

**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Διαμεθοδικές Κοινωνικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας σε καταστάσεις Κρίσης  
στην Οικογένεια**

**«Διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ ως προς την διαχείριση  
των εκπαιδευτικών αναγκών φοιτητών/τριών ΑμεΑ»**

**Αναστασία Μαράκη**

**Μάϊος 2021**

**«Διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ ως προς την διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών φοιτητών/τριών ΑμεΑ»**

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Αναστασία Μαράκη**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Μαρία Παπαδακάκη :Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΕΛΜΕΠΑ**

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής**

**Ιωάννης Χλιαουτάκης: Ομότιμος Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΕΛΜΕΠΑ**

**Νικολέτα Ράτσικα: Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΕΛΜΕΠΑ**

Copyright © <Αναστασία Μαράκη>, <2021> Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου: «Διαμεθοδικές Κοινωνικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης» κατεύθυνση: «Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας σε καταστάσεις Κρίσης στην Οικογένεια»

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας συνέβαλλαν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι, ο καθένας με το δικό του, αλλά εξίσου σημαντικό και ξεχωριστό τρόπο. Αρχικά λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Μαρία Παπαδακάκη για τη στήριξη, την καθοδήγηση και τη γενικότερα πολύτιμη βοήθειά της όλο αυτό το διάστημα, από τη διαμόρφωση του θέματος, μέχρι και την ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ για το χρόνο που αφιέρωσαν για τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, γιατί χωρίς τη δική τους διάθεση για συμμετοχή, η έρευνα αυτή δε θα ήταν η ίδια, και ίσως να μην πραγματοποιούνταν. Επιπλέον, χρωστάω ένα τεράστιο ευχαριστώ στο σύζυγό μου, στα παιδιά μου και στους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους σε αυτό μου το εγχείρημα και τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς το κάθε άτομο, που στάθηκε δίπλα μου με τον τρόπο του και βοήθησε, έστω και λίγο να γίνει πιο όμορφη και πιο δημιουργική όλη αυτή τη διαδρομή.

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των γνώσεων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ, ως προς την ορθή αντιμετώπιση και διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ του πανεπιστημίου καθώς και η διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ο πληθυσμός αφορούσε τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ, και των δυο φύλων, όλων των ηλικιών και από όλες τις Σχολές. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και κλίμακες μέτρησης τύπου Likert και συμπληρώθηκαν συνολικά 80 ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών, με τους συμμετέχοντες να εμφανίζουν επίδοση κάτω του μέσου όρου όσον αφορά στις γνώσεις τους πάνω σε θέματα αναπηρίας, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γνώση τους για τις ψυχικές και τις αισθητηριακές αναπηρίες. Επίσης, ανεξάρτητα από τη Σχολή, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μέτρια προς καλή επίδοση όσον αφορά στις στάσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ. Όσον αφορά στις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις γνώσεις η μέση βαθμολογία είναι κοντά στο μέσο όρο ενώ στην επίδοση σε σχέση με τις στάσεις και τις πρακτικές τους οι μέσες βαθμολογίες είναι αναλογικά καλύτερες. Στην παρούσα μελέτη επίσης το φύλο, η εκπαιδευτική βαθμίδα και το τμήμα στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, ως παράγοντες είναι ανεξάρτητοι από τη στάση και τις πρακτικές απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της ομάδας φοιτητών. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι μη μόνιμοι και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανθρωπιστικά –παιδαγωγικά τμήματα πανεπιστημίων έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι τους. Τέλος ένα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να είναι θετικοί στην παροχή διευκολύνσεων που αφορούν σε τροποποιήσεις στη συνολική ύλη των μαθημάτων αλλά σε εκείνες που αφορούν στον τρόπο-τόπο εξέτασης, στη χρήση τεχνολογιών και γενικότερα εκείνες που βοηθούν τη διευκόλυνση της ένταξής τους σε προγραμματισμένες εκπαιδευτικές ενότητες.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, ΑμεΑ, αναπηρία, εκπαίδευση, γνώσεις, στάσεις, πρακτικές, καθολικός σχεδιασμός

## **Abstract**

The purpose of this dissertation is to investigate the attitudes, the knowledge and the practices of the teaching staff of Hellenic Mediterranean University (HMU) regarding the proper handling and management of the educational needs of the disabled of the university as well as the investigation of the above factors in relation to specific demographic characteristics.

The population concerned the teachers of HMU, of both sexes, of all ages and from all the Schools. A questionnaire with closed and open questions and Likert measurement scales were used for data collection and altogether, 80 questionnaires were completed.

The results of the present study are consistent with those of other surveys, with participants performing below average in terms of their knowledge of disability issues, mainly in terms of their knowledge of mental and sensory disabilities. Also, regardless of the School, the participant's performance was moderate to good in terms of attitudes and practices they follow in managing the educational needs of the disabled.

In terms of the participants' performance in relation to their knowledge, the mean score is close to average. However, regarding the performance in relation to their attitudes and practices, the average scores are proportionally better. In the present study factors such as the gender, the educational level and the department in which the teachers teach are independent to the attitude and the practices towards the educational needs of this group of students.

This contradicts the results of other researches which show that women teachers, non-permanent teachers and teachers who teach in humanities-pedagogical departments of universities have a more favorable attitude towards them.

Finally, an important finding of this research is that the participants do not seem to be positive in providing facilitators related to changes in the overall course material but to those related to changes in the overall course material but to those facilitators related to the method and the place of examination, the use of technologies and in general those that help facilitate their integration into planned educational modules.

**Keywords:** Hellenic Mediterranean University, disabled, disability, education, knowledge, attitudes, practices, universal design

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

<b>Ευχαριστίες- Αφιέρωση</b>	<b>3</b>
<b>Περίληψη</b>	<b>4</b>
<b>Abstract</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>11</b>
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b>	<b>13</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Αναδυόμενη ενηλικίωση</b>	<b>14</b>
1.1. Θεωρητική προσέγγιση της αναδυόμενης ενηλικίωσης	13
1.2. Αναδυόμενη ενηλικίωση: Μια νέα αναπτυξιακή περίοδος με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	14
1.3. Φοίτηση στο πανεπιστήμιο: Δυσκολίες προσαρμογής & ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b>	<b>20</b>
2.1 Προσδιορισμός των ατόμων με αναπηρίες	20
2.2. Ταξινόμηση και χαρακτηριστικά μορφών αναπηρίας	21
2.2.1. Αισθητηριακές αναπηρίες	22
2.2.2. Γνωσιακές λειτουργίες	24
2.2.3. Σωματικές αναπηρίες	25
2.2.4. Άτομα με χρόνιες ασθένειες	25
2.2.5. Πολλαπλές αναπηρίες	25
2.2.6. Ψυχικές αναπηρίες	26
2.2.7. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές	26
2.3. Θεσμικό πλαίσιο ειδικών κατηγοριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	27

2.4. Η εκπαιδευτική ένταξη των ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:Επιδημιολογικά στοιχεία **30**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Ο ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη των ΑμεΑ **33****

3. 1. Η σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση **33**

3.2. Η στάση των εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμεΑ-ερευνητικά δεδομένα **36**

3.3. Η υιοθέτηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης **39**

3.4. Υποστηρικτικές πρωτοβουλίες και παροχή υπηρεσιών στα ΑμεΑ σε πανεπιστήμια του Ελλαδικού και Διεθνή χώρου **42**

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>** Σκοπός της έρευνας ,Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις, Δείγμα, Εργαλείο συλλογής δεδομένων, Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες άρσης των δυσκολιών, Ηθικά ζητήματα που ανέκυψαν, Διαδικασία έρευνας, Στατιστική ανάλυση

4.1. Σκοπός της έρευνας **46**

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις **47**

4.3. Δείγμα **48**

4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων **49**

4.5. Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες άρσης δυσκολιών **52**

4.6. Ηθικά ζητήματα που ανέκυψαν **53**

4.7. Διαδικασία έρευνας **53**

4.8. Στατιστική ανάλυση **54**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>** Στατιστική ανάλυση των δεδομένων **64**

5.1. Περιγραφική στατιστική **64**

5.2. Συζήτηση /Συμπεράσματα **111**

5.3. Περιορισμοί έρευνας	114
5.4. Προτάσεις	115
Ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία	118
Διαδικτυακοί τόποι	135
Παράρτημα 1	138
Παράρτημα 2	151
Παράρτημα 3	171

<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	
<b>Πίνακας 1:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)	<b>56</b>
<b>Πίνακας 2:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)	<b>56</b>
<b>Πίνακας 3:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)	<b>57</b>
<b>Πίνακας 4:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 13-19)	<b>57</b>
<b>Πίνακας 5:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 13-19)	<b>57</b>
<b>Πίνακας 6:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 13-19)	<b>58</b>
<b>Πίνακας 7:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης γνώσεων (Ερωτήσεις 20-26)	<b>58</b>
<b>Πίνακας 8:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης γνώσεων (Ερωτήσεις 20-26)	<b>59</b>
<b>Πίνακας 9:</b> – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών (Ερωτήσεις 37/47/48/61)	<b>59</b>
<b>Πίνακας10:</b> ΈλεγχοςCronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών (Ερωτήσεις 35/47/48/61)	<b>60</b>
<b>Πίνακας11:</b> ΈλεγχοςCronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών (Ερωτήσεις35/47/48/61)	<b>60</b>
<b>Πίνακας 12:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης στάσεων (Ερωτήσεις 27-65 χωρίς τις 35/47/48/61)	<b>61</b>
<b>Πίνακας 13:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης στάσεων (Ερωτήσεις 27-65)	<b>62</b>
<b>Πίνακας 14:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 1/2/3)	<b>64</b>
<b>Πίνακας 15:</b> Συχνότητες ( Ερωτήσεις 4/5/6)	<b>65</b>
<b>Πίνακας 16:</b> Συχνότητες ( Ερωτήσεις 7/8/9)	<b>66</b>
<b>Πίνακας 17:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 10/11/12)	<b>67</b>



<b>Πίνακας 18:</b> Συχνότητες ( Ερωτήσεις 13/14)	<b>68</b>
<b>Πίνακας 19:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 15/16/17)	<b>69</b>
<b>Πίνακας 20:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 18/19)	<b>70</b>
<b>Πίνακας 21:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 20/21)	<b>71</b>
<b>Πίνακας 22:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 22/23/24)	<b>72</b>
<b>Πίνακας 23:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 25/26/27)	<b>73</b>
<b>Πίνακας 24:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 28/29/30)	<b>74</b>
<b>Πίνακας 25:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 31/32/33)	<b>75</b>
<b>Πίνακας 26:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 34/35/36)	<b>76</b>
<b>Πίνακας 27:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 37/38/39)	<b>77</b>
<b>Πίνακας 28:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 40/41/42)	<b>78</b>
<b>Πίνακας 29:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 43/44/45)	<b>79</b>
<b>Πίνακας 30:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 46/47/48)	<b>80</b>
<b>Πίνακας 31:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 49/50/51)	<b>81</b>
<b>Πίνακας 32:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 52/53/54)	<b>82</b>
<b>Πίνακας 33:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 55/56/57)	<b>83</b>
<b>Πίνακας 34:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 58/59/60)	<b>84</b>
<b>Πίνακας 35:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 61/62/63)	<b>85</b>
<b>Πίνακας 36:</b> Συχνότητες (Ερωτήσεις 64/65/)	<b>86</b>
<b>Πίνακας 37:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή φύλου και κλίμακες	<b>87</b>
<b>Πίνακας 38:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ηλικίας και κλίμακες	<b>87</b>
<b>Πίνακας 39:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή εκπαιδευτικής βαθμίδας και κλίμακες	<b>87</b>
<b>Πίνακας 40:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή σχολής και κλίμακες	<b>80</b>
<b>Πίνακας 41:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή χρόνια προϋπηρεσίας και κλίμακες	<b>88</b>
<b>Πίνακας 42:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 8 και κλίμακες	<b>89</b>
<b>Πίνακας 43:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 9 και κλίμακες	<b>89</b>
<b>Πίνακας 44:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 10 και κλίμακες	<b>90</b>
<b>Πίνακας 45:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 11 και κλίμακες	<b>90</b>

