω ασθένειας, η Μονάδα την βοηθάει με τα μαθήματα την καθοδηγεί με τις εργασίες και τις παρέχει ψυχολογική υποστήριξη. Επίσης, διευκρινίζει ότι «η Μονάδα βοηθάει κάθε φοιτητή διαφορετικά ανάλογα με το πρόβλημα του». Ο Χ. αναφέρει ότι «η Μονάδα είναι επιβοηθητική ειδικότερα στους φοιτητές που την χρειάζονται περισσότερο», ενώ ο Λ. θεωρεί ότι η βοήθεια που του εξασφάλισε η Μονάδα «ήταν μια καλή ώθηση για την συνέχεια των σπουδών μου».

Στην ερώτηση «για το αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να αλλάξει στην Μονάδα» ομόφωνα απάντησαν ότι θα ήταν καλύτερο να υπήρχαν περισσότεροι επαγγελματίες ώστε να διεκπεραιώνονται πιο εύκολα και γρήγορα τα αιτήματα των φοιτητών. Εδώ η Κ. σημειώνει ότι «πολλές φορές υπάρχει ανάγκη διερμηνείας σε πάνω από δυο μαθήματα ταυτόχρονα και το μοναδικό προσωπικό της μονάδας δεν μπορεί να τις καλύψει, καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για αυτό στο πρόγραμμα των μαθημάτων». Επίσης ο Γ. κάνει λόγο για την ύπαρξη περισσότερων διερμηνέων μέσα στην σχολή και δικαιολογεί την άποψη του τονίζοντας τα ακόλουθα: «Εμένα η ομοσπονδία Κωφών μου δίνει μέσω ενός κρατικού προγράμματος 25 ώρες διερμηνείας, εγώ αυτές τις ώρες μπορεί να μην θέλω να τις χρησιμοποιήσω για κάποια ανάγκη μου στην σχολή. Θα έπρεπε να υπάρχουν εδώ παραπάνω άτομα!». Ο Χ. υποστηρίζει ότι η Μονάδα έχει σημαντική συμβολή στην εκπαίδευση της Σχολής Καλών Τεχνών δίνοντας ως παράδειγμα την δημιουργία του Τμήματος Νοηματικής και λέγοντας συγκεκριμένα ότι «είναι μια πολύ δυνατή δουλειά και είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά με αναπηρία».

«Δυσκολίες ένταξης φοιτητών»

Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων φοιτητών με αναπηρία της δυσκολίες ένταξης που αντιμετωπίζουν. Στο ερώτημα μας σχετικά με τις δυσκολίες πρόσβασης που αντιμετωπίζουν στις πανεπιστημιακές κτηριακές εγκαταστάσεις. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων απάντησε πως δεν έχει αντιμετωπίσει

κάποια δυσκολία στην προσέγγιση των κτηριακών εγκαταστάσεων της Σχολής. Ωστόσο η Α. υποστήριξε ότι δυσκολεύεται όταν περπατάει μεγάλες αποστάσεις λόγω των κινητικών προβλημάτων της. Τόνισε ότι φροντίζει να έρχεται στην σχολή με αυτοκίνητο και να ανεβοκατεβαίνει με το ασανσέρ.

Τους ρωτήσαμε «Ποιες είναι οι δυσκολίες όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία (τρόποι εξετάσεις, μελέτη, παρακολούθηση διδασκαλίας) και που οφείλονται». Το σύνολο των απαντήσεων ανέδειξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές διαφέρουν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Γ. υποστηρίζει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες όσον αφορά τον γραπτό λόγο και την μνήμη του. Δυσκολεύεται στην εύρεση βιβλίων από την βιβλιοθήκη αλλά και στην συγγραφή εργασιών λόγω μικρού λεξιλογίου εξαιτίας της κώφωσης. Επίσης, τονίζει και την ανάγκη ύπαρξης υποστήριξης από διερμηνέα, «Μου δίνει υπερβολικό άγχος η στιγμή της εξεταστικής, για να ηρεμήσω και να αισθάνομαι ασφαλής χρειάζομαι ακόμα και στις οδηγίες που δίνονται να υπάρχει μια υποστήριξη, χωρίς υποστήριξη δεν θα μπορούσα να έχω καμία πρόσβαση· γιατί ακόμα και η ορολογία ο τρόπος με τον οποίο εκφέρονται οι ασκήσεις μου δίνουν τρομακτικό άγχος.». Εξιστορεί την εμπειρία του από μια διαφορετική σχολή, «Να σκεφτείτε ότι εγώ ήμουν σε μια άλλη σχολή πριν στην Α.Σ.Ο.Ε. , ένα ολόκληρο εξάμηνο δεν μπόρεσα να περάσω ούτε ένα μάθημα, ούτε ένα βαθμό να πάρω να μην έχω καμιά υποστήριξη να ρωτώ και τους συμφοιτητές μου και τους καθηγητές μου για μια οποιαδήποτε βοήθεια, αυτό έγινε σκεφτείτε το 1997 και να μην υπάρχει καμιά υποστήριξη ούτε από τους συμφοιτητές ούτε από τους καθηγητές με αποτέλεσμα να εγκαταλείψω την σχολή. Ίσως βεβαία αυτό οφειλόταν στο ότι δεν ξέραμε τότε ότι μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε εκπαιδευτικό διερμηνέα, ενώ εδώ υπάρχει μια ειδική υποστήριξη που είναι η μοναδική ίσως περίπτωση και ναι όντως με βοηθάει.».

Η Κ. εξίσου κάνει λόγο για την δυσκολία που αντιμετωπίζει με την ιδιαίτερη ορολογία του αντικειμένου της σχολής και την έλλειψη λεξιλογίου λόγω κώφωσης. Αντίθετα η Ε. και η Α. αναφέρουν την δυσκολία του σχετικά με τις πολλές ώρες μαθημάτων της σχολής. Πιο αναλυτικά, η Ε. τονίζει ότι η δυσκολία παρακολούθησης όλων των μαθημάτων «οφείλεται βασικά προσωπικά σε μένα, στις αντοχές μου βασικά σε σχέση με την ασθένεια μου», ενώ η Α. αρχικά αρνήθηκε ότι έχει κάποια δυσκολία, στην συνέχεια με δική μας συμπληρωματική ερώτηση επισήμανε ότι λόγω ασθένειας αναγκάζεται να μην παρακολουθεί κάποια μαθήματα και σε αυτό την βοηθάει η υπεύθυνη της Μονάδας. Επιπλέον, ο Α. υποστήριξε ότι αντιμετώπισε

δυσκολία σχετικά με τις σημειώσεις των μαθημάτων, καθώς λόγω μερικής τύφλωσης δεν μπορούσε να γράφει γρήγορα και να παρακολουθεί ταυτόχρονα το μάθημα. Αντίθετα ο Χ. δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία σύμφωνα με τα λεγόμενά του.

Επίσης έγινε ερώτηση σχετικά με το «Αν υπήρχε κάποια δυσκολία που να έχει συμβάλει στην καθυστέρηση των σπουδών τους και που οφείλετε αυτή». Ο Γ. έκανε λόγο για την δυσκολία που αντιμετωπίζει κατά την διάρκεια της παράδοσης των μαθημάτων. Θεωρεί ότι τον καθυστερεί το γεγονός ότι ο καθηγητής παραδίδει το μάθημα μιλώντας πολύ γρήγορα και χωρίς να υπάρχει κάποια υποστήριξη γι αυτόν, «Να σας πω ένα πράγμα που έχει να κάνει με την καθυστέρηση, μιλάει ο καθηγητής οι άλλοι τον ακούνε και ζωγραφίζουν παράλληλα. Ενώ εγώ δεν έχω πρόσβαση σε αυτά.». Η Α. λόγω της ασθένειας της δεν μπορεί να φτιάξει μεγάλων διαστάσεων έργα ενώ η Κ. αναφέρει την καθυστέρηση που της προξένησε η διακοπή εξετάσεων των ειδικών κατηγοριών. Ο Χ. υποστήριξε ότι καθυστέρησε όταν χρειάστηκε να φτιάξει ένα βιοματικό έργο για την ασθένεια του, στα πλαίσια ενός project. Ο Λ. δεν τον καθυστέρησε η ύπαρξη της αναπηρίας του στην πορεία του στην συγκεκριμένη σχολή.