<b>Πίνακας 46:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 12 και κλίμακες	<b>91</b>
<b>Πίνακας 47:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScaleKnow και λοιπές κλίμακες εκτός κλίμακας ScaleTotAtt	<b>91</b>
<b>Πίνακας 48:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScalePerThKnow και λοιπών κλιμάκων εκτός κλίμακας ScaleTotAtt και ScaleKnow	<b>92</b>
<b>Πίνακας 49:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScalePract και κλίμακας ScaleAtt	<b>92</b>
<b>Πίνακας 50:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScaleTotAtt και λοιπών κλιμάκων εκτός κλίμακας ScaleAtt	<b>92</b>
<b>Πίνακας 51:</b> Correlation coefficients ανάμεσα στις μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν	<b>93</b>
<b>Πίνακας 52:</b> 1 <sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει τους αρχικούς 11 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 39 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας.	<b>96</b>
<b>Πίνακας 53:</b> 2 <sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 20 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας.	<b>97</b>
<b>Πίνακας 54:</b> 3 <sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 18 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας.	<b>98</b>
<b>Πίνακας 55:</b> 4 <sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 17 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας.	<b>99</b>
<b>Πίνακας 56:</b> 5 <sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 16 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας	<b>101</b>
<b>Πίνακας 57:</b> 6 <sup>ο</sup> και τελικό βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 4 τελικούς υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 15 ερωτήσεις του Δ'μέρους του ερωτηματολογίου μας.	<b>101</b>
<b>Πίνακας 58:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 36-40)	<b>102</b>
<b>Πίνακας 59:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 35/41/42/43)	<b>103</b>
<b>Πίνακας 60:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 58/59/60)	<b>103</b>
<b>Πίνακας 61:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 32/34/56)	<b>104</b>
<b>Πίνακας 62:</b> Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 32/34)	<b>104</b>
<b>Πίνακας 63:</b> Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε υπό-παράγοντες ( <b>FactorKnowledge(A)</b> / <b>FactorPositiveHelpClass (B)</b> / <b>FactorPositiveHelpMaterial (Γ)</b> ) και λοιπών ανεξάρτητων μεταβλητών	<b>105</b>
<b>Πίνακας 64:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά τμήμα	<b>106</b>
<b>Πίνακας 65:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά σχολή	<b>106</b>
<b>Πίνακας 66:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά φύλο	<b>107</b>
<b>Πίνακας 67:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα	<b>107</b>
<b>Πίνακας 68:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά ηλικία	<b>108</b>
<b>Πίνακας 69:</b> Βαθμολογίες επίδοσης ανά χρόνια προϋπηρεσίας	<b>109</b>

## Εισαγωγή

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο, σε μια καθημερινότητα με υποχρεώσεις και δυσκολίες. Η πλειοψηφία των φοιτητών που βιώνουν την αλλαγή αυτή αναπτύσσουν ανασφάλειες που συνήθως σχετίζονται με την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες ζωής και με το επαγγελματικό τους μέλλον (Γιωτάκος, 2006). Κάποιοι φοιτητές καταφέρνουν να διαχειριστούν με επιτυχία τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου ενώ άλλοι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις νέες προκλήσεις και πιέσεις της πανεπιστημιακής ζωής. Σύμφωνα με την Kalantzi-Azizi (2008), ορισμένοι κρίσιμοι παράγοντες που σχετίζονται με την ιδιότητα του φοιτητή Πανεπιστημίου είναι:

α) Η εισαγωγή και η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα γεγονός ορόσημο στη ζωή των νέων, το οποίο μειώνει τους διαθέσιμους πόρους προσαρμογής.

β) Αυτή η νέα κατάσταση μπορεί να αποτελεί μια πηγή άγχους.

γ) Οι νέοι φοιτητές έχουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ είναι ήδη αντιμετώπι με μια αναπτυξιακή αλλαγή, εκείνη της μετεφηβείας ή αναδυόμενης ενηλικίωσης.

Οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα, που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν συναισθήματα άγχους, φόβου, αγωνίας, μειωμένης αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, κατάθλιψης, αναβλητικότητας, ανασφάλειας και γενικότερα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία επιπλέον φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τις προσδοκίες των γονιών τους, της κοινωνίας, αλλά και την μορφή των ιδρυμάτων της Ανώτερης και Ανώτατης εκπαίδευσης (Καλαντζή-Αζίζι, 1987; Γαλάνη, 2009). Έτσι συχνά, καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνοι τα προσωπικά τους αδιέξοδα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον δεν υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Μαδιανός, 1996).

Όλες οι παραπάνω προκλήσεις πλήττουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ΑμεΑ τα οποία καλούνται να ανταποκριθούν σε μια νέα πραγματικότητα που απαιτεί προσαρμογή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρείται αυξανόμενη ροή ατόμων με αναπηρίες, αλλαγή που σηματοδοτεί την αναγκαιότητα ετοιμότητας και προσαρμογής της πανεπιστημιακής κοινότητας σε μια νέα οπτική που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία τη διοίκηση και την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία. Το ζήτημα που τίθεται ωστόσο είναι ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι ευαισθητοποιημένο ούτε έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα σε θέματα αναπηρίας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες των ΑμεΑ ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους (Κουρουπέτρογλου, 2003). Η έλλειψη εξειδικευμένων υπηρεσιών υποστήριξης στα

πανεπιστημιακά ιδρύματα (συνοδοί –διερμηνείς-αναγνώστες), ειδικού εξοπλισμού και τεχνολογιών η έλλειψη πληροφόρησης σε προσβάσιμες μορφές και απλά κείμενα καθώς και η έλλειψη καταρτισμένων ατόμων σε θέματα αναπηρίας καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να εφαρμόσουν γνώσεις και μεθοδολογίες για να αντιμετωπίσουν διδακτικά τις ανάγκες των ΑμεΑ Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετική στάση στην παροχή υπηρεσιών και διευκολύνσεων προς αυτή την ομάδα φοιτητών (Baker et al., 2012) όμως θεωρούν ότι στερούνται απαραίτητων γνώσεων σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους υποστήριξης τους ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (Cawthon & Cole, 2010).

Σύμφωνα με τον Konur (2006), οι ρυθμίσεις που θα ήταν σκόπιμο να υιοθετούνται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα για την υποστήριξη των ΑμεΑ αφορούν α) τον τρόπο παρουσίασης της διδακτέας ύλης ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες κάθε φοιτητή/τριας (σε χειρόγραφο, έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, στη νοηματική γλώσσα σε ακουστική -μαγνητοφωνημένη μορφή) β) στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται ο φοιτητής/τρια, που μπορεί να ποικίλει (όπως και στον τρόπο παρουσίασης της διδακτέας ύλης από μέρος του εκπαιδευτικού γ) στο χρόνο που χρειάζονται τα ΑμεΑ για να έχουν πρόσβαση στη διδακτέα ύλη , στις εργασίες και κυρίως στις εξετάσεις καθώς χρειάζεται να έχουν επιπρόσθετο χρόνο ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και τον τρόπο εξέτασής τους και δ) στο περιβάλλον των εξετάσεων , των διαλέξεων και της εκπόνησης εργασιών. Για να έχουν, όμως, τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν στις παραπάνω αλλαγές και να δράσουν υποστηρικτικά είναι αναγκαίο να υπάρχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες υποστήριξης στο εκάστοτε ίδρυμα ,ειδικός εξοπλισμός και τεχνολογίες και να προηγείται η εκπαίδευσή τους, ώστε να έχουν την ανάλογη υποστήριξη τις γνώσεις και τις μεθοδολογίες για την διδακτική υποστήριξη των ΑμεΑ (Konur, 2006).

Στο πρώτο μέρος της ΜΔΕ, δηλαδή στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της μελέτης, αναπτύχθηκε το θέμα θεωρητικά, σε 3 επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το θέμα της αναδυόμενης ενηλικίωσης και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα καθώς και οι δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία των φοιτητών και ειδικότερα των ΑμεΑ . Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο που υπάρχει για τα ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξετάζονται οι κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία και η εκπαιδευτική τους ένταξη στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο κομμάτι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών στον διεθνή και ελλαδικό χώρο η υιοθέτηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και υποστηρικτικές πρωτοβουλίες και παροχή υπηρεσιών σε ΑμεΑ σε πανεπιστήμια του Ελλαδικού και Διεθνή χώρου.

Το δεύτερο μέρος της διπλωματικής αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία και τα στάδια που έλαβαν χώρα για τη διεξαγωγή της μελέτης. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας , τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις και γίνεται περιγραφή του δείγματος και του εργαλείου συλλογής δεδομένων . Αναφέρεται η εκτίμηση των δυσκολιών για την πραγματοποίησης αυτής της μελέτης και οι σχετικές ενέργειες για την άρση αυτών των δυσκολιών . Σημαντικό κρίθηκε να αναφερθούν τα ηθικά ζητήματα που αναδύθηκαν στα πλαίσια αυτής της έρευνας καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την περάτωσή της. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η περιγραφική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής εργασίας . Τέλος ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν σε αυτή.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### ***ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Αναδύομενη ενηλικίωση***

#### ***1.1. Θεωρητική προσέγγιση της αναδύομενης ενηλικίωσης***

«Η αναδύομενη ενήλικη ζωή» αναφέρεται σε μια νέα εξελικτική περίοδο στη ζωή του ανθρώπου και αφορά την περίοδο από τα τέλη της εφηβείας έως τα 20, με έμφαση στις ηλικίες 18-25 ετών. Στους περισσότερους νέους ανθρώπους στις βιομηχανικές χώρες , τα χρόνια από τα τέλη της εφηβείας μέχρι τα είκοσι είναι χρόνια βαθιάς αλλαγής και σημασίας. Σύμφωνα με τους Chisholm & Hurrelmann (1995, όπ. αναφ. στο Arnett, 2000), κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου πολλοί νέοι αποκτούν το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση που θα αποτελέσει το θεμέλιο για τα εισοδήματα και τα επαγγελματικά επιτεύγματα που θα ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών της ζωής τους ως ενήλικες . Είναι επίσης για πολλούς ανθρώπους εποχή της συχνής αλλαγής, καθώς διερευνώνται διάφορες δυνατότητες στην αγάπη, την εργασία και τις κοσμοθεωρίες (Rindfuss, 1991).

Έχουν υπάρξει αρκετές σημαντικές θεωρητικές συνεισφορές στην κατανόηση της αναπτυξιακής περιόδου που καλύπτει το διάστημα από το 18<sup>ο</sup> μέχρι το 29<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας περίπου. Πριν από περίπου σαράντα χρόνια ο Erikson (1968) αναφερόταν στο ότι το κατώφλι της ενηλικίωσης είναι η ηλικία των 18 ετών, κατά την οποία το άτομο αρχίζει να ανεξαρτητοποιείται από την οικογένειά του και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις αποφάσεις του. Είναι η ηλικία έναρξης της επαγγελματικής ζωής και της απόκτησης δικής του οικογένειας.