«Προοπτικές»

Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις προοπτικές των φοιτητών με αναπηρία σχετικά με ανάλογα θέματα που άπτονται της φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή την συχνότητα χρήσης της βιβλιοθήκης και των νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό κομμάτι καθώς και την άποψη τους γύρω από την συμβολή της τεχνολογίας και της ελλείψεις αν αυτές υπάρχουν. Οι απαντήσεις ανέδειξαν ότι όλοι είναι χρήστες της βιβλιοθήκης και των νέων τεχνολογιών θεωρώντας ότι είναι πολύ επιβοηθητικά μέσα ως προς την εκπαιδευτική τους πορεία. Πιο συγκεκριμένα ο Γ. μίλησε για την βοήθεια που δίνει το tablet στους κωφούς λέγοντας ότι «το tablet είναι υπερβολικά χρήσιμο στην ώρα του μαθήματος γιατί παράλληλα με τις ελλείψεις των ελληνικών εννοιών που έχουμε ως κωφοί τις καλύπτουμε με αυτό το μέσο χωρίς να χρειαστεί να διακοπεί η διερμηνεία». Η Ε. έκανε λόγο για την περαιτέρω πληροφόρηση που αντλεί ειδικά από το internet ενώ η Α. σε αντίθεση είπε ότι προτιμά την χρήση της βιβλιοθήκης από αυτή των νέων τεχνολογιών όσον αφορά την αναζήτηση πληροφοριών δηλώνοντας ότι: «δεν μπορείς να βρεις στο internet τα πάντα, δεν υπάρχουν όλα τα βιβλία διαδικτυακά». Ο Χ. από

την άλλη δηλώνει ότι «προτιμά να διαβάζει στο internet πάρα στην βιβλιοθήκη και δεν βρίσκει σχετικές ελλείψεις καθώς είναι ευχαριστημένος από την τεχνολογία».

Εν συνέχεια η Κ. μας μίλησε για την σημασία του skype στην διευκόλυνση επικοινωνίας των κωφών λέγοντας ότι «χρησιμοποιώ το skype για να επικοινωνήσω με την νοηματική, δηλαδή να κάνω τηλεπικοινωνία στην νοηματική με το skype, είναι πολύ βοηθητικό. Χρησιμοποιώ εννοείτε και το κινητό μου, το οποίο κινητό μου επίσης το χρησιμοποιώ για να κάνω βιντεοκλήση», αναφερομένη στις ελλείψεις είτε: «είναι πάρα πολύ αργοί οι υπολογιστές με νευριάζει πολύ αυτό και με καθυστερεί. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει επικαιροποίηση της τεχνολογικής υποδομής στην βιβλιοθήκη». Συμφωνώντας ο Λ. πρόσθεσε ότι «η ελλείψεις που υπάρχουν στην τεχνολογική υποδομή της σχολής καλυφθήκαν από προσωπικά μου έσοδα προκειμένου να βοηθηθώ στην εκπαιδευτική μου πορεία παραδείγματος χάριν υπολογιστής με δυνατότητες για τυφλούς, αφού κανένα κρατικό επίδομα δεν μπορεί να καλύψει τέτοιο κόστος».

Στο ερώτημα μας για την διερεύνηση των πεποιθήσεων των φοιτητών με αναπηρία ως προς την ισότιμη πρόσβαση στις ακαδημαϊκές σπουδές. Οι απαντήσεις που δοθήκαν ήταν ήδη εξής: Ο Γ. είπε: «Δεν υπάρχει ισότιμη πρόσβαση. Υπάρχει ρατσισμός και ένα είδος συμπόνιας και φιλανθρωπίας», δίνοντας μας ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός καθηγητή του που έκανε τέτοιου είδους σχόλια. Ο Χ. συμφωνώντας δηλώνει: «Οι φοιτητές με αναπηρία αντιμετωπίζονται ρατσιστικά από τους καθηγητές», ενώ από την άλλη η Α. μας λέει ότι: «Πιστεύω ότι υπάρχει ισότιμη πρόσβαση προσωπικά δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα, ίσα ίσα με βλέπουν με μεγαλύτερη συμπάθεια και είναι αρκετά επιβοηθητικοί προς εμένα». Η Ε. θεωρεί ότι: «Σε κάθε Πανεπιστήμιο ισχύει κάτι διαφορετικό στην συγκεκριμένη περίπτωση η ύπαρξη της Μονάδας και η βοήθεια που παρέχει είναι βασική παράμετρος για την ισοτιμία». Η Κ. δήλωσε: «δεν μπορώ να απαντήσω καθώς δεν μπορώ να επικοινωνήσω με άλλους συμφοιτητές μου με αναπηρία πέρα από τους κωφούς. Πιστεύω όμως ότι σε όσους δεν είναι εμφανής η αναπηρία δεν κάνουν λόγο για αυτή». Ο Λ. ασκώντας κριτική άποψη πάνω στο θέμα δηλώνει ότι: «η ισοτιμία δεν έχει να κάνει μόνο με το σύστημα της εκπαίδευσης στα πλαίσια του Πανεπιστημίου αλλά ξεκινάει από την Πρωτοβάθμια. Είναι μία ολόκληρη κοινωνική δομή». Συνεχίζει δίνοντας ένα παράδειγμα για τον συμπονετικό τρόπο που αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι τους κωφούς φοιτητές στην σχολή λέγοντας ότι:

«Πιστεύω ότι το πρώτο πράγμα για να επιτευχθεί η ισοτιμία είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων γύρω από την αναπηρία».

Επίσης ρωτήσαμε την άποψη τους σχετικά με το ποσοστό εισαγωγής των ειδικών κατηγοριών του (5%) αναφορικά με το αν συμβάλει στην προσπάθεια για ισότιμη πρόσβαση των φοιτητών με αναπηρία και για ποιο λόγο. Κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους σχολίασαν αυτό το ποσοστό και άλλοι μίλησαν για τις δυσκολίες που τους έφερε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η Ε. και ο Χ. συνέκλιναν στο ότι τους δυσκόλεψε οι έλλειψη ενημέρωσης όταν επάνηλθε αυτό το ποσοστό, επίσης είπαν ότι τους βρήκε απροετοίμαστους καθώς και ότι πρόλαβαν οριακά την προθεσμία. Ο Χ. επίσης τονίζει ότι: «Θεωρώ ότι το ποσοστό αυτό είναι αρκετά μικρό». Το ίδιο με τον Χ. κρίνει και η Κ. λέγοντας ότι: «Η ποσόστωση αυτή του 5% είναι μια μεγάλη απογοήτευση και δεν επαρκεί» συμπληρώνοντας θεωρεί ότι αυτό το βίωμα επιφέρει μεγάλη ματαίωση στους υπολοίπους υποψηφίους. Η Α. δεν θέλησε να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση. Ο Γ. σχολιάζοντας το ποσοστό εισαγωγής δηλώνει ότι: «Δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτη ισοτιμία» μας εξηγεί ότι ο ίδιος λόγο της αναπηρίας του δεν μπορούσε να πάει σε κανονικό φροντιστήριο για να εισαχθεί στην σχολή. Ακόμη προσθέτει ότι η χρήση των Ειδικών Διατάξεων του επέφερε ρατσιστική συμπεριφορά συγκριμένα με σχολεία από άλλους όπως: «Έλα μωρέ αυτός είναι ανάπηρος θα κάνει χρήση των Ειδικών Διατάξεων και θα μπει». Ο Λ. ασκώντας κριτική άποψη επί του θέματος δηλώνει: «Πρέπει να υπάρχει ένας τρόπος κριτηρίου σε αυτούς που εισάγονται με το 5%» συνεχίζοντας την σκέψη του λέει: «Η αναπηρία κάθε αυτή δεν είναι αρκετή για να εισαχθεί κάποιος αλλά θεωρώ ότι πρέπει να κρίνετε η δουλειά του κάπως να το αξίζει για να μπει».