Μια άλλη θεωρητική συμβολή μπορεί να βρεθεί στο έργο του Daniel Levinson (1978). Σύμφωνα με τον Levinson (1978, όπ. αναφ. στο Μεντή, 2017) η ώριμη ηλικία χωρίζεται σε οκτώ περιόδους: Συγκεκριμένα στα δυο πρώτα στάδια αναφέρεται: (1) στην πρώτη μετάβαση στην ώριμη ηλικία (17ο-22ο έτος), στην οποία το άτομο αφήνει πίσω του την εφηβεία και κάνει τις πρώτες επιλογές της ώριμης ηλικίας, (2) στην είσοδο στον κόσμο των ενηλίκων (22ο-28ο έτος), όπου ο νεαρός ενήλικος κάνει μερικές αρχικές επιλογές σχετικές με την επαγγελματική του απασχόληση, τις φιλίες του, τις ατομικές του αξίες και τον τρόπο της ζωής του, καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Γνωστή επίσης θεωρία ανάπτυξης, που αφορά την περίοδο από τα τέλη της εφηβείας έως τα είκοσι έτη, είναι και η θεωρία της νεολαίας (youth) του Kenneth Keniston. Όπως ο Erikson και ο Levinson, ο Keniston (1971, όπ. αναφ. στο Arnett, 2000) προσδιόρισε τη «νεότητα» ως μια περίοδο συνεχούς πειραματισμού μεταξύ της εφηβείας και της νεαρής ενηλικίωσης. Διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί επίσης για να καθοριστεί η αναπτυξιακή περίοδος μεταξύ του 18ου και 25ου έτους της ηλικίας. Σύμφωνα με τη (Γαλανάκη, 2012), οι όροι «ύστερη εφηβεία» (late-adolescence), «μετεφηβεία» (post-adolescence) και «παρατεταμένη εφηβεία» (prolonged-adolescence) περιέχουν τον όρο «εφηβεία», ενώ η περίοδος αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εφηβική, εφόσον σημαντικά θέματα της εφηβείας, όπως η διαδικασία της ήβης, η φοίτηση στο σχολείο και η εξάρτηση από τους γονείς, δεν έχουν πια κυρίαρχη θέση. Ένας πρώτος τέτοιος όρος είναι η «ύστερη εφηβεία» (late-adolescence), που επίσημα λήγει στο 18ο έτος της ηλικίας. Ένας άλλος όρος, ευρέως χρησιμοποιούμενος, ιδίως μεταξύ των κοινωνιολόγων, είναι η «μετάβαση στην ενήλικη ζωή». Η χρήση αυτού του όρου συνεπάγεται μια χρονική περίοδο που γεφυρώνει δύο άλλες αναπτυξιακές περιόδους που είναι η εφηβεία και η ενηλικίωση (Kalantzi-Azizi, 2008) αλλά δεν είναι μόνον αυτό-άλλωστε, δεν είναι δυνατόν να είναι μεταβατική μια περίοδος που μπορεί να διαρκεί μια ολόκληρη δεκαετία.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό Καθηγητή Ψυχολογίας Jeffrey Jensen Arnett (2004), ο δρόμος για την ενηλικίωση είναι μακρύς και πρότείνει να ονομαστεί η ηλικιακή περίοδος από το 18<sup>ο</sup> μέχρι το 29<sup>ο</sup> έτος, ίσως και μέχρι το 30<sup>ο</sup> «αναδυόμενη ενηλικίωση» ή «αναδυόμενη ενήλικη ζωή» (emerging adulthood) για να περιγράψει αυτή την αναπτυξιακή περίοδο.

## **1.2 ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΗ ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

Ο Arnett στο έργο του προσδιόρισε πέντε διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας, οι οποίες περιλαμβάνουν α) την εξερεύνηση της ταυτότητας (identity explorations), β) την αστάθεια

(instability), γ) την εστίαση στον εαυτό (self-focused), δ) το αίσθημα του ενδιάμεσου (feeling in-between) και ε) τις δυνατότητες (possibilities). Παρόλη δηλαδή την κοινωνικο-πολιτισμική ετερογένεια, διαπιστώθηκε από τις παραπάνω έρευνες ότι εντοπίζονται οι διαστάσεις αυτές, με διαφορετική, ωστόσο, χροιά και βαρύτητα ανάλογα με το πλαίσιο:

### ***(α) Η εξερεύνηση της ταυτότητας:***

Κατά την περίοδο αυτή παρατηρείται διερεύνηση της ταυτότητας. Οι νέοι δοκιμάζουν πιθανότητες και επεξεργάζονται τις σκέψεις τους για το πώς θέλουν να ζήσουν τη ζωή τους και για τις δεσμεύσεις που θα αναλάβουν, κυρίως εστιάζοντας στις σχέσεις, το επάγγελμα και την ιδεολογία (Arnett, 2000). Αν και η διαμόρφωση της ταυτότητας ξεκινάει από την εφηβεία (Erikson, 1968), ωστόσο κατά την αναδυόμενη ενηλικιότητα ο νέος, χωρίς την πλήρη εξάρτηση από τους γονείς κατά την εφηβική ηλικία και χωρίς τη δέσμευση σε συγκεκριμένους ρόλους που θα αναλάβει στην ενήλικη ζωή, έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει εναλλακτικές επιλογές και να εξερευνήσει διαφορετικούς τρόπους ζωής (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2007-2008). Είναι ίσως η «καλύτερη ευκαιρία για μια τέτοιας μορφής αυτο-ανακάλυψη» (Arnett, 2004, σ. 8).

### ***β) Η αστάθεια***

Πρόκειται πιθανώς για την πιο ασταθή περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Το διάστημα αυτό συνήθως παρατηρούνται πολύ συχνές αλλαγές στις ερωτικές σχέσεις και την εργασία. Όπως υποστήριξαν ο Arnett κ.α. (2014) η αστάθεια αυτή αποδίδεται κυρίως στην εσωτερική αναζήτηση της ταυτότητας των νέων. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίζει ότι οφείλεται σε εξωγενείς ως προς το άτομο παράγοντες, όπως μια απόλυση στον εργασιακό τομέα ή διαφορετικές επιλογές του συντρόφου τους (Arnett, 2000, 2014). Αστάθεια όμως μπορεί να παρουσιαστεί και όσον αφορά τις σπουδές του νέου. Η επαφή με την πραγματικότητα είναι πιθανό να τους οδηγήσει σε αλλαγή του αρχικού σχεδίου τους για το τι επιθυμούν να σπουδάσουν και το τι επάγγελμα θα επιλέξουν να κάνουν στο μέλλον (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2007-2008).

### ***γ) Η αυτο-εστίαση***

Αυτή την περίοδο το άτομο εστιάζει στον εαυτό, όσο σε καμία άλλη περίοδο της ζωής του. Οι απαιτήσεις των γονιών και του σχολείου της εφηβικής ηλικίας και οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής απορροφούν το άτομο, με αποτέλεσμα να μην έχει

τη δυνατότητα να στραφεί προς τον εαυτό του και να σκεφτεί για το ίδιο. Αντίθετα, οι νέοι κατά την αναδυόμενη ενηλικιότητα έχουν ίσως τον περισσότερο χρόνο για κάτι τέτοιο, διότι οι υποχρεώσεις τους είναι συνήθως λιγότερες. Έχουν την ευκαιρία να εστιάσουν στον εαυτό τους, στοιχείο θετικό κατά τον Arnett (2004), διότι με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους, αποκτούν χρήσιμες δεξιότητες για το μέλλον, τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε επαγγελματικό, ενώ μαθαίνουν να λειτουργούν ως αυτόνομα άτομα και να στηρίζονται στις δικές τους ικανότητες και δυνάμεις

#### ***(δ) Το αίσθημα του ενδιάμεσου***

Η εξερεύνηση και ο ασταθής χαρακτήρας της αναδυόμενης ενηλικίωσης την καθιστούν μια ενδιάμεση περίοδο που καλύπτει το κενό ανάμεσα στην εφηβεία και την ενηλικίωση (Γαλανάκη, Ε. & Αμανάκη, Ε. 2007-2008). «Κάπου ανάμεσα στους περιορισμούς της εφηβείας και στις υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής βρίσκονται οι εξερευνήσεις και η αστάθεια της αναδυόμενης ενηλικίωσης» (Arnett, 2004, σσ. 14). Ο έφηβος αισθάνεται με αυτό τον τρόπο ότι ανήκει στους νεοεμφανιζόμενους ενήλικες, σε μια ηλικία ενδιάμεση, ούτε στην εφηβεία ούτε στην ενηλικίωση αλλά στο δρόμο προς την ενήλικη ζωή.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Arnett, 2000), το 60% των νεαρών Αμερικανών ηλικίας 18-25 ετών αναφέρουν ότι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενήλικες, αλλά ως κάτι ενδιάμεσο. Επειδή στις κοινωνίες δυτικού τύπου η πορεία που οδηγεί στην ενηλικίωση είναι μακρά και σταδιακή, η αναδυόμενη ενηλικίωση τείνει να θεωρείται ως «ένας δρόμος προς την ενηλικίωση, χωρίς το άτομο να έχει φτάσει ακόμη εκεί» (Arnett, 2004, σ. 216).

Δεδομένων των συναισθημάτων των αναδυόμενων ενηλίκων σχετικά με την ταυτότητά τους, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με το τι αισθάνονται ότι χρειάζονται για να μεταβούν στην ενηλικίωση. Τα κριτήρια που θέτουν δεν επικεντρώνονται στις δημογραφικές μεταβάσεις (γάμος, εκπαίδευση, γονική μέριμνα). Σε αντίθεση με τους εξωτερικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν την ενηλικίωση, οι αναδυόμενοι ενήλικες υπογραμμίζουν τις ιδιότητες εσωτερικού χαρακτήρα που απαιτούνται για την ανάληψη ρόλων των ενηλίκων, όπως η αποδοχή της ευθύνης για τον εαυτό, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και η απόκτηση οικονομικής ανεξαρτησίας (Arnett, 2000a).

#### ***(ε) Η ποικιλομορφία των δυνατοτήτων***

Η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι γεμάτη με πληθώρα δυνατοτήτων και πιθανοτήτων. Ο νεαρός δεν έχει ακόμη λάβει σημαντικές αποφάσεις και επομένως όλες οι δυνατότητες παραμένουν εκεί. «Τείνει να είναι μια εποχή μεγάλων ελπίδων και μεγάλων προσδοκιών, εν μέρει



επειδή μερικά από τα όνειρά τους έχουν δοκιμαστεί στις πυρκαγιές της πραγματικής ζωής» (Arnett, 2004). Η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι μια εποχή δυνατοτήτων με δύο τρόπους: πρώτον, είναι μια εποχή αισιοδοξίας και δεύτερον, είναι μια σημαντική ευκαιρία για όσους έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα στο παρελθόν να κάνουν αλλαγές (Arnett, 2006a). Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι αναδυόμενοι ενήλικες δείχνουν μεγάλη αισιοδοξία για τα δικά τους μελλοντικά σχέδια, ενώ διατηρούν ακόμη κάποια απαισιοδοξία για το μέλλον της γενιάς στο σύνολό της. Βλέπουν πολλά κοινωνικά προβλήματα, αλλά έχουν υψηλά επίπεδα προσδοκίας για την προσωπική καριέρα και το γάμο τους (Arnett, 2000b). Για παράδειγμα, οι φοιτητές με πιο αισιόδοξες απόψεις τείνουν να προσαρμόζονται καλύτερα στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους, όπως φαίνεται από τις μικρότερες αυξήσεις στο στρες και την κατάθλιψη (Brissette, Scheier & Carver, 2002).

Αυτή η χρονική περίοδος είναι ένας ιδιαίτερα αισιόδοξος χρόνος για τους ανθρώπους που προέρχονται από δυσλειτουργικές ή φτωχές οικογένειες (Arnett, 2004, 20006a). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δείχνουν μεγαλύτερη αισιοδοξία απέναντι στο δικό τους μέλλον σε σχέση με άτομα που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Arnett, 2000b, Eskilson & Wiley, 1999). Ο Arnett (2006a) εξηγεί ότι, σε αντίθεση με τους εφήβους, οι αναδυόμενοι ενήλικες είναι σε θέση να απομακρυνθούν από δυσλειτουργικές οικογένειες ελπίζοντας να αφήσουν πίσω τους τα προβλήματα του παρελθόντος. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να ανακατευθύνουν τη ζωή τους με τρόπο ώστε να τοποθετηθούν θετικά στο μέλλον προτού εισέλθουν σε πιο μόνιμους ρόλους ενηλίκων (Arnett, 2006a).

### **1.3 ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ & ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Η πλειοψηφία των φοιτητών, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο, διανύουν ένα μεταβατικό αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμα οι αναπτυξιακές απαιτήσεις της εφηβείας, αποκαλούμενη ως «μετεφηβεία» ή «πρώτη νεότητα» (Καλαντζή –Azizi, 1998). Σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοΐζου (1989), στη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου, οι νέοι φοιτητές αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων, θέτοντας αντίστοιχους στόχους για να τις ξεπεράσουν. Οι στόχοι αυτοί αφορούν:

- Την απόκτηση ταυτότητας
- Τη σύναψη και διατήρηση ήρεμων διαπροσωπικών σχέσεων
- Την κατάρτιση επαγγελματικών σχεδίων
- Την επίτευξη της αυτονομίας

Εκείνο που διαφοροποιεί τους φοιτητές από άλλες πληθυσμιακές ομάδες είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Mendel (όπ. αναφ. στο Καλαντζή - Αζίζι, 1992) οι φοιτητές έχουν τρεις ιδιαιτερότητες οι οποίες τους διαφοροποιούν από τους συνομήλικους τους που δεν σπουδάζουν. Πρώτιστα, είναι αποκομμένοι από την πραγματική ζωή, λόγω πνευματικών και αφηρημένων ενασχολήσεων . Κατά δεύτερον, είναι αποκομμένοι από τον ίδιο τους τον εαυτό, λόγω διάστασης μεταξύ χρονολογικής ηλικίας και της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει ένας φοιτητής στα κοινωνικά πεπραγμένα. Τρίτον, οι φοιτητές διαρρηγνύουν τους δεσμούς με το παρελθόν τους , αλλάζοντας συνήθειες και τον οικείο τρόπο ζωής τους (Καλαντζή-Αζίζι, 1992). Ανυπομονούν να πάρουν τις γνώσεις που τους είναι χρήσιμες για την εξέλιξή τους , αλλά δεν γνωρίζουν αν το πανεπιστήμιο μπορεί να τους τις προσφέρει και να τους προετοιμάσει για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Όπως υποστήριξαν οι Weissberg κ.ά. (1989), οι φοιτητές είναι παράλληλα υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν στον όγκο και στην ποιότητα της ύλης, φοιτητές από διαφορετικά περιβάλλοντα με ιδιαίτερες δυσκολίες , αλλά και στον διαφορετικό τρόπο μελέτης, ενώ παράλληλα προβληματίζονται για την επιλογή των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα, ωστόσο, προωθείται το κυνήγι του βαθμού , η ανταγωνιστικότητα και η πίεση της προσαρμογής και επίλυσης διάφορων θεμάτων που προκύπτουν *«απορρίπτοντας πολλές φορές τα όνειρα με τα οποία είχαν περάσει το κατώφλι του πανεπιστημίου»* (Καλαντζή-Αζίζι, 1987).

Σύμφωνα με την Μαλικιώτη –Λοΐζου (1989), η φοίτηση στο πανεπιστήμιο αποτελεί ένα κρίσιμο γεγονός στη ζωή των νέων και καθοριστικό χρονικό διάστημα για την ψυχοσυναισθηματική τους ωρίμανση, την επαγγελματική τους σταδιοδρομία την ανεξαρτητοποίησή τους από τη γονεϊκή οικογένεια και τη σύναψη ώριμων διαπροσωπικών σχέσεων. Αναφορικά με το επίπεδο της γενικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, το άτομο από το συχνά υπερπροστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας μεταβαίνει σε ένα λιγότερο δομημένο περιβάλλον (Clara, 2002), ενώ για ορισμένους φοιτητές προστίθενται και θέματα προσαρμογής που αφορούν τη φυσική απομάκρυνση τους από το σπίτι, με όλες τις συναισθηματικές, ψυχολογικές , κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις που έχει ως αποτέλεσμα η μετάβαση στην πανεπιστημιακή κοινότητα (Μαλικιώτη-Λοΐζου, 1989).

Έτσι, διαφαίνεται ότι η μετάβαση από το περιορισμένο οικογενειακό περιβάλλον, σχολικό και φιλικό στο νέο άγνωστο περιβάλλον του πανεπιστημιακού πλαισίου, με ένα μεγάλο εύρος απαιτήσεων,είναι μια μεταβατική περίοδος για όλους τους φοιτητές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2002), κυρίως όμως για τα άτομα με αναπηρίες, που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους που αφορούν τόσο την πρόσβαση στο μάθημα όσο και την ενεργή συμμετοχή στη ζωή του πανεπιστημίου. Αυτό συμβαίνει δεδομένης της έλλειψης ευκαιριών που

είχαν σε όλη τους τη ζωή λόγω των προβλημάτων υγείας τους, ώστε να αναπτύξουν τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και λήψης αποφάσεων συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους (Carroll & Johnson Brown, 1996).

Παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά κριτήριο κοινωνικής ένταξης, αποδεικνύεται ότι ο πανεπιστημιακός χώρος έχει ως ένα βαθμό ελλιπή εφόδια για τη διαχείριση της ετερότητας, αφού αποτελεί μέρος μιας κοινωνίας στην οποία έχει επικρατήσει η λογική της μειονεξίας (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου & Στασινόπουλου, 2003). Τα ΑμεΑ αντιμετωπίζουν καθημερινά πληθώρα προβλημάτων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κίνησή τους. Αυτό αποτελεί χρέος της πολιτείας η οποία δεν έχει δείξει τη δέουσα προσοχή και ευαισθησία για τη στήριξη και ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως υποστήριζαν οι Ψύλλα "κ.ά" (2007), το πιο σημαντικό από τη φοιτητική ιδιότητα δεν μπορεί να είναι η παροχή γνώσης, αλλά η βίωση της φοιτητικής ζωής σε όλες τις εκφάνσεις της.

Οι κοινωνικές στάσεις απέναντι στους ΑμεΑ δεν αφορούν μόνο τη διατύπωση κάποιας άποψης σχετικά με την αναπηρία τους αλλά συμπεριλαμβάνει και την υιοθέτηση κάποιας τακτικής απέναντι τους που πολλές φορές εκφράζεται με φόβο στιγματισμού από τους άλλους αλλά και αρνητισμό που εκδηλώνεται μέσα από κοινωνικές στάσεις και σχετίζεται με πολλά ζητήματα της καθημερινής ζωής συμπεριλαμβανομένων και των διαπροσωπικών σχέσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι μελέτες της Susan R. Rankin and Associates (όπως αναφέρεται στο Evans et al., 2017, σελ. 265-268) περιελάμβαναν έρευνα με 51.452 φοιτητές με και χωρίς αναπηρίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 33,7% των ΑμεΑ στη μελέτη τους είχαν βιώσει εκφοβιστικές, προσβλητικές ή εχθρικές εμπειρίες στην πανεπιστημιούπολη που φοιτούσαν, σε σύγκριση με μόνο το 17,1% των ατόμων χωρίς αναπηρία.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ως φοιτητές δεν οφείλονται στην αναπηρία αυτή καθαυτή αλλά στο χάσμα μεταξύ των αναγκών της δικής τους αναπηρίας και της οργάνωσης των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, που δεν έχουν λάβει υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΑμεΑ και ο σχεδιασμός τους δε στηρίχτηκε στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η φυσική πρόσβαση των φοιτητών με κινητικές αναπηρίες στους χώρους του πανεπιστημίου, αίθουσες, βιβλιοθήκη και λέσχη, σε πολλές περιπτώσεις έχει αποδειχτεί ότι είναι προβληματική, καθώς υπάρχει έλλειψη ανελκυστήρων, ραμπών και εξόδων κινδύνου για ΑμεΑ (Borland & James, 1999· Fuller, Healy, Bradley & Hall, 2004· Holloway, 2001· Hopkins, 2011). Οι φοιτητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, επίσης, και οι βαρήκοοι/κωφοί φοιτητές χρειάζονται να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να έχουν πρόσβαση στη γνώση καθώς οι διδάσκοντες δεν χρησιμοποιούν οπτικό υλικό για τους βαρήκοους/κωφούς φοιτητές και

ακουστικό υλικό για τους κωφούς φοιτητές. Επιπλέον, οι βαρήκοοι /κωφοί φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολία να αξιοποιήσουν τα ακουστικά τους υπολείμματα εξαιτίας των θορύβων στις μεγάλες αίθουσες (Borland & James, 1999· Fuller, Healy, Bradley & Hall, 2004· Goode, 2007· Tinklin & Hall, 1999).

Σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έγινε σύγκριση ανάμεσα σε ΑμεΑ και σε φοιτητές χωρίς αναπηρίες, όπου φάνηκε ότι οι φοιτητές με αναπηρίες δεν αισθάνονται ότι μειονεκτούν ή ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Η μεγαλύτερη δυσκολία όμως που ανέφεραν σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς αναπηρίες ήταν η απόδοσή τους στις προφορικές ή γραπτές εξετάσεις ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή πάθησης. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι ΑμεΑ έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για βοήθεια από άλλους συμφοιτητές, εθελοντές, επαγγελματίες, σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς αναπηρίες. Τέλος, τα χρόνια ολοκλήρωσης των σπουδών είναι περισσότερα για τους ΑμεΑ σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς αναπηρίες (Μητσοπούλου, Ευκλείδη, Κούρτης & Χρηστίδης, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **• Προσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία**

Το ζήτημα της αναπηρίας απασχολεί συστηματικά την ευρωπαϊκή κοινότητα από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όταν η αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν υιοθετήσει σειρά νομοθετικών πράξεων και συμβάσεων με κείμενα που έχουν συνταχθεί ειδικά για θέματα αναπηρίας επικυρωμένα από κράτη μέλη και αφορούν θέματα ειδικής αγωγής και ένταξης (Δροσινού-Κορέα, 2017). Η γενικότερη τάση για ένα ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο κατανόησης των προβλημάτων της ειδικής αγωγής αποτυπώνεται σε διάφορους ορισμούς για την αναπηρία που έχουν διατυπωθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, (1980, 2002). Η αναπηρία ορίζεται ως «οποιοδήποτε μειονέκτημα ενός συγκεκριμένου ατόμου το οποίο προέρχεται από οργανική, ψυχική ή λειτουργική διαταραχή, και το οποίο μειονέκτημα περιορίζει ή εμποδίζει στην εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο αυτό σε σχέση με την ηλικία, το φύλο του και τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους» (WHO, 1980).

Ο παγκόσμιος οργανισμός (ΠΟΥ) πρότεινε το 1980 ένα γενικό σύστημα προσδιορισμού της αναπηρίας και όρισε 2 βασικούς τομείς, όπου παρατηρείται δυσλειτουργία (Παγκόσμια

Οργάνωση Υγείας /Παγκόσμια Τράπεζα, 2011). Ο πρώτος αναφέρεται στην νοηματοδότηση της βλάβης ως οργανικής ή λειτουργικής , με δεδομένο ότι ο άνθρωπος είναι ένα σύστημα οργανικών και λειτουργικών υποσυστημάτων (Δράκος, 2005), ο δεύτερος στις περιορισμένες ικανότητες ως απόρροια της βλάβης κάποιων οργάνων η λειτουργιών και ο τρίτος σχετίζεται με τις επιπτώσεις τους στην καθημερινότητα του ατόμου.

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, άρθρο 3 (ΦΕΚ 199/Α' /2.10.2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται όσοι :

*για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης», όσοι «παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες», καθώς και όσους έχουν «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Για πρώτη φορά σε νόμο του κράτους ορίζεται ότι «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Παπάνης Γιαβρίδης & Βίκη , 2009. σσ. 37).*

## **2.1 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΡΦΩΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2002), ως «αναπηρία» ορίζεται «το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές πτυχές της ζωής του ατόμου, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η επικοινωνία , η κοινωνική συμμετοχή, η εκπαίδευση και η ψυχαγωγία». Τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ) αποτελούν το 12% του πληθυσμού παγκοσμίως και εκτιμάται ότι το 2030 το ποσοστό αυτό θα αυξηθεί σε 17%. Στην

Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Eurostat, προκύπτει ότι το ποσοστό των ατόμων με «ειδικές ανάγκες» στα κράτη μέλη κυμαίνεται από 9,3% έως 15,2 %, ενώ τα περισσότερα κράτη μέλη εκτιμούν ότι το ποσοστό των ΑμεΑ κυμαίνεται στο 12% του πληθυσμού , ποσοστό το οποίο αντιστοιχεί σε 44 εκατομμύρια Ευρωπαίους Πολίτες με αναπηρίες. Στην Ελλάδα αυτό το ποσοστό αντιστοιχεί στο 9,3% (Eurostat, Disabled Persons Statistical Data, 1995, σελ 1-8).