Συνεχίζοντας ρωτήσαμε αν υπάρχει διαφορετικός τρόπος εξέτασης των σπουδαστών με αναπηρία και ποια είναι η γνώμη τους σχετικά με αυτό. Συγκεκριμένα σε αυτή την ερώτηση απάντησαν όλοι εκτός από την Α. η οποία αρνήθηκε να σχολιάσει κάτι. Ο Χ. μας είπε ότι : «Σε μένα προσωπικά ο τρόπος δεν διαφέρει γιατί δεν το χρειάζομαι αλλά πιστεύω ότι σε άτομα που το έχουν πραγματικά ανάγκη εμπειρικά έχω παρατηρήσει ότι οι καθηγητές δίνουν αυτή τη δυνατότητα. Θεωρώ ότι αυτό είναι πολύ επιβοηθητικό». Η Ε. είπε ότι: «Είναι καλό να υπάρχει σαν επιλογή η διαφορετική ειδικότερα αν βοηθάει κάποιον αυτό παρόλο που δεν είμαι χρήστης αυτού του τρόπου». Η Κ. δηλώνει ότι: «Είναι ανάλογα με την κρίση του καθηγητή Αυτή η διαφοροποίηση με βοηθάει πάρα πολύ προκειμένου να μεγαλώσει ο βαθμός μου». Ο Γ. έχοντας την ίδια άποψη συμπληρώνει: «Ο κοινός

τρόπος εξέτασης μου δίνει μεγαλύτερο άγχος για το αν θα καταφέρω». Καταληκτικά ο Λ. υποστηρίζει ότι: «Ο τρόπος εξέτασης πρέπει να προσαρμόζετε στο άτομο και τις ανάγκες του!», δίνοντας μας ως παράδειγμα το προσωπικό του πρόβλημα λόγω της καθυστέρησης που έχει να διαβάσει ή να γράψει συγκριτικά με τους άλλους λόγω της μειωμένης όρασης του.

Επιπλέον ερωτηθήκαν για τον αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να αλλάξει στο Πανεπιστήμιο προκειμένου να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς εμπόδια. Ο Χ. δηλώνει ότι: «Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση για κάποια πράγματα όπως και περισσότερος καθηγητές για να μην κλείνουν τα εργαστήρια». Ο Λ. κάνει λόγο για το ότι: «Θα έπρεπε να παρέχονται περισσότερα σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες και την υλικοτεχνική υποδομή της σχολής», δίνοντας το παράδειγμα των ειδικών διαδρομών για τους τυφλούς σχολιάζοντας ότι: «Δεν πιστεύω ότι το κόστος θα ήταν και τόσο μεγάλο για κάτι τέτοιο!». Η Ε. από την άλλη λέει ότι: «Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι». Κάτι ανάλογο απαντάει και η Α. δηλώνοντας ότι: «Είμαι τρισευτυχισμένη ζώντας το όνειρο μου με την εισαγωγή μου στην σχολή». Η Κ. αναφέρετε στο ότι: «Θα έπρεπε οι καθηγητές να προσπαθούν να έχουν περισσότερη προσωπική επαφή μαζί μου! Θα έπρεπε να προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι τα πράγματα!» συνεχίζει λέγοντας: « Οι διοίκηση θα έπρεπε να ήταν πιο υποστηρικτική μαζί μας! Η γραμματεία επίσης!». Τέλος, σημειώνει ότι: «Θα ήθελα κάποιος να κατανοήσει και να σέβεται την αναπηρία μου όχι να με απαξιώνουν για αυτήν....». Ο Γ. συμφωνώντας με την Κ. δηλώνει με αγανάκτηση: «Αν άραγε θα αλλάζουν τότε αυτές οι συμπεριφορές» συμπληρώνει λέγοντας ότι: «Οι ακούοντες ξεχνάνε την ύπαρξη μου και δεν με ενημερώνουν!», επίσης έχει την πεποίθηση ότι: «Στο εξωτερικό πιστεύω έχουν γίνει κάποια πράγματα ενώ στην Ελλάδα έχουν παραμείνει έτσι».

Καταληκτικά ρωτήσαμε για τα σχέδια/ προοπτικές τους από την ακαδημαϊκή τους πορεία. Η Ε. είπε: «Βασικός μου στόχος είναι η απόκτηση του πτυχίου και αργότερα η συνέχιση του σε μεταπτυχιακό» συνεχίζοντας πρόσθεσε: «Ωστόσο δεν το βλέπω ως επάγγελμα αλλά είμαι ευχαριστημένη με τα πράγματα που παίρνω προς στιγμήν». Η Α. δήλωσε ότι: «Οι προοπτικές μου δεν είναι πολύ μεγάλες και το ξέρω αυτό όχι λόγω αναπηρίας αλλά ηλικίας, αλλά παρόλα αυτά είμαι ευχαριστημένη ήδη που έχω εκπληρώσει τον στόχο μου να εισαχθώ στην ανώτατη σχολή καλών τεχνών που ήταν το όνειρο μου». Ο Λ. όντας ήδη μεταπτυχιακός φοιτητής αποκρίθηκε ότι: «Θέλω να δουλέψω πάνω στο αντικείμενο μου είτε σε project είτε ως επιμελητής

έργων», επίσης πρόσθεσε ότι: «Έχω στόχο να κερδίσω κρατικές επιχορήγησης ώστε να κάνω έρευνα». Ο Χ. μίλησε για την επαγγελματία του πορεία λέγοντας ότι: «Θέλω να διδάξω και να ασχοληθώ με το τατουάζ» συμπληρώνοντας ότι: «Το καλό με την σχολή αυτή είναι ότι με το εν λόγω πτυχίο μπορείς να συνδυάσεις πολλά πράγματα, που έχουν να κάνουν με τον εικαστικό τομέα». Στην συνέχεια η Κ. κρατώντας μια πιο συγκρατημένη στάση με την απάντηση της λέει ότι: «Λόγω των εμποδίων που έχω συναντήσει μέχρι τώρα ,είναι δύσκολο αυτή την στιγμή να κάνω σχέδια για το μέλλον. Δεν μπορώ να πω ότι θα έχω μεγάλη επιτυχία». Υποστηρίζοντας το με την ματαιώση που βίωσε στην σχολή των νηπιαγωγών και δηλώνοντας ότι: «Είμαι προσεκτική στα όνειρά μου πια!». Τέλος, ο Γ. αποκρίθηκε ότι: «Θέλω να μπω στην Ειδική Αγωγή καθώς και να ασχοληθώ με την Αγιογράφηση Εκκλησιών», κλείνοντας όμως εκφράζει μια απαισιόδοξη στάση σχετικά με το αν θα τα καταφέρει.

«Ζωή και Πανεπιστήμιο»

Στόχος του θεματικού άξονα αυτού είναι η διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών στο σύνολο της ιδιότητας του φοιτητή απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, στο οποίο μας απάντησαν ότι η διαθεσιμότητα του ελεύθερου χρόνου τους είναι αρκετά περιορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, ο Χ. απάντησε: «Πέρα από την καλλιτεχνική μου ενασχόληση σχέδιο ζωγραφική πηγαίνω για καφέδες και ψώνια». Η Κ. δήλωσε ότι: «Τις καθημερινές έχω αρκετά φορτωμένο πρόγραμμα λόγω σχολής το Σ/Κ συνήθως ξεκουράζομαι και πηγαίνω για καφέδες». Ο Γ. υποστηρίζοντας κατηγορηματικά ότι: «Δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος!» προσθέτει ότι: «Τα Σ/Κ συναντώ φίλους και κάνω βόλτες με το ποδήλατο». Η Ε. λέει: «Διαβάζω, ακούω μουσική βλέπω φίλους γυμνάζομαι αξιοποιώ τον ελεύθερο μου χρόνο ποιοτικά πιστεύω». Η Α. αποκρίνεται ότι: «Ζωγραφίζω είναι το πάθος μου». Τέλος ο Λ. μας τονίζει ότι «Παρότι διαθέτω αρκετά ελεύθερο χρόνο έχω αρκετά κοινωνική ζωή και πολλές ενασχολήσεις».