Η αναπηρία ως συγκεκριμένη κατάσταση συγκεντρώνει πλήθος κατηγοριών. Είναι απαραίτητο να γίνει διαχωρισμός για την πληρέστερη κατανόηση του ποιοι ακριβώς θεωρούνται άτομα με αναπηρία γενικά και φοιτητές με αναπηρία πιο ειδικά:

### ***2.1.1 Αισθητηριακές αναπηρίες***

#### ***Μερική ή ολική απώλεια όρασης***

Τα άτομα με προβλήματα όρασης διακρίνονται σε άτομα με τύφλωση και σε μερικώς βλέποντα. Σύμφωνα με τον (Π.Ο.Υ) τυφλό νοείται κάθε άτομο με οπτική οξύτητα λιγότερη από 1/20 στο καλύτερο μάτι. Ο εκπαιδευτικός ορισμός προσδιορίζει ως «τυφλά» εκείνα τα άτομα που δεν έχουν την ικανότητα να διαβάσουν έντυπα και να αποκτήσουν διάφορες εμπειρίες μέσω της όρασης , ενώ «μερικώς βλέποντα» εκείνα τα οποία μπορούν να διαβάσουν έντυπα με μεγάλα στοιχεία και να αποκτήσουν ποικίλες οπτικές εμπειρίες (Κυπριωτάκης, 1989).

Κατά μια δεύτερη έννοια, ως «τύφλωση» χαρακτηρίζεται η κατάσταση δυσλειτουργίας της αίσθησης της όρασης , εξαιτίας της οποίας το άτομο δεν έχει την ικανότητα να προσανατολισθεί σε άγνωστο περιβάλλον χωρίς παρουσία άλλου προσώπου , με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες μάθησης μέσω της αίσθησης της όρασης ή να ασκήσει ένα βιοποριστικό επάγγελμα (Κυπριωτάκης, 1985).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2002), εκτιμήθηκε ότι το 2,6 του παγκόσμιου πληθυσμού έχει προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, εκτιμήθηκε ότι το 0,6 % του συνολικού πληθυσμού έχει τύφλωση, ενώ το ποσοστό στους μερικώς βλέποντες ανέρχεται στο 2% το συνολικού πληθυσμού. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών, ο αριθμός των ατόμων με πλήρη ή μερική απώλεια όρασης μέχρι το τέλος του 1990 , ήταν 20.591. Τα άτομα με τύφλωση στην Ελλάδα ανέρχονται στο 1% του συνολικού πληθυσμού.

### ***Μερική ή ολική απώλεια ακοής***

Η ελλειμματική ακοή ή η απώλεια ακοής είναι η ολική ή μερική μείωση της ικανότητας εντοπισμού και κατανόησης ήχων που προκαλείται από βιολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κυπριωτάκης, 1989). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, «κωφά» ορίζονται τα άτομα εκείνα, των οποίων δεν λειτουργεί η αίσθηση της ακοής, διότι γεννήθηκαν με μειωμένη ή παντελή ακουστική αίσθηση ή την απώλεσαν κατά τη βρεφική ηλικία πριν το 2<sup>ο</sup> έτος πριν ουσιαστικά εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά πρότυπα (Κρουσταλλάκης, 2003).

Η κώφωση συνδέεται άμεσα με την αλαλία αφού η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την ακοή. Οι συνέπειες της κώφωσης συνδέονται επίσης με το χρόνο εμφάνισης της διαταραχής. Συγκεκριμένα, αν η κώφωση επέλθει κατά τη νεανική ή ώριμη ηλικία παρατηρείται ταυτόχρονα και σχετική πτώση της γλωσσικής ικανότητας. Έτσι, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην ψυχοσυναισθηματική και πνευματική εξέλιξη των κωφαλάλων, ανάλογα με την χρονική περίοδο που εμφανίζεται η κώφωση (εκ γενετής, πρώιμη παιδική ηλικία, νεανική ηλικία) (Κυπριωτάκης, 2008). Όσο μεγαλύτερη είναι η ακουστική απώλεια, τόσο υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάπτυξη και εξέλιξη του προφορικού λόγου, γιατί από τη μια το κωφό άτομο δεν ακούει ένα υπόδειγμα ομιλίας για να το μιμηθεί και, από την άλλη, δεν έχει την ικανότητα να ελέγχει και να κατευθύνει την ομιλία μέσω της ακοής (Μερακλής, 1991).

### ***Μερική ή ολική απώλεια ομιλίας***

Τα άτομα με προβλήματα στο λόγο και στην ομιλία συγκαταλέγονται, σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπαδημητρίου & Βλασσοπούλου, 2010). Η αποτελεσματική γλωσσική και λεκτική ανάπτυξη προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών ικανοτήτων. Όταν η λεκτική ανάπτυξη δεν ολοκληρώνεται φυσιολογικά, όπως στην περίπτωση της δυσκολίας κίνησης των μυών που ελέγχουν το λόγο ή στην κατανόηση των όρων μιας συζήτησης ή το νόημα της πρότασης (Παπαδημητρίου & Βλασσοπούλου, 2010).

Συχνά, η ολική απώλεια ομιλίας, η αλαλία, αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια της κώφωσης. Όταν διαταράσσεται η γλώσσα λόγω βλάβης στον φλοιό των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, δεν παρατηρείται γενικευμένη διαταραχή. Οι βλάβες σε διάφορες περιοχές του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων διαταράσσουν συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες (Kandel, Schwartz & Jessell, 2005)

## **2.1.2 Γνωσιακές λειτουργίες**

### ***Νοητικές Λειτουργίες***

Η νοητική ικανότητα ενός ατόμου καθορίζεται από τη συνεκτίμηση ενός αριθμού δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την ανάγνωση, τη γραφή και τις αριθμητικές πράξεις. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα άτομα με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσαριθμησία. Σύμφωνα με το DSM-V:

*Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις*

### ***Επικοινωνία***

Η ικανότητα επικοινωνίας ενός ατόμου καθορίζεται από τη δυνατότητά του να κατανοεί τα όσα λέγονται, κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία με άλλα άτομα, και αναφέρεται σε κάθε αμφίπλευρη ανταλλαγή πληροφοριών. Η επικοινωνία έχει 2 μορφές :τη λεκτική και τη μη λεκτική. Λεκτική είναι κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λέξεις, ενώ η μη λεκτική είναι η επικοινωνία που αφορά τις χειρονομίες, το ύφος, τη διάθεση, τον τόνο της φωνής και γενικότερα τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των ανθρώπων που επικοινωνούν μεταξύ τους (Παπαδημητρίου & Βλασσοπούλου, 2010).



### **2.1.3. Σωματικές αναπηρίες**

Στις σωματικές αναπηρίες συγκαταλέγονται οι κινητικές αναπηρίες και τα σοβαρά προβλήματα υγείας. Στις κινητικές αναπηρίες περιλαμβάνονται τα ορθοπεδικά μυοσκελετικά προβλήματα και οι νευρολογικές μειονεξίες. 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 διάφορες μορφές σωματικής αναπηρίας. Όπως αναφέρεται στον Κυπριωτάκη (1985, σσ. 58):

*«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».*

### **2.1.4. Άτομα με χρόνιες ασθένειες**

Με τον όρο «χρόνια ασθένεια» θεωρείται *«η κατάσταση που διαρκεί για ένα σημαντικό μεγάλο διάστημα ή παρουσιάζει μια ακολουθία , που επιμένει για μια περίοδο άνω των τριών μηνών σε ένα χρόνο»* (Thompson&Gustafson, 1996). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα άτομα που πάσχουν από χρόνιες οργανικές βλάβες οι οποίες είναι οι καρδιοπάθειες, οι νεφροπάθειες , ο καρκίνος, ο σακχαρώδης διαβήτης , η επιληψία, η σκλήρυνση κατά πλάκας, όπου στην περίπτωση που συνοδεύονται από κακή υγεία επιφέρουν στο άτομο κάποια μορφή αναπηρίας .

Οι χρόνιες αναπηρίες απαιτούν συχνές επισκέψεις; στο νοσοκομείο και τακτική ιατρική παρακολούθηση και νοσηλευτική φροντίδα, γεγονός που δημιουργεί αυξημένη εξάρτηση του πάσχοντα από τους φροντιστές του με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η φυσιολογική πορεία του ατόμου προς την ανεξαρτητοποίησή του. Επιπλέον, τα άτομα αυτά λόγω λήψης φαρμάκων και επαναλαμβανόμενων επεμβάσεων, αισθάνονται έντονο άγχος για την πορεία της νόσου και την εξέλιξη της υγείας τους (Ασημόπουλος ,2003)

### **2.1.5. Πολλαπλές αναπηρίες**

Με την έννοια «πολλαπλές αναπηρίες» ορίζεται η περίπτωση , όπου στο άτομο συνυπάρχουν περισσότερες από μια αναπηρίες . Οι Reynolds & Fletches-Janzen (2000) αναφέρουν ότι άτομο με πολλαπλές αναπηρίες είναι εκείνο στο οποίο συνυπάρχουν δυο ή περισσότερες αναπηρίες οι οποίες έχουν ως συνέπεια ιδιαίτερες δυσκολίες σε λειτουργικούς τομείς της ζωής του. Ο συνδυασμός

πολλαπλών αναπηριών μπορεί να περιλαμβάνει ακουστικές και οπτικές αναπηρίες , νοητική υστέρηση , μαθησιακές δυσκολίες , προβλήματα λόγου και κινητικές αναπηρίες (Salleh & MohdAli, 2010). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν η κωφαλαλία και η τετραπληγία.

### **2.1.6. Ψυχικές αναπηρίες**

Η ψυχική υγεία σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1946) είναι «*μια κατάσταση συναισθηματικής ευεξίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δικές του ικανότητες, μπορεί να αντιμετωπίσει τα καθημερινά άγχη της ζωής, να ζει και να εργάζεται παραγωγικά και με άνεση και να είναι σε θέση να συνεισφέρει στη κοινότητα του.* Επίσης, το νόημα της ψυχικής υγείας απορρέει ξεκάθαρα και από τον γενικό ορισμό που δίνει ο Π.Ο.Υ. για την υγεία: «*η υγεία είναι μια πλήρης κατάσταση σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας*»

«Ψυχική διαταραχή» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια μεγάλη ομάδα διαταραχών που προκαλούν προβλήματα στη σκέψη, στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά του ανθρώπου αλλά και στην επικοινωνία του με τον συνάνθρωπο. Η ψυχική νόσος και ειδικά η σχιζοφρένεια πριν από μερικές δεκαετίες ήταν συνώνυμο με το μυστηριώδες, το αινιγματικό και το ανίατο. Βαθμιαία τα πράγματα άλλαξαν εξαιτίας της ανάπτυξης και της προόδου της ψυχοφαρμακολογίας, την παράλληλη χρήση πολλών και ποικίλων ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων και τη δημιουργία σύγχρονων ψυχιατρικών υπηρεσιών μέσα στην κοινότητα (Υ.Υ.Κ.Α, Μ.Υ.Π, 2004).

### **2.1.7. Νευροαναπτυξιακές διαταραχές**

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές είναι μια ευρύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει πέντε διαταραχές:

- *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (ΔΑΔ-ΜΠΑ) ή (PDD-NOS), η οποία περιλαμβάνει τον άτυπο αυτισμό, και είναι η πιο κοινή*
- *Αυτιστική Διαταραχή*
- *Σύνδρομο Asperger*
- *Σύνδρομο Rett*
- *Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή*

Ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και εκδηλώνεται με άτυπη μορφή επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων

και ικανοτήτων για παιχνίδι και ανταποκρίσεων στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες . (Statkiewicz- Gayhardt et al., 2001). Μπορεί να υπάρχει μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως νοητική καθυστέρηση, δυσκολίες στη μάθηση, επιληψία, κώφωση, τύφλωση, κ.α.

## **2.2 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στην Ελλάδα, οι αρχές της δεκαετίας του 1980 αποτέλεσαν σταθμό στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, με το Νόμο 1143/1981 ,όπου και ξεκίνησαν οι πρώτες επίσημες προσπάθειες του Κράτους προς τη θερμοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από τον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και συνεχίζοντας και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο νόμος 1143/1981 θεωρήθηκε κατάκτηση στο χώρο της ειδικής αγωγής, αφού η πολιτεία ανέλαβε για πρώτη φορά επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη 2000).

Όσον αφορά στον τομέα της Ανώτατης εκπαίδευσης, ο πρώτος Νόμος που σχετίζεται με την εισαγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ο 1351/1983 (Φ.Ε.Κ. 56/28-4-1983, τ. Α΄) «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Μέσα από τα άρθρα της συγκεκριμένης νομοθεσίας παρουσιάζεται 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 «ειδική ομάδα» και έχει ευνοϊκότερη μεταχείριση σχετικά με την πρόσβασή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω 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). Ο παρών νόμος εστιάζει και στην τότε ειδική κατηγορία των «Τυφλών-Κωφαλάλων Πασχόντων από Μεσογειακή αναιμία». Εκείνο που επισημαίνεται είναι ότι για τις παθήσεις αυτές χορηγείται πιστοποίηση 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).

Εξελικτικά, το 1988 ψηφίζεται νέος 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 κείμενο στο Νόμο 1771/1988 που αναφέρει: «Η καθ' υπέρβαση εγγραφή τυφλών ή κωφαλάλων 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 εκπαιδευτικό ίδρυμα οφείλει να ορίζει ποιες κατηγορίες ατόμων είναι κατάλληλες ή όχι για την πρόσβαση τους στο κάθε τμήμα.

Επιπλέον, το προεδρικό διάταγμα 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 οφείλουν να προσκομίζουν γνωμάτευση από Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή ότι δεν μπορούν να λάβουν μέρος στις γραπτές γενικές εξετάσεις, εξαιτίας μόνιμης ή παροδικής, σωματικής ή αισθητηριακής βλάβης.

Στη συνέχεια, ο Νόμος 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124/17-06-1996, τ. Α΄) σε ορισμένα σημεία αναφέρεται στο ότι τα άτομα που έχουν υποστεί μεταμόσχευση οργάνων, νεφρού, καρδιάς, πνευμόνων, ήπατος και παγκρέατος εγγράφονται καθ' υπέρβαση σε οποιοδήποτε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 66), προσθέτοντας νέες κατηγορίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Νόμος 2640/1998 (Φ.Ε.Κ. 206/3-9-1998, τ. Α΄) «Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ο οποίος ουσιαστικά συμπληρώνει τον προηγούμενο, καθώς επισημαίνει ότι όσοι πάσχουν από ειδικές ασθένειες «πάσχοντες από σοβαρές ασθένειες» εγγράφονται καθ' υπέρβαση σε οποιοδήποτε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 12).

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 συμπληρώνουν τις ειδικές κατηγορίες του Νόμου 1357/1983, ορίζοντας 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 BundChiarì, 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 είναι εφικτό να φοιτήσει κάποιο άτομο το οποίο παρουσιάζει προβλήματα κώφωσης, βαρηκοΐας, δυσαρθρίας, τραυλισματος, εγκεφαλοπάθειας και φωνής.

Επιπλέον, η Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Φ.151/20049/Β6 (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 των «Πασχόντων από σοβαρές ασθένειες», παρατηρούνται μικρές 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.

Παράλληλα με το νεότερο Νόμο 4186/2013, οι εμπύπτοντες 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). Σχετικά με το ζήτημα της δυσλεξίας, με παλαιότερη εγκύκλιο (Φ142/Β3/7104/19-12-1990) αναφέρεται ότι οι δυσλεξικοί μαθητές πρέπει να εξετάζονται προφορικά στις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις ενώ με το νόμο 3699/2008 η δυσλεξία αναγνωρίστηκε επίσημα ως αναπηρία. Οι μαθητές δηλαδή που κατέχουν επίσημη διάγνωση έχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν προφορικά για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με την εγκύκλιο Φ5/1449/Β3 4 Ιαν. 2006 συστήνεται στα ΑΕΙ και Τ.Ε.Ι. να φροντίζουν για την ειδική ενημέρωσή τους, σύμφωνα με την κατάστασή τους, για θέματα σπουδών και να φροντίζουν ώστε οι χώροι και οι διαδικασίες εξέτασης να είναι ανάλογοι με τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συμπληρωματικά και η πρόβλεψη να συνοδεύονται από προσωπικό του αντίστοιχου ιδρύματος ή τους οικείους τους. Επίσης, δίνεται η οδηγία στα παραπάνω εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενημερώνουν το Υπουργείο για τον αριθμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανά τμήμα και τις ανάγκες που προκύπτουν (Ψύλλα, Μαυριγιαννάκη, Βαζαίου & Στασινοπούλου, 2003)

Σχετικά με την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, όπως προβλέπεται στο θεσμικό πλαίσιο (ΥΑ ΥΠΠΟ/ΔΙΟΙΚ/94546/2007, ΦΕΚ Β' 2065/24-10-2007 «Αναπαραγωγή έργου πνευματικής ιδιοκτησίας προς όφελος τυφλών και κωφαλάλων και επέκταση της ρύθμισης σε άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες», άρθρο 6), οι εκδότες υποχρεούνται να παρέχουν σε ηλεκτρονική μορφή τα αρχεία των υποχρεωτικών συγγραμμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και όλων των βιβλίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2014)

### **2.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑμεΑ: ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Το γεγονός ότι τα ΑμεΑ έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη πραγματικότητα (Λιασίδου, 2014; Seale, Geogerson, Mamas & Swan, 2015). Το 2016, 19,8 εκατομμύρια φοιτητές εγγράφηκαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που χορηγούν πτυχία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών, 2018), στις περισσότερες περιπτώσεις επειδή βλέπουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως ένα βήμα για την απασχόληση ή τη σταδιοδρομία, που αποτελεί προσωπική και οικονομική ανταμοιβή (Eagan et al., 2017).

Στην Ισπανία, ο αριθμός των εγγραφών το 2014/2015 έφτασε σχεδόν τις 22.000 (Universia Foundation, 2014), σε σύγκριση με τα 18.418 ΑμεΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011/2012. Σύμφωνα με στοιχεία από έρευνα που διεξήχθη σε 116 από τις 330 πανεπιστημιούπολεις των ΗΠΑ, τα ΑμεΑ αντιπροσωπεύουν το 19,4 % του πληθυσμού των φοιτητών (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, Εθνικό Κέντρο Στατιστικής και Εκπαίδευσης, 2019) με το μεγαλύτερο ποσοστό να αφορά σε μαθησιακές δυσκολίες (33,5%), Ψυχικές διαταραχές (35,0%) Χρόνια νοσήματα (16,1%) Αισθητηριακές αναπηρίες (3,1% Κινητικές αναπηρίες (4,1%) Διαταραχή φάσματος αυτισμού (2,2%) Άλλη Αναπηρία (6,0%)

Παλαιότερα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Στατιστικής για την Εκπαίδευση, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 (Horn & Nevill, 2006), καταδεικνύουν ότι το 11,3% των προπτυχιακών φοιτητών που φοιτούσαν στα πανεπιστήμια έπασχε από κάποια μορφής αναπηρία. Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται άτομα με ορθοπεδικές ανικανότητες (25,4%), κατάθλιψη (21,9%), διάφορα προβλήματα υγείας (17,3%), διαταραχές έλλειψης προσοχής (11%), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (5%), προβλήματα όρασης (3,8%), προβλήματα ομιλίας (4%) και άλλες αναπηρίες που δεν εντάσσονται σε καμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (7,8%). (Raue & Lewis, 2011). Κατά τα έτη 2007-2008, το 10,9% των προπτυχιακών και το 7,3% των μεταδιδακτορικών φοιτητών ανέφεραν ότι είχαν κάποια αναπηρία: συγκεκριμένα κυριαρχούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (31%), διαταραχές έλλειψης προσοχής / διαταραχή υπερκινητικότητας (18%), ψυχικές ασθένειες / ψυχολογικές ή ψυχιατρικές παθήσεις (15%), κινητικότητα / ορθοπεδικές βλάβες (7%), προβλήματα ακοής (4%), θέματα όρασης (2%), τραυματικές βλάβες στον εγκέφαλο (2%), δυσκολίες ομιλίας / γλώσσας (2%), διαταραχές ομιλίας / γλώσσας (3%) , και άλλες αναπηρίες που δεν εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες (3%). Πρόκειται για μια σημαντική αύξηση από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 1995-1996, όπου την εποχή εκείνη το 6% των προπτυχιακών φοιτητών αναγνωρίστηκε ως έχοντες αναπηρία (Horn & Berktold, 1999).

Αν και τα ποσοστά εγγραφής των φοιτητών με αναπηρίες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν αυξηθεί, η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι τα ΑμεΑ δεν φοιτούν στα ιδρύματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ίδια συχνότητα με εκείνα που δεν πάσχουν από κάποια μορφής αναπηρίας (Horn & Nevill, 2006). Το ποσοστό συμμετοχής των ΑμεΑ στο πανεπιστήμιο είναι μικρότερο του μισού των φοιτητών χωρίς αναπηρίες (Wagner, Newman, Cameto, Garza, & Levine, 2005). Επιπλέον, τα άτομα με αναπηρίες είναι λιγότερο πιθανό να εγγραφούν σε τετραετή ιδρύματα, με την πλειοψηφία να είναι εγγεγραμμένα σε διετή ή σε κοινοτικά κολλέγια (Hall & Belch, 2000, Wagner et al., 2005). Οι Wagner, Newman, Cameto, Garza & Levine διαπίστωσαν ότι 7% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εγγραφεί σε κάποιο τύπο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με ένα 41% μεταδευτεροβάθμιο ποσοστό εγγραφής των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία. Υπάρχουν στοιχεία επίσης που αποδεικνύουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες είναι λιγότερο πιθανό να φοιτήσουν σε κολλέγια και πανεπιστήμια τεταρτοετούς φοίτησης από ό,τι οι μαθητές με προβλήματα γλώσσας, δυσλειτουργίες ακοής, οπτικές και ορθοπεδικές βλάβες.

Έχει διαπιστωθεί επίσης σε μελέτες ότι μόνο το ήμισυ των ατόμων με αναπηρίες αποκτούν πτυχία, σε σύγκριση με τα περίπου δύο τρίτα των φοιτητών χωρίς αναπηρίες που ολοκληρώνουν με επιτυχία τις σπουδές τους (Hall & Belch, 2000, Εθνικό Κέντρο Στατιστικής Εκπαίδευσης, 1999). Αντίθετα, μια διαχρονική μελέτη που περιελάμβανε 11.317 σπουδαστές, διαπίστωσε ότι τα ΑμεΑ αποφοίτησαν σε ποσοστά παρόμοια με εκείνα των φοιτητών χωρίς αναπηρίες, αλλά ορισμένοι συμμετέχοντες χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τα πτυχία τους σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους (Wessel, Jones, Markle & Westfall, 2009).

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι, στο 8-10% των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εισάγονται στα πανεπιστήμια στη Μεγάλη Βρετανία και τις Η.Π.Α (Digest of Education Statistics, 2009; Fleischer 2012; Higher Education Statistical Agency, 2012), υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, ιδιαίτερα με σύνδρομο Asperger (Knott & Taylor, 2014).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 48 πολιτείες, με δείγμα 765 φοιτητών με διαγνωσμένες ψυχικές διαταραχές που φοιτούσαν ήδη ή είχαν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο τα τελευταία 5 χρόνια, κατέδειξε ότι το 50% δεν είχε ενημερώσει το κολλέγιο τους για την κατάσταση της υγείας τους (Gruttadaro & Crudo, 2012). Παρατηρείται επίσης ένας αριθμός «αόρατων αναπηριών» που αφορά μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας ή ΔΕΠΥ, προβλήματα ψυχικής υγείας και ορισμένες χρόνιες παθήσεις υγείας (Ινστιτούτο Ανώτατης Εκπαίδευσης στο UCLA [HERI], 2011; Raue & Lewis, 2011) Επισημαίνεται λοιπόν ότι υπάρχουν και πολλοί 'αδιάγνωστοι φοιτητές' καθώς και φοιτητές με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής που επιλέγουν να μην την αποκαλύψουν στο πανεπιστήμιο για προσωπικούς λόγους, φοβούμενοι τον 'στιγματισμό' (Hastwell et al, 2013).

Στη χώρα μας, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 18 Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2014) διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

- σε σύνολο 185.627 φοιτητών τα 5.086 αφορούν ΑμεΑ- καθ' υπέρβαση του αριθμού των εισακτέων με γενικές εξετάσεις
- στο ΕΑΠ καταγράφονται 1.000 ενεργοί φοιτητές με αναπηρία
- το 75,9% των καθ' υπέρβαση εισακτέων είναι άτομα με χρόνιες παθήσεις ενώ το 24,1% αφορά άτομα με άλλες αναπηρίες
- Τα ΑμεΑ λαμβάνουν το πτυχίο καθυστερημένα, εγκαταλείπουν ή απέχουν από τις σπουδές τους



- στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το ποσοστό των λιμναζόντων φοιτητών με αναπηρία διαμορφώνεται στο 31,3% και
- το ποσοστό των πτυχιούχων με αναπηρία για τα αντίστοιχα χρονικά διαστήματα δεν ξεπερνά το 15%.