Έγινε ερώτηση σχετικά με το αν συμμετέχουν σε δραστηριότητες με άλλους (εθελοντισμός, ομάδες). Μας απάντησαν αναλυτικά ο Χ ότι: «Συμμετέχω σε εκθέσεις και workshop, προσπαθώ να είμαι ενημερωμένος όσο το δυνατόν περισσότερο. Ακόμη είμαι στο Τμήμα Νοσηματικής και θα ήθελα να κάνω εθελοντισμό αλλά δεν έχω καθόλου ελεύθερο χρόνο». Η Κ. όπως και η Ε. δηλώνουν ότι: «Δεν έχω ελεύθερο

χρόνο για κάτι τέτοιο». Συνεχίζοντας ο Γ. μας απάντησε ότι: «Πηγαίνω σε εκθέσεις και σε μουσεία με την σχολή» διευκρίνισε βεβαία ότι: «Εκτος σχολής συμμετέχω σε δραστηριότητες μόνο με κωφούς φοιτητές» και ότι η επικοινωνία του περιορίζετε μόνο με ακουόντες που γνωρίζουν την νοηματική. Η Α. δήλωσε ότι: «Η ασθένεια μου καθώς και ένα προσωπικό πρόβλημα του συζύγου μου δεν μου επιτρέπουν τέτοιες ενασχολήσεις». Τέλος ο Λ. εμβαθύνει την σκέψη του και μας απάντα ότι: «Σαφώς και συμμετέχω» συμπληρώνει «Δεν ένιωσα ποτέ αποκλεισμένος λόγο της αναπηρίας μου και αυτό οφείλετε στον τρόπο που αντιλαμβάνομαι ο ίδιος την αναπηρία μου» καταλήγει στο ότι δεν βίωσε ποτέ αποκλεισμό ενώ γενικά πιστεύει ότι υπάρχουν αποκλίνονται άτομα λόγο αναπηρίας είτε υπάρχει θετικός είτε αρνητικός ρατσισμός.

Αναφορικά με την ερώτηση για την διερεύνηση τις διαπροσωπικής επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Απάντησαν ως εξής ο Γ. χαρακτήρισε τις σχέσεις του τυπικές ούτε καλές ούτε κακές. Η Ε. της χαρακτήρισε ως ανεμπόδιστες και θετικές με όλους. Ο Χ. μας είπε: «Έχω δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με συμφοιτητές ακόμα και με καθηγητές» ακόμη ανέφερε ότι: «Το Τμήμα Νοηματικής με έχει βοηθήσει να αναπτύξω τις σχέσεις μου με τους κωφούς συμφοιτητές μου». Η Α. αποκρίθηκε ότι: «Με τους καθηγητές είναι αρίστη» με τους συμφοιτητές της δεν ισχύει όμως το ίδιο το υποστηρίζει λέγοντας ότι: «Λόγω του καλλιτεχνικού αντικειμένου της σχολής υπάρχει ανταγωνισμός και αντιζηλία» επίσης δήλωσε ότι: «Με τους συμφοιτητές μου με αναπηρία οι σχέσεις μας είναι θετικές και πολύ επιβοηθητικές». Ο Λ. κάνει λόγο για τις σχέσεις του με τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό τις χαρακτηρίζει ως θέσεις ισχύς λέγοντας συγκεκριμένα ότι: «Ο καθηγητής είναι ο ΕΝΑΣ, ο οποίος είναι απλησίαστος και απροσέγγιστος». Τονίζει ότι δεν είχε αλληλεπιδράσεις με φοιτητές με αναπηρία γιατί δεν έτυχε και με τους υπολοίπους συμφοιτητές άλλες ήταν καλές και άλλες κακές. Η Κ. δήλωσε ότι οι σχέσεις της περιορίζονται με τους κωφούς συμφοιτητές της καθώς και με τους ακουόντες από το Τμήμα Νοηματικής, συμπληρώνει λέγοντας ότι: «Δεν έχω στενή επαφή και ανταλλαγή απόψεων ούτε με καθηγητές ούτε με άλλους συμφοιτητές». Μας δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς ένιωθε και πως της συμπεριφερόντουσαν στο πρώτο έτος της σχολής «Ήμουν στο εστιατόριο και όλοι ήταν μακριά από εμένα, αισθανόμουν σαν θα τους κολλήσω κάτι, σαν να έχω λέπρα ας πούμε, σαν να είναι μεταδοτική η κώφωση».

Σε αυτό το σημείο χρειάστηκε να κάνουμε μια διευκρινιστική ερώτηση σε όλους τους ερωτωμένους σχετικά με το αν υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση λόγω

της αναπηρίας τους. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως υπάρχει έκτος από την Α. που απάντησε ότι υφίσταται διάκριση λόγω ηλικίας και όχι αναπηρίας και από την Ε. που δεν απάντησε κάτι. Οι υπόλοιποι αναλυτικά σχολίασαν ο Χ ότι: «Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται πολύ διαφορετικά συνήθως με ρατσισμό». Η Κ. δήλωσε ότι: «Η αναπηρία μου σοκάρει τους ανθρώπους γύρω μου, έχουν μια αποφυγή σχεδόν του προσώπου μου». Ο Γ. αποκρίθηκε ότι υπάρχει διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης και ειδικά των κωφών. Ο Λ. αναφέρει ότι αντιμετώπισε συμπεριφορές διάκρισης για την αναπηρία του τόσο αυτός όσο και άλλοι φοιτητές με αναπηρία και πρόσθεσε ότι: «Η διάκριση της αναπηρίας είτε είναι θετική είτε αρνητική για μένα παραμένει διάκριση».

Επίσης ρωτήσαμε αν θεωρούν ότι είναι διεκδικητικοί και εκφράζουν τα αιτήματα τους απέναντι στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Αναλυτικά ο Χ. πιστεύει ότι: «Τα εκφράζουμε αλλά δεν τα διεκδικούμε» το αιτιολογεί ως έλλειψη διεκδίκησης των φοιτητών και όχι της διοίκησης του Πανεπιστημίου. Η Ε. δηλώνει ότι: «Δεν έχω αισθανθεί μέχρι στιγμής τότε την ανάγκη να ζητήσω κάτι παραπάνω». Ο Λ. θεωρεί συγκεκριμένα ότι: «Δεν υπάρχει κάτι ενωτικό που να ενώνει τους αναπήρους φοιτητές» αλλά πιστεύει ότι γενικά οι φοιτητές δεν είναι διεκδικητικοί. Αντίθετα η Α. λέει χαρακτηριστικά ότι: «Ναι, φυσικά. Εγώ τουλάχιστον διεκδικώ τα δικαιώματα μου». Συνεχίζοντας η Κ. απογοητευμένη μας είπε ότι: «Όχι, δεν έχω θάρρος» «Ακόμη και όταν έχω ζητήσει πράγματα με πολύ αξιοπρέπεια με ξεχνάνε». Καταληκτικά ο Γ. κατηγορηματικά δηλώνει: «Πότε! Είμαι πολύ κλειστός χαρακτήρας προσωπικά» συνεχίζει λέγοντας «Βέβαια, σαν ομάδα οι φοιτητές με αναπηρία κατάφεραν να επιστρέψουν με την διεκδίκηση τους οι εξετάσεις των Ειδικών Διατάξεων στην σχολή παρ'όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν». Σε αυτό το σημείο δίνει το προσωπικό του παράδειγμα, φανερώνοντας την δυσκολία που αντιμετώπισε, λέγοντας ότι: Να σκεφτείτε ότι εγώ τότε που ήθελα να δώσω εδώ είχα πάει στο Υπουργείο, ο τότε Υφυπουργός «Ξέρετε τι μου πρότεινε;» «Ε αφού ακυρώθηκαν οι εξετάσεις Ειδικών Διατάξεων στην σχολή Καλών Τεχνών γιατί δεν πας σε ένα Ι.Ε.Κ.;

Και εγώ απάντησα «Γιατί να πάω σε Ι.Ε.Κ.;

» «Εγώ θέλω να πάω σε Α.Ε.Ι. ,θέλω να σπουδάσω στην Καλών Τεχνών».

5.3 «Συμπεράσματα της έρευνας»

Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, με θέμα την διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των φοιτητών με αναπηρία της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην φοίτηση τους και τις προοπτικές τους, μας οδήγησε στην εξαγωγή κάποιων αποτελεσμάτων.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους φοιτητές καθώς και από την παρατήρηση μας στον χώρο της σχολής, έγινε κατανοητός ο ρόλος της Μονάδας μέσα στον Πανεπιστημιακό χώρο. Συμπερασματικά, η έρευνα απέδειξε ότι η Μονάδα είναι ευρέως γνωστή σε όλους τους φοιτητές και αρκετά υποστηρικτική, τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, στους φοιτητές με αναπηρία. Ωστόσο, όλοι οι φοιτητές που πήραν μέρος στην έρευνα ανέδειξαν την ανάγκη της Μονάδας για στελέχωση από περισσότερους επαγγελματίες. Αυτό, σε συσχέτιση με το θεωρητικό μέρος της εργασίας καταδεικνύει την ανάγκη που υπάρχει για ύπαρξη δομών και στελέχωση καταρτισμένων επαγγελματιών. Γεγονός το οποίο ορίζει η Μαυριγιαννάκη (2003), ως «κοινή δυσκολία» για όλους του φοιτητές με αναπηρία και από τις «βασικότερες ελλείψεις» των Πανεπιστημίων, καθώς και παράγοντας που παρεμποδίζει την ισότιμη ένταξη των σπουδαστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, όπως υπογραμμίζει με την πρόταση της η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία κρίνεται αναγκαία η διεκδίκηση της αναβάθμισης και της ποιοτικής αναδιάρθρωσης της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία, ώστε να επιτευχθεί ισότιμη πρόσβαση των ατόμων αυτών σε όλες τις δομές της.

Ακόμη επί του προκειμένου, αυξήθηκε η δική μας γνώση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκτός αυτού διαπιστώθηκαν και εμπράκτως κάποια θεωρητικά δεδομένα, όπως ότι οι δυσκολίες τέτοιου τύπου είναι δεν είναι ίδιες για όλους, όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα η φύση των εμποδίων είναι συνυφασμένη ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε αναπηρίας (Καλαντζή,1996). Έτσι, η πρόσβαση και η μετακίνηση στους εκπαιδευτικούς χώρους και τις κτηριακές εγκαταστάσεις δεν αποδείχτηκε δυσκολία για τους φοιτητές. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί φοιτητές, λόγω της φύσης της αναπηρίας τους, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Επίσης, οι φοιτητές με χρόνιες ασθένειες δυσκολεύονται κυρίως με το απαιτητικό ωράριο της σχολής, καθώς το γεγονός των

συχνών νοσηλειών μπορεί να αποβεί δυνητικός παράγοντας ως προς την καθυστέρηση των σπουδών τους.

Όσον αφορά τις προοπτικές των φοιτητών με αναπηρία σχετικά με θέματα που άπτονται της φοίτησης τους, συμπεραίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας και της βιβλιοθήκης είναι αρκετά επιβοηθητική. Αποδείχτηκε μέσω των απαντήσεων των ερωτώμενων ότι η χρήση των νέων μέσων της τεχνολογίας (τηλεδιασκέψεις, ψηφιακά μέσα, διαδίκτυο, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη) είναι αρκετά εύχρηστα και απαραίτητα για την εκπαιδευτική τους πορεία. Συμφωνά με τον Ν. Πολεμικό (2010), «Η πλήρης αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των εμποδίων και των αποκλεισμών που βιώνουν τα άτομα αυτά, την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσβαση σε ένα πιο αναλυτικό πρόγραμμα». Ωστόσο, θεωρείται ότι είναι αναγκαία η επικαιροποίηση της τεχνολογικής υποδομής στη Σχολή Καλών Τεχνών.

Όλοι οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως δεν υπάρχει ισότιμη εκπαίδευση λόγω των αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών που αντλούν οι φοιτητές με αναπηρία. Συμφώνα με το θεωρητικό, η τοποθέτηση και η συμπεριφορά απέναντι στα άτομα με αναπηρία και το πρόβλημα τους μπορεί να λεχθεί ως «η κοινωνική στάση έναντι των αναπήρων». Η στάση αυτή δεν περιορίζεται απλώς στην διατύπωση κάποιας άποψης αλλά συμπεριλαμβάνει και την υιοθέτηση κάποιας τακτικής απέναντι τους (Παντελιάδου/Λαμπρόπουλου, 2000). Επίσης, η παρούσα παραδοχή συμπίπτει και με τα λεγόμενα της Φυτρακή Ε. (1995) ότι: «Οι συγκεκριμένες αρνητικές στάσεις αποτελούν κλασσικό προσδιοριστικό παράγοντα του κοινωνικού αποκλεισμού με αποτέλεσμα τη συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες».

Αναφορικά με το ποσοστό του 5% οι ερωτώμενοι κατέληξαν ότι είναι αρκετά ανεπαρκές και δεν συμβάλλει στην ισότιμη πρόσβαση. Παρότι τα ευρήματα του θεωρητικού δεν σχολιάζουν το ποσοστό συγκλίνουν στην άποψη περί ισότιμης πρόσβασης. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) υποστηρίζει ότι: «Παρά την αυξανόμενη εισροή των φοιτητών με το ποσοστό του 5% ,είναι γεγονός, ότι η νομοθεσία αυτή δεν εγγυάται και απαραίτητα την ισότιμη πρόσβαση». Επίσης η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προτείνει να συμπεριληφθούν στο ποσοστό αυτό και άλλα άτομα που παρουσιάζουν σοβαρές παθήσεις σε ποσοστό 67% και άνω, όπως συγγενείς καρδιόπαθειες, άτομα με επιληψία, αγκυλωτική σπονδυλίτιδα κ.ά.

Επίσης, παρόλο που δεν έχει θεσμοθετηθεί διαφορετικός τρόπος εξέτασης των σπουδαστών και άπτεται στην κρίση του καθηγητή, οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι

αρκετά επιβοηθητική η δυνατότητα επιλογής. Έτσι, καταδεικνύεται η έλλειψη διαλλακτικότητας όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης των φοιτητών με ειδικές ανάγκες. Κάνοντας αναφορά στο θεωρητικό για να επιβεβαιωθεί το συμπέρασμα μας παραθέτουμε ότι, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, επιτρέπει την πρόσβαση ειδικών κατηγοριών ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά δεν προβλέπει ειδικές μορφές αξιολόγησης ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Εξαιρέση υπάρχει μόνο για τα άτομα με δυσλεξία, τα οποία προβλέπεται να εξετάζονται προφορικά (διευκρινιστικό έγγραφο ΥΠΕΠΘ Φ. 142 / Β3 / 1704 / 19.12.1990). Συμπληρώνοντας ότι η ΕΣΑμεΑ υποστηρίζει ότι πρέπει :«να εξετάζονται οι φοιτητές με αναπηρία στην ίδια ύλη όπως και οι άλλοι φοιτητές αλλά να προσαρμόζεται ο τρόπος εξέτασης (γραπτά αντί για προφορικά και το αντίθετο, παράταση χρόνου εξέτασης, εκτύπωση σε Braille), ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή».