Σε πρόσφατη επίσης έρευνα των Σιαπέρα και Καλαντζή-Αζίζι, η οποία αναφέρεται στην εφημερίδα Καθημερινή (Γιάνναρου, 2014), σε δείγμα 700 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, προέκυψε ότι 25 άτομα ( 3%) εμφάνιζαν χαρακτηριστικά που «ταιριάζουν» με το σύνδρομο Άσπεργκερ. Από αυτούς οι 18 παρακολουθούσαν μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και οι επτά θεωρητικής. Ο αριθμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες πλέον δεν είναι ευκαταφρόνητος, αφού για παράδειγμα στο Ε.Κ.Π.Α προκύπτει ότι το 1999 φοιτούσαν περισσότεροι από 600 φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση αύξησης των φοιτητών με ειδικές ανάγκες ακόμα και στα τμήματα των Θετικών Επιστημών (Κουρουπέτρογλου, 2003). Στην περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, η μοναδική αναφορά στους φοιτητές ΑμεΑ του ΕΑΠ που εντοπίστηκε να έχει γίνει ήταν αυτή των Κόκκαλη & Γεωργιάδη (2007), οι οποίες καταγράφουν και συγκρίνουν τις παροχές του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του ΕΑΠ προς τους φοιτητές με αναπηρίες. Επιπλέον, μας παρέχουν στατιστικά στοιχεία που δείχνουν ότι από το 2002 έως το 2008 στο ΕΑΠ καλύπτεται μόνο το 40% -50% των προσφερόμενων θέσεων στα ΑμεΑ κάθε έτος. Πρόσθετα στοιχεία από την υπηρεσία μητρώου του ΕΑΠ δείχνουν ότι, τα έτη 2007-2008 & 2008-2009, τα μεγαλύτερα ποσοστά ΑμεΑ συγκεντρώνονται στην κατηγορία των ατόμων με κινητικά προβλήματα, καρκινοπάθεια και διαβήτη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΑμεΑ**

### ***3.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Ηνωμένα Έθνη, 2006) καθιέρωσε την υποχρέωση διασφάλισης ότι τα ΑμεΑ έχουν πρόσβαση –χωρίς διακρίσεις και με ίσους όρους για την ένταξή τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την επαγγελματική κατάρτιση . Επιπλέον η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δεσμευτεί στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και προτείνει γι αυτό το σκοπό τη δημιουργία προγραμμάτων και

πανεπιστημιακών υπηρεσιών που βελτιώνουν την πρόσβαση και την εκπαιδευτική ένταξη των μη παραδοσιακών φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων των ΑμεΑ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι ένα «πρόβλημα» που αφορά μόνο τους ίδιους αλλά την ίδια την πολιτεία και κυρίως τις κοινότητες των πανεπιστημίων. Οι νέες αρχές αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν την αλληλεξάρτηση, το σεβασμό στο σώμα, την ανάγκη να ακουστεί η φωνή όλων, την αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητας και την υλοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων (Clarke, 2000).

Πρόσφατη εργασία των (Gibson, 2015; Quinn, 2013; Thomas, 2016) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν αρκεί το να διασφαλιστεί η πρόσβαση των ΑμεΑ στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επειδή σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Mamiseishvilli & Koch, 2011; Quinn, 2013) τα ΑμεΑ διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του κολλεγίου που φοιτούν σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία φοιτητών με αναπηρία συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός καλύτερου πανεπιστημίου (Riddell et al., 2005; Shaw, 2009). Το μοντέλο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς συμβάλλει στην εξήγηση της ανάγκης για ποιοτική εκπαιδευτική απόκριση από όλους τους φοιτητές αυξάνοντας τις πρακτικές που οδηγούν στην ένταξη και εξαλείφοντας τα εμπόδια που δημιουργούν αποκλεισμό, σε ένα πλαίσιο βασισμένο στις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας (Echeita, Simon Lopez & Urbina, 2013).

Η υιοθέτηση τέτοιων αρχών από την πανεπιστημιακή κοινότητα προϋποθέτει μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του πανεπιστημίου και τον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτά που διδάσκονται μέσα στις αίθουσες - για κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχή, καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού για τα ΑμεΑ- και την καθημερινή αναπαραγωγή των αντίθετων, όπως προβάλλονται στο χώρο του πανεπιστημίου και στις σχέσεις των μελών του (Στασινοπούλου, 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τα μεθοδολογικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ, σε μια ποικιλία μελετών διαπιστώθηκε ότι οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών θα μπορούσαν να είναι στοιχεία που ευνοούν την ένταξή τους στο πανεπιστημιακό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι η εκμάθηση με νέες τεχνολογίες ξεπερνά τα φυσικά, μεταβατικά και γνωστικά εμπόδια. Ορισμένοι συγγραφείς, όπως οι Hockings, Brett και Terentjevs (2012) ή Pearson and Korpi (2006), διαπίστωσαν ότι η εισαγωγή της ηλεκτρονικής μάθησης στην τάξη ήταν ιδιαίτερα επωφελής για τα ΑμεΑ. Τα τελευταία χρόνια επίσης η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να έχει μεγάλη απήχηση (Roberts, Crittenden, & Crittenden, 2011). Είναι γενικά αποδεκτό ότι η χρήση των τεχνολογιών θα μπορούσε να εξαλείψει τα εμπόδια στη μάθηση προωθώντας την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Seale et al., 2015). Κρίσιμος παράγοντας επίσης για την επιτυχία των ΑμεΑ είναι η στάση και η προθυμία του ακαδημαϊκού προσωπικού για την εφαρμογή αλλαγών και την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών τους στις ανάγκες αυτών των φοιτητών.

(Moriña et al., 2015). Ένα άλλο ερώτημα που εμφανίζεται στις περισσότερες έρευνες είναι η ανάγκη στοχευμένης εκπαίδευσης των καθηγητών των πανεπιστημίων στις ανάγκες των ΑμεΑ ανά είδος αναπηρίας (Murray, Lombardi, & Wren, 2011). Τέλος, χρειάζεται να δοθεί προτεραιότητα στις φωνές των ΑμεΑ σχετικά με τα αιτήματά τους (Λιασίδου, 2014). Οι απόψεις τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη και εφαρμογή θεσμικών, πολιτικών, προγραμμάτων και αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους στο πανεπιστήμιο. Είναι σημαντικό να προωθείται η συμμετοχή τους και η ενεργή τους δέσμευση σε τέτοιες εξελίξεις και πρακτικές (Barton, 2010).

Σύμφωνα με την Ψύλλα κ.α. (2003), όσον αφορά τα ΑμεΑ στα ελληνικά πανεπιστήμια, έχουν γίνει ικανοποιητικά βήματα για την προστασία των δικαιωμάτων τους. Η πραγματικότητα όμως αποδεικνύει ότι η νομοθεσία-διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις που αναφέρονται στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες δεν έχουν καταστεί απολύτως δεσμευτικές και δεν έχουν διασφαλιστεί ειδικά θέματα που αφορούν τους σπουδαστές με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως:

- *Ειδικά διαρρυθμισμένα δωμάτια στις φοιτητικές εστίες με στόχο την ειδική προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες*
- *Δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους χώρους των πανεπιστημίων, όπως στις αίθουσες, στις βιβλιοθήκες και στις τουαλέτες*
- *Δυνατότητα παροχής πρώτων βοηθειών καθ'όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης*
- *Διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού*
- *Ειδική μέριμνα στις βιβλιοθήκες για την εξυπηρέτηση των φοιτητών με ειδικές ανάγκες*
- *Ειδικά προγράμματα σε Η/Υ και χρήση του διαδικτύου ώστε πληροφορίες που αφορούν μαθήματα, ασκήσεις, βιβλιογραφίες να δίνονται στους ΑμεΑ λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών να παρακολουθούν σταθερά τα μαθήματα*
- *Διαμόρφωση εθελοντικών προγραμμάτων φοιτητών με στόχο την βοήθεια των συμφοιτητών τους με ειδικές ανάγκες και την ανακούφιση των συνοδών τους (Ψύλλα κ.α., 2003)*

Υπάρχουν επίσης επιλογές που στοχεύουν στην ανάπτυξη και αξιοποίηση δράσεων και αφορούν όλους, το διδακτικό, τεχνικό, βοηθητικό προσωπικό καθώς και τους φοιτητές και την τοπική κοινωνία που εδρεύει σε κάθε Τμήμα. Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2000), πολλά θέματα που αφορούν τη φοίτηση των ΑμεΑ θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τις παρακάτω ενέργειες:

- Διαμόρφωση ιστοσελίδας που θα απευθύνεται στα μέλη ΔΕΠ και το διοικητικό προσωπικό κάθε πανεπιστημίου σχετικά με τις ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση και στη διαδικασία εξέτασης-αξιολόγησης φοιτητών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα ανά κατηγορία αναπηρίας
- Τοποθέτηση εξοπλισμού σε όλα τα τμήματα του πανεπιστημίου και συγκεκριμένα τοποθέτησή του στις αίθουσες διδασκαλίας, όπου χρειαστεί (φορητός υπολογιστής, μαγνητόφωνο, φωτοτυπίες των διαφανειών). Παράλληλα, η απασχόληση μεταφραστή νοηματικής γλώσσας για τους κωφούς φοιτητές
- Οι διδάσκαλοι-σύμβουλοι σπουδών να λειτουργήσουν ως μέντορες και εμπνευστές των φοιτητών με ιδιαιτερότητες και να αναλάβουν με διακριτικότητα την παραπομπή τους στο Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές ή στο γραφείο διασύνδεσης του Πανεπιστημίου.

Η διευκόλυνση της συμμετοχής των ΑμεΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί παράγοντα ελαχιστοποίησης του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Έχει ιδιαίτερη σημασία να λειτουργεί κάθε τμήμα και κάθε πανεπιστημιακή σχολή ως μια κοινότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και ισότιμης συμμετοχής, που εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των φοιτητών, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή αν θα εμφανίσουν στην πορεία κάποιας μορφής αναπηρία (Καλλινικάκη, 2003).

### **3.2 Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΑμεΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα ΑμεΑ. Για το σκοπό αυτό έχει διεξαχθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών με στόχο τη διερεύνηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης στους σπουδαστές με αναπηρίες. Η διερεύνηση αυτή αφορούσε κυρίως τις στάσεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε σπουδαστές με αναπηρίες. Τα ευρήματα των ερευνών υποδεικνύουν ότι η γνώση των νομικών προϋποθέσεων, της θεσμικής υποστήριξης του ιδρύματος, οι προσωπικές αντιλήψεις και το επίπεδο της άνεσης των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση με τα ΑμεΑ έχουν επίδραση στην παροχή επαρκών διευκολύνσεων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Zhang et al., 2010).

Βιβλιογραφικές κριτικές σχετικών ερευνών δείχνουν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υπηρεσίες και τις διευκολύνσεις τείνουν να είναι ελλιπείς, συνήθως οι γνώσεις σχετικά με τις αναπηρίες προέρχονται από πόρους εκτός πανεπιστημιούπολης και η στάση τους

απέναντι στα ΑμεΑ και τις διευκολύνσεις θέτει σημαντικά εμπόδια, ιδίως για τους φοιτητές με αόρατες αναπηρίες, όπως ADHD, μαθησιακές δυσκολίες και ψυχικές αναπηρίες (Hong, 2015; Sniatecki, Perry & Snell, 2015).

Και από ευρήματα άλλων μελετών αποδεικνύεται ότι, παρά το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετική στάση απέναντι στα ΑμεΑ (Baker et al., 2012), από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι στερούνται απαραίτητων γνώσεων σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους υποστήριξης τους ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (Cawthon & Cole, 2010). Άλλες επίσης μελέτες που εξετάζουν τις συμπεριφορές στην τάξη έχουν διαπιστώσει ότι ορισμένα μέλη σχολών κάνουν αρνητικά σχόλια στους φοιτητές σχετικά με τη φύση της αναπηρίας τους ή τα αιτήματα διευκολύνσεών τους (Minner & Prater, 1984), ενώ άλλα αμφισβητούν την ανάγκη για διευκολύνσεις προς τα ΑμεΑ (Kurth & Mellard, 2006).