Σχετικά με τις προοπτικές που έχουν οι φοιτητές μετά το πέρας της ακαδημαϊκής τους πορείας, παρουσιάζονται αρκετά διστακτικοί στο να κάνουν σχέδια. Ωστόσο, όλοι επιθυμούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο σπουδών τους. Κάνοντας σύνδεση με το θεωρητικό αυτή η διστακτικότητα οφείλετε στο κενό της κρατικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα άτομα με αναπηρίες ή παθήσεις δεδομένου την έλλειψη ευκαιριών που είχαν σε όλη τους την ζωή λόγω των προβλημάτων υγείας και την πληθώρα εμποδίων που συναντούν σε όλους του τομείς δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες . Κατά αυτό τον τρόπο επισημαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό παραμένει αποκλεισμένο από το συνταγματικά αναγνωρισμένο δικαίωμα για εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση και ισότιμη κοινωνική ένταξη (ΕΣΠΑ 2006).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναφορικά με την ζωή του φοιτητή εκτός Πανεπιστημίου· διαπιστώνεται ότι ο ελεύθερος χρόνος των σπουδαστών αξιοποιείται κυρίως με πολυπληθείς, προσωπικές και διαφορετικές ενασχολήσεις. Όλοι οι φοιτητές είναι κοινωνικοποιημένοι και εκτός της Σχολής καθώς διαθέτουν τον δικό τους κοινωνικό «κύκλο». Οι κωφοί φοιτητές συναναστρέφονται κυρίως με άτομα που έχουν όμοια αναπηρία ή με ακούοντες που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Ευκλείδη συμφωνά με σχετική ερευνά της δηλώνοντας ότι « οι φοιτητές με ακουστική αναπηρία φαίνεται ότι επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις συλλογικές

δραστηριότητες και τη συναναστροφή με φοιτητές που αντιμετωπίζουν την ίδια μορφή αναπηρίας (συνήθως έκτος των πανεπιστημιακών αιθουσών)».

Επιπλέον, όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των φοιτητών με χρόνιες ασθένειες και των καθηγητών παρουσιάζονται εξαιρετικές. Αντιθέτως οι σχέσεις των φοιτητών με ακουστική και οπτική αναπηρία με τους καθηγητές ορίζονται ως τυπικές, καθώς οι στάσεις όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας απομονώνουν τους φοιτητές με εμφανή αναπηρία. Ανάλογο συμπέρασμα προκύπτει και από την ανασκόπηση του θεωρητικού· η έρευνα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και της Ε.Κ.Π., ανέδειξε ότι «οι διαφορές που προκύπτουν στην συναναστροφή των φοιτητών είναι ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους».

Τέλος, συμπεραίνεται ότι οι φοιτητές με αναπηρία της συγκεκριμένης σχολής δεν είναι ενοποιημένοι και δεν εκφράζουν ομαδικά τα αιτήματα και τα δικαιώματά τους. Με αυτό το συμπέρασμα αποδεικνύεται η παραδοχή του θεωρητικού ότι δεν αρκεί μόνο η διασφάλιση της πρόσβασης/συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά απαιτείται να υπάρχουν και οι προϋποθέσεις ώστε να υπάρξει και ένας ουσιαστικός βαθμός επιτυχίας όλων όσων συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας και συνοψίζοντας ότι αποκομίσαμε από την διαδικασία της εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας σχετικά με την φοίτηση των σπουδαστών με αναπηρία στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Καταλήγουμε στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εξυπηρετεί την αναπαραγωγή ή ανατροπή των κοινωνικών δομών και σχέσεων και επομένως, ο ρόλος του καθιστάται ιδιαίτερα σημαντικός για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και του αποκλεισμού. Βέβαια το ζήτημα δεν είναι απλό και αυτό είναι φανερό μέσα από τις αντιπαραθέσεις γύρω από την ενσωμάτωση των φοιτητών με αναπηρία, το νομοθετικό πλαίσιο και τους συνεχείς προβληματισμούς που τίθενται από αναπηρικές οργανώσεις, φορείς της εκάστοτε εξουσίας, εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία θα θέλαμε να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω ευαισθητοποίηση και κατανόηση του φαινομένου της αναπηρίας από την Πανεπιστημιακή εκπαιδευτική κοινότητα για την ισότιμη ένταξη και ενσωμάτωση σε αυτή των φοιτητών με αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006) «*Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*», Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεξίου, Β., (2008) «*Λογοπραξίες*», Αθήνα: Παπαζήσης
- Δημητρόπουλος Α. (1995) «*Η Επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα (προβλήματα της διδακτικής πράξης, αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων)*», Διδακτορική Διατριβή (Φ.Π.Ψ.) (σελ. 27).
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (2005) «*Προσβασιμότητα: το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων.*» Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, (2008) «*Η κοινωνία τοποθετείται για την αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για την προστασία των ατόμων με αναπηρία από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό*» Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008) «*Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου: Σχεδιάζοντας Πολιτική σε Θέματα Αναπηρίας*» Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, (2009) «*Ετήσια Έκθεση στο πλαίσιο της 3ης Δεκέμβρη Εθνικής Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία (Ν.2430/1996 άρθρο 2 παρ.2), Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία*» Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.
- ΕΣΠΑ (2006), «*Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) ως εργαλείο για την προώθηση της εξίσωσης των ευκαιριών και την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην Ελληνική Κοινωνία - Κείμενο Αναφοράς για τον τρόπο διασφάλισης της οριζόντιας ένταξης της αρχής της μη διάκρισης και του κριτηρίου της προσβασιμότητας στα Επιχειρησιακά Προγράμματα της προγραμματικής περιόδου 2007 – 2013*», Αθήνα: ΕΣΠΑ.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000) «*Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «*Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. (Επιμ.), «*Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*» Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) «*Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους.*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) «*Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική.*», Αθήνα: Πεδίο.
- Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (1995) «*Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*», Α΄ Τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. και Τζινάρελλης, Γ. (1994) «*Φοιτητές με Ειδικές Ανάγκες που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών*». Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικού, και Γ. Φιλίππου (επιμ.) «*Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*», Τόμος β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996). «*Η ευρωπαϊκή εμπειρία της συμβουλευτικής φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα*». Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ. Έκδ.), «*Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών*» (σ. 75-97). Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003) «*Υποστηρικτικές δράσεις στο Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών*». Στο Μ. Ψύλλα Κ. Μαυριγιαννάκη, Α. Βαζαίου, και Ο. Στασινοπούλου, (επιμ.) «*Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*», Αθήνα: Κριτική
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπακομήτρου Φ., Σοφιανίδου Ε. (2005) «*Πανεπιστήμιο για Όλους Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή*» Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλλινικάκη, Θ., (2010) «*Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*». Αθήνα: Τόπος.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2000).· «*Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*». Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Κυπριωτάκης Α. (1989)· «*Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους.*» Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Κυπριωτάκης, Α. (2008). «*Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους.*» Αθήνα: Γρηγορη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2002) «*Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο Διαπιστώσεις-Προτάσεις*» Θεσσαλονίκη: Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ.

- Λεπίδα Σ. (2003): *«Η στάση των ευρωπαϊών πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία»* Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Αναπηρία, Αθήνα.
- Μιχαηλίδης Κ. Θ. (2009) *«Συνεκπαίδευση και Αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιολογική προσέγγιση.»* Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπίρτσα, Π. Χρήστου. (1990) *«Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»* Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσώνη Χ., (2010) *«Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»* Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης Π. (1986) *«Παιδαγωγική του Σχολείου»* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολεμικός Ν., Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Στρογγυλός Β. (2010) *«Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες».* Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρονίου Ι., Χριστοφή Μ., (1998) *«Σχεδιάζοντας για όλους-Οδηγίες Σχεδιασμού»*, Αθήνα: Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε.-Γραφείο Μελετών ΑμεΑ.
- Πολυχρονίου Ι. (2011) *«Βασικό νομοθετικό πλαίσιο και προδιαγραφές για την προσβασιμότητα ΑμεΑ».* Από την ημερίδα: *«Προσβασιμότητα κοινόχρηστων χώρων και κτιρίων- Το Νομοθετικό Πλαίσιο και η Εφαρμογή του από την Τοπική Αυτοδιοίκηση».*
- Ρήγα, Α.Β. και συνεργατών, (2006) *«Αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες»* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ήβης, Σ. Γ. (2013) *«Εκπαίδευση και αναπηρία. Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος.»*, Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.
- Στασινός, Δ. (1991) *«Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα»*, Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β., Τραγουλια, Ε., Καΐλα, Μ., (2010) *«Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.»*, Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (1998) *«Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς»*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1992) *«Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας.»*, Αθήνα: Τολίδη.
- Φυτράκη, Ε.,(1995) *«Νεανική παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Μια ελληνοβρετανική σύγκριση»* (Σύνοψη εργασιών Ημερίδας). Στο: *«Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις*

αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και Βρετανία», «Άρσις» Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων, Nacro National Association for the Care and Resettlement of Offenders, Αθήνα, σελ. 146-147.

- Χαρτοκόλλης, Π.(1981). «Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση». Περιοδικό Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος «Εκλογή». Τεύχος 56.
- Χριστοφή Μ., (1997) «Στατιστικά Στοιχεία που αφορούν σε εμποδιζόμενα άτομα και άτομα με ειδικές ανάγκες», Αθήνα: Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε.-Γραφείο Μελετών ΑμΕΑ.
- Ψύλλα Μ., Μαυριγιαννάκη Κ., Βαζαίου Α., Στασινοπούλου Ο. (2003) «Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Αθήνα: Κριτική

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2007) «*Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs*», 7 (1), 5-15
- Ben Levin (2003) «*Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*» Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, For the Equity in Education Thematic Review
- Bryman, A. (1988). «*Quantity and quality in social research*». London , Unwin Hyman. Στο: «*Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*». Αθήνα 2010
- Bryman, A., & Burgess, R. (1994). «*Developments in Qualitative data analysis: an introduction*» Στο: «*Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*», Αθήνα, 2010
- Carroll, A., & Johnson-Brown, C. (1996). «*Disability support services in higher education: An extension of the rehabilitation process.*» *Journal of Applied Rehabilitation*. Στο: «*Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο Διαπιστώσεις -Προτάσεις*», Θεσσαλονίκη 2002.
- Crandell, CC. (1998). «*Hearing aids: Their effects on functional health status*».
- European Disability Forum (2008) *Inclusive Education. Moving from words to deeds*. EFD Education Task Force Statement.

- Glaussier, S. (1996, March). « *A recreation and leisure inventory: Development and application* ». Paper presented at the Conference of the American Council on Rural Special Education Baltimore, Maryland. Στο: « *Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο: Διαπιστώσεις -Προτάσεις* », Θεσσαλονίκη 2002.
- Jeff, Dayton-Johnson.,(2001)«*Social Cohesion and Economic Prosperity*», James Lorimer & Co.,
- Michael, Oliver, ,(1996)« *Understanding disability from Theory to Practice* », Macmillan Press Ltd., Hampshire.
- McConkey, R., Walsh, M., & McCalhy (1981). «*The recreational pursuits of mentally handicapped adults. International Journal of Rehabilitation Research*». Στο: « *Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο: Διαπιστώσεις -Προτάσεις* », Θεσσαλονίκη, 2002.
- Nielsen, J. (1993).« *Usability Engineering* ». Academic Press, Boston. Στο: «*Public Health Update Severe Visual Impairment and Blindness in Infants: Causes and Opportunities for Control Middle East African Journal of Ophthalmology*», Volume 18, Number 2, April - June 2011
- Queroz (de) J.M, (1995), « *L'école et ses sociologies* » (Paris, ed.Nathan).
- Students with Low Vision Describe Their Visual Impairments and Visual Functioning Amy R. Guerette, Sandra Lewis, and Cameron Mattingly *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May 2011
- Thomas, D., Woods, H. (2008). Στο «*Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*». Αθήνα: Τόπος
- Watson, N. (2004). «*Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*». Leeds: The Disability Press.
- Wellington, J., (2000). «*Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*». London: Continuum.
- United Nations, «*The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*», United Nations, 1994.

Διαδίκτυο

- Αγγελική Βοζίκη, «*Η Κοινωνική Κατασκευή της Αναπηρίας*». Στο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/A_Voziki_disability.pdf

- Ασημόπουλος, Χ. (2003) «Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της χρόνιας σωματικής ασθένειας στο παιδί και την οικογένεια». Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.apofoitoissas.gr/articles/537-2012-03-31-18-31-21>
- Διαδικτυακός τόπος του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Κρήτης. <http://www.lib.teiher.gr/>
- Διαδικτυακός τόπος της Μονάδας Ακαδημαϊκής Στήριξης της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Αθηνών. <http://www.dasta.asfa.gr/>
- Διαδικτυακός τόπος της Μονάδας Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <http://access.uoa.gr/>
- Επίσημη Ιστοσελίδα της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Στο: <http://www.esaea.gr>
- Ε.Κ.Π.Α., (2004-2005), «Υποστηρικτικές Τεχνολογίες Πληροφορικής και Προσβασιμότητα για Άτομα με Αναπηρίες», ΕΥΤΕΧΝΟΣ, σελ:1-3, Στο: <http://www.e-bility.gr/eutexnos/disabilities.asp>
- Λαμπρόπουλου Βενέττα - Παντελιάδου Σουζάνα, «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – κριτική θεώρηση», Στο: <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=309>
- Michael Oliver, (1996)«*Understanding disability from Theory to Practice*» , MacmillanLtd.,Hampshire, Στο:<https://he.palgrave.com/page/detail/understanding-disability-michael-oliver/?sf1=barcode&st1=9780230220287>
- Νόμος για την Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ατόμων με σοβαρές παθήσεις (5%) 2015 - 2016. Διαθεσιμο στο διαδίκτυο: <http://edu.klimaka.gr/>
- Oliver, M. (1990). «*The individual and social model of disability*». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). «*Εκπαίδευση και Άτομα με Προβλήματα Όρασης*», Αθήνα στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3679/1084.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ονομαζόμαστε Λινάρδου Αγγελική και Μίνως Αργυρώ, είμαστε προπτυχιακές σπουδάστριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος Κρήτης και στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας πραγματοποιούμε μία έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες ένταξης των φοιτητών με αναπηρία και τις προοπτικές για καλύτερη φοίτηση.

Απευθυνόμαστε σε εσάς επειδή είστε φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών και συνεργάζεστε με την Μονάδα Προσβασιμότητας. Γνωρίζετε καλύτερα από όλους τις ανάγκες σας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε. Έτσι η γνώμη σας έχει ξεχωριστή βαρύτητα και σημασία.

Θα θέλαμε να σας επισημάνουμε ότι η έρευνα μας πραγματοποιείται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς λόγους και δεν θα έχει κανένα αντίκτυπο στις σπουδές σας, στον τρόπο λειτουργίας της Μονάδας και στην σχέση σας με αυτήν.

Στις ερωτήσεις που θα σας παραθέσουμε μπορείτε να απαντήσετε με όποιον τρόπο αισθάνεστε άνετα καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Με στόχο να μελετήσουμε με ακρίβεια τις απόψεις και τις εμπειρίες σας η συνομιλία μας θα μαγνητοφωνηθεί. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης θα γίνει διατηρώντας το απόρρητο. Συνεπώς, στο κείμενο που θα καταγραφεί θα χρησιμοποιηθούν απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα της συνέντευξης με τροποποιημένα τα στοιχεία της ταυτότητας σας ή της ταυτότητα άλλων προσώπων, που θα τύχει να αναφέρετε κατά τρόπο ώστε να μην είναι αναγνωρίσιμα. Μετά το πέρας της έρευνας το μαγνητοφωνημένο υλικό θα καταστραφεί.

Αν για οποιοδήποτε λόγο θελήσετε να διακόψουμε την συνομιλία μας είστε ελεύθεροι να το κάνετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς εξηγήσεις.

Ευχαριστούμε θερμά για την συνεργασία σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

1ος Θεματικός Άξονας: «Στοιχεία ταυτότητας των ερωτηθέντων».

1. Πόσον ετών είστε;
2. Τι είδους αναπηρία έχετε;
3. Σε ποιο έτος σπουδών βρίσκεστε;
4. Με ποια κριτήρια επιλέξατε την συγκεκριμένη σχολή;
5. Πως ενημερωθήκατε για την Μονάδα;
6. Θεωρείτε ότι η μονάδα είναι υποστηρικτική ως προς την εκπαιδευτική σας πορεία και αν ναι γιατί;

2ος Θεματικός Άξονας: «Δυσκολίες ένταξης φοιτητών».

7. Θεωρείτε ότι αντιμετωπίζετε δυσκολίες σχετικά με την πρόσβαση σας στις πανεπιστημιακές κτηριακές εγκαταστάσεις και αν ναι που πιστεύετε ότι οφείλονται;
8. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία (τρόποι εξέτασης, μελέτη, παρακολούθηση διδασκαλίας) θεωρείτε ότι αντιμετωπίζετε κάποια δυσκολία και αν ναι που οφείλετε αυτή;
9. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία η οποία είχε συμβάλει σε καθυστέρηση των σπουδών σας και αν ναι που οφείλετε αυτή;

3ος Θεματικός Άξονας: «Προοπτικές».

10. Κάνετε χρήση της βιβλιοθήκης ή και άλλων τεχνολογιών για διάφορους τομείς της φοίτησης σας. Αν ναι πιστεύετε ότι είναι επιβοηθητική και ποιες είναι οι ελλείψεις;
11. Κατά την άποψή σας, θεωρείτε ότι υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους φοιτητές με αναπηρία;
12. Κατά την άποψή σας, το ποσοστό εισαγωγής των ειδικών κατηγοριών (5%) συμβάλλει στην προσπάθεια για ισότιμη εκπαίδευση των σπουδαστών και γιατί;
13. Υπάρχει διαφορετικός τρόπος εξέτασης στους φοιτητές με αναπηρία; (Είτε ναι είτε όχι) Ποια είναι η γνώμη σας;

14.Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει στο Πανεπιστήμιο προκειμένου να συνεχίσετε τις σπουδές σας χωρίς εμπόδια εάν υπάρχουν;

15. Ποια είναι τα σχέδια σας / προοπτικές σας από την ακαδημαϊκή σας πορεία;

4ος Θεματικός Άξονας: «Ζωή και Πανεπιστήμιο».

16. Πως προτιμάτε να αξιοποιείτε τον ελεύθερο σας χρόνο;

17. Συμμετέχετε σε δραστηριότητες με άλλους (εθελοντισμός, ομάδες κ.α);

18. Πως θα χαρακτηρίζατε την αλληλεπίδραση σας με την Πανεπιστημιακή κοινότητα (συμφοιτητές, καθηγητές, προσωπικό);

19. Θεωρείτε ότι ως φοιτητές είστε διεκδικητικοί και εκφράζετε τα αιτήματα σας απέναντι στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα;

20. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει στην Μονάδα; Και αν ναι τι θα ήταν αυτό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΣΥΜΦΩΝΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ



Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών

Αθήνα 14/4/2016

Σύμφωνο Συνεργασίας

Στην Αθήνα σήμερα 14/04/2016 οι παρακάτω συμβαλλόμενες **Λινάρδου Αγγελική** και **Μίνως Αργυρώ**, προπτυχιακές σπουδάστριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος Κρήτης και η **Ουρανία Αναστασιάδου**, δίδακτορα και υπεύθυνη της Μονάδας Ακαδημαϊκής Στήριξης & Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, υπογράφουν το παρόν σύμφωνο συνεργασίας με το οποίο συμφωνείται ότι τα δύο μέρη θα συνεργασθούν στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας που εκπονούν οι σπουδάστριες με θέμα της δυσκολίας ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας οι σπουδάστριες θα πάρουν συνεντεύξεις από έξι (6) φοιτητές με αναπηρία/χρόνιες παθήσεις της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης θα γίνει διατηρώντας το απόρρητο. Συνεπώς, στα κείμενα που θα καταγραφούν θα χρησιμοποιηθούν απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων με τροποποιημένα τα στοιχεία της ταυτότητας των φοιτητών/τριών ή της ταυτότητας άλλων προσώπων που θα τύχει να αναφέρονται. Η αναφορά στη γραπτή τελική πτυχιακή εργασία σε πρόσωπα θα γίνει κατά τρόπο τέτοιο ώστε να μην είναι αναγνωρίσιμα. Μετά το πέρας της έρευνας το μαγνητοφωνημένο υλικό και όλα τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων θα καταστραφούν.

Αν για οποιοδήποτε σοβαρό λόγο υπάρξει καταγγελία του συμφώνου συνεργασίας, οι συνομιλίες διακόπτονται και οι συμμετέχοντες φοιτητές/φοιτήτριες είναι ελεύθεροι να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς εξηγήσεις.

1

Η τροποποίηση των όρων του παρόντος συμφώνου θα γίνεται αποκλειστικά και μόνο γραπτά. Κάθε άλλο αποδεικτικό μέσο αποκλείεται.

Το Σύμφωνο αυτό μετά την ανάγνωση και βεβαίωση υπογράφεται σε πέντε (5) όμοια πρωτότυπα από τα οποία παίρνει από ένα η κάθε συμβαλλόμενη και τα υπόλοιπα παραμένουν στα αρχεία των δύο Σχολών.

ΟΙ ΣΥΜΒΑΛΛΟΜΕΝΕΣ

Σπουδάστριες
του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας
του Αν. Τεχνολογικού Ιδρύματος Κρήτης

Δίδακτορα και Υπεύθυνη
της Μονάδας Ακαδημαϊκής Στήριξης
& Προσβασιμότητας Φοιτητών
με Αναπηρία της ΑΣΚΤ

Αγγελική Λινάρδου

Αργυρώ Μίνως

Ουρανία Αναστασιάδου

2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΣΥΜΒΟΛΑ ΣΗΜΑΝΣΗΣ



A/A	ΚΩΔ.	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΧΡΗΣΗ
1.	Σ3	Σύμβολο πρόσβασης	Σήμανση ράμπας
2.	Σ19	» »	Κωφός, Βαρήκοος
3.	Σ20	» »	Τυφλός, άτομο με μειωμένη όραση
4.	Σ21	» »	Περιπατητικός ανάπηρος, ηλικιωμένος
5.	Σ22	» »	Διεθνές Σύμβολο πρόσβασης
6.	Σ2	Χώροι υγιεινής	Χώρος υγιεινής ΑμεΑ
7.	Σ1	» »	Χώρος υγιεινής ΑμεΑ, ανδρών, γυναικών
8.	Σ7	» »	» » γυναικών
9.	Σ8	» »	» » ανδρών
10.	Σ9	» »	» » ανδρών και γυναικών
11.	Σ10	» »	Σύμβολο χώρου υγιεινής
12.	Σ5	Ανεγκυστήρας-ανεβατόρια	Ανεγκυστήρας προσώπων
13.	Σ13	» »	Αναβατόριο κατακόρυφης κίνησης
14.	Σ14	» »	Αναβατόριο κλίμακας

15.	Σ4	Γενική Σήμανση	Αναπηκτήριο-Καφετέρια
16.	Σ11	» »	Στάθμευση αυτοκινήτων
17.	Σ15	» »	Αμφιθέατρο
18.	Σ16	» »	Τηλέφωνο κοινού
19.	Σ17	» »	Πληροφορίες
20.	Σ23	» »	Εστιατόριο
21.	Σ6	Σήμανση κατεύθυνσης	Βέλος κατεύθυνσης
22.	Σ12	» »	» »
23.	Σ18	» »	» »
24.	Σ24	» »	» »

Πηγή: «Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση», 2003