Οι Hindes και Mather (2007) διαπίστωσαν επιπλέον ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατήρησαν λιγότερο ευνοϊκές συμπεριφορές κατά την παροχή διευκολύνσεων σε όσους έχουν διάσπαση προσοχής ή ψυχιατρικές διαταραχές, σε σύγκριση με άτομα με σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες. Επιπλέον, ορισμένοι έδειξαν να έχουν λιγότερες προσδοκίες από τους φοιτητές με αναπηρίες, οι οποίες συχνά είχαν ως αποτέλεσμα κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Dorwick, Anderson, Heyer, & Acosta, 2005).

Σύμφωνα με τον Quillet (όπως αναφέρεται στο Lombardi Alison, 2010), έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι μεταδιδασκτορικοί διδάσκοντες έχουν εμπειρία σε εξειδικευμένους τομείς περιεχομένου και όχι σε αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους. Επιπλέον, υπάρχουν συνήθως ελάχιστα έως καθόλου απαιτούμενα προγράμματα κατάρτισης σχετικά με θέματα ενημέρωσης- ευαισθητοποίησης για τα ΑμεΑ, ενώ περιγράφονται κατά διαστήματα προγράμματα εθελοντικής κατάρτισης (Scott et al., 2003).

Μελέτες, που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και το είδος της εκπαίδευσης που έχουν λάβει, καταδεικνύουν ότι το 29% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι συμμετείχε σε κάποιου τύπου προγενέστερη εκπαίδευση ενώ το 71% ανέφερε μη προηγούμενη συμμετοχή. Το διδακτικό προσωπικό που είχε εκπαιδευτεί πρωτίτερα πάνω στην αναπηρία :

- *Είχε μεγαλύτερη γνώση του νόμου που αφορά τα άτομα με αναπηρίες*
- *Κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια να ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες στη μάθηση*
- *Είχε μεγαλύτερη γνώση σχετικά με τις παροχές του πανεπιστημίου*
- *Έδειξε μεγαλύτερη επιθυμία να διαθέσει χρόνο έξω από το συγκεκριμένο ωράριο και μεγαλύτερες προσδοκίες απόδοσης για τα ΑμεΑ απ' ότι το διδακτικό προσωπικό που δεν είχε*

*εκπαιδευτεί πρωτίτερα. Οι Rao και Gartin (2003) επίσης διαπίστωσαν ότι η προϋπάρχουσα διδακτική εμπειρία οδηγεί σε μια αυξημένη προθυμία για παροχή διευκολύνσεων.*

Ευρήματα άλλων ερευνών καταδεικνύουν ότι ορισμένοι διδάσκοντες και διοικητικοί υπάλληλοι σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν αρνητικές αντιλήψεις ή /και έλλειψη γνώσεων σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία (Leyser et al., 1998, Reed et al., 2003, Voget et al., 1999). Μέλη ΔΕΠ δεν γνώριζαν την υφιστάμενη νομοθεσία περί αναπηρίας, θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ευαισθητοποίησης, ενώ ορισμένα από αυτά ζητούσαν να τους παρασχεθεί υποστήριξη από το προσωπικό των υπηρεσιών αναπηρίας (Parker et al., 2003).

Έρευνα των Vogel et al (1999) κατέδειξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι αρνητικές ανάλογα με το είδος του αιτήματος των ΑμεΑ. Για παράδειγμα, ορισμένοι απάντησαν ότι ήταν πιο πρόθυμοι να παρέχουν διευκολύνσεις που σχετίζονταν με τον τρόπο διδασκαλίας σε σχέση με διευκολύνσεις στην εξεταστική διαδικασία και λιγότερο πρόθυμοι να παρέχουν συμπληρωματικό υλικό όπως έντυπο υλικό ή εναλλακτικές εργασίες. Άλλα μέλη επίσης δήλωσαν ότι ήταν περισσότερο πρόθυμα να επιτρέψουν στους φοιτητές να καταγράψουν διαλέξεις, να επεκτείνουν το χρόνο εξέτασης και να συμφωνήσουν στην πραγματοποίηση των εξετάσεων σε διαφορετικό χώρο από τον καθορισμένο αλλά ήταν απρόθυμα να αλλάξουν την μορφή της εξεταστικής διαδικασίας (Vogel et al., 1999). Ο Skinner (2007) διαπίστωσε επίσης ότι η προθυμία των εκπαιδευτικών να παρέχουν διευκολύνσεις ποικίλλει ανάλογα με την εξειδίκευσή τους, την εκπαιδευτική βαθμίδα, το φύλο και το είδος της διευκόλυνσης (Leyser et al., 1998)

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υποστηρικτικό στα ΑμεΑ και δείχνει ευνοϊκή στάση απέναντί τους. Εντούτοις, εκφράζεται η ανησυχία ότι η παροχή διευκολύνσεων θέτει σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και το θέμα της δικαιοσύνης απέναντι σε όλους τους φοιτητές (Jensen et al, 2004). Αν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί που γενικά πιστεύουν ότι είναι δίκαιο για τους σπουδαστές χωρίς αναπηρίες να παρέχουν διευκολύνσεις σε σπουδαστές ΑμεΑ (Houk et al., 1992, vogel et al., 1999) υπάρχουν και εκείνοι που θεωρούν ότι οι διευκολύνσεις από μέρους των εκπαιδευτικών, κυρίως σε θέματα εξετάσεων, και η τροποποίηση των απαιτήσεων στα προαπαιτούμενα μαθήματα που αφορούν την αποφοίτηση είναι άδικες πρακτικές για εκείνους που δεν πάσχουν από κάποιας μορφής αναπηρία (Vasek, 2005).

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικές στην παροχή διευκολύνσεων στα ΑμεΑ, καθώς διαπιστώθηκε ότι ήταν διατεθειμένες να μειώσουν τα εμπόδια στη συνεργασία μαζί τους, σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι μη μόνιμοι επίσης σε θητεία εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη ευελιξία στο να

προσαρμόσουν τις εργασίες και τις απαιτήσεις των μαθημάτων τους, επιχειρώντας να ελαχιστοποιήσουν τα εμπόδια στη μάθηση και ήταν περισσότερο πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο στο να υποστηρίξουν τα ΑμεΑ εκτός καθορισμένου ωραρίου (Lombardi, 2011). Το εκπαιδευτικό προσωπικό των παιδαγωγικών σχολών, παράλληλα, ως μια άλλη μεταβλητή, παρουσίασε ποσοστά που δείχνουν μεγαλύτερη δικαιοσύνη στην παροχή διευκολύνσεων από εκείνο των θετικών επιστημών καθώς και μεγαλύτερη γνώση του νόμου περί αναπηρίας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ευελιξία στις αναθέσεις μαθημάτων και εργασιών, στην επιθυμία επένδυσης χρόνου για την υποστήριξή τους και παράλληλα υπήρχαν υψηλότερες προσδοκίες απόδοσης στα μαθήματά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στους τομείς των Θετικών Επιστημών και των Τεχνών (Lombardi, 2011).

Σύμφωνα με τους Madaus et al.( 2003a, 2003b), οι θετικές και αρνητικές εμπειρίες των ΑμεΑ από την εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτώνται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αντιλαμβάνονται τις περιεκτικές παιδαγωγικές στρατηγικές και τις διευκολύνσεις ως επιβάρυνση , μια απειλή για την ακαδημαϊκή ελευθερία (American Association of University Professor, 2014) ή ως ένα σοβαρό ζήτημα για το οποίο θα πρέπει να αγωνιστούν τα ίδια τα άτομα, υποστηρίζοντας τις δικές τους ανάγκες (Meyer & Bose, 2017). Από την άλλη πλευρά, οι θετικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα ΑμεΑ και τους εκπαιδευτικούς επιδρά στη μεγαλύτερη συμμετοχή στη ζωή του πανεπιστημίου και στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Tinto, 1993).

Οι καθηγητές που προωθούσαν τη θετική μάθηση παρουσιάζονταν προσιτοί και διαθέσιμοι, συνεπείς στην επικοινωνία του υλικού τους και στις προσδοκίες που είχαν από τους φοιτητές στα μαθήματά τους, χρησιμοποιώντας παράλληλα εκπαιδευτικές στρατηγικές (δραστηριότητες μικρών ομάδων, αναβαθμισμένες εργασίες). Παράλληλα, έκαναν συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις ή άλλες πιο κατανοητές πηγές, πρόκληση για τους φοιτητές να σκέφτονται και να μαθαίνουν διαφορετικά και θετικά, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο την ατομικότητα του κάθε φοιτητή (Madaus et al., 2003b). Όλες οι παραπάνω ιδιότητες επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και δεν βασίζονται απαραίτητα σε διευκολύνσεις.

### ***3.3 Η ΥΪΘΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ ΚΑΘΟΛΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ***

Σε ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης, η γνώση είναι αναγκαίο να λαμβάνεται από το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού για την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα ΑμεΑ να έχουν ισότιμη πρόσβαση με τους τυπικούς

συμφοιτητές/τριές τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα και να υπάρχει πρόβλεψη για τις προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν αναφορικά με τη διδασκαλία και τις εξετάσεις (Βισσαρίου, 2014).

Το 1997 στο κρατικό πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας (North Carolina State University) αναπτύχθηκε το Μοντέλο του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design-UD) από μια ομάδα αρχιτεκτόνων, σχεδιαστών προϊόντων, μηχανικών και ερευνητών περιβαλλοντικού σχεδιασμού, με επικεφαλής τον Ronald Mace. Το μοντέλο αυτό περιέχει επτά βασικές αρχές : δίκαιη χρήση, προσαρμογή στη χρήση, απλή και ενστικτώδης χρήση, αντιληπτή πληροφορία, ανοχή στα λάθη, χαμηλή φυσική προσπάθεια και τέλος μέγεθος και χώρος για προσέγγιση και χρήση. Παράλληλα, το 2000 ο Σύλλογος για την Ανώτερη Εκπαίδευση και την Αναπηρία (Association on Higher Education And Disability-AHEAD) εισηγήθηκε την αξιοποίηση των Αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού σε Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης , ώστε το 2002 να ξεκινήσει μια πρωτοβουλία που αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πληροφοριακά και διδακτικά περιβάλλοντα και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των γραφείων υποστήριξης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η πρωτοβουλία αυτή έλαβε χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. (Block, Loewen & Kroeger, 2006). Επιπρόσθετα, η Highce με την ομάδα της πρόβαλαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης του προσωπικού των πανεπιστημίων με βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, ώστε να προωθηθεί η εξίσωση των ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση.

Ένας περιεκτικός ορισμός του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση δόθηκε στο νομοθετικό διάταγμα για την εκπαίδευση των Η.Π.Α., όπου ρητά διατυπώνεται ότι (Higher Education Opportunity Act, 2008): *«ο όρος Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design For Learning) σημαίνει το επιστημονικά έγκυρο πλαίσιο για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής , το οποίο:*

- *Παρέχει ευελιξία στους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται οι πληροφορίες στους μαθητές, στους τρόπους με τους οποίους απαντούν ή επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία*
- *Μειώνει τα εμπόδια στην εκπαίδευση, παρέχει τις κατάλληλες διευκολύνσεις , υποστηρίζει και προκλήσεις και διατηρεί υψηλές προσδοκίες επίτευξης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των μαθητών με περιορισμένη γνώση της κύριας γλώσσας»(καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση).*

Δεδομένου ότι το δυναμικό των ΑμεΑ έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν τρόπους διδασκαλίας που θα δίνουν ώθηση στη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά γίνεται λόγος για δυο θεωρητικά μοντέλα



στην εκπαίδευση: τη «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» και τον «Καθολικό Σχεδιασμό» στη μάθηση, όπου και τα δυο προωθούν την ευελιξία και την ποικιλία στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών/τριών (Νικολαραϊζή, 2013).

Σύμφωνα με τον Konur (2006), οι ρυθμίσεις που πρέπει να γίνονται για την υποστήριξη των ΑμεΑ αφορούν: α) τον τρόπο παρουσίασης της διδακτέας ύλης ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες κάθε φοιτητή/τριας (σε χειρόγραφο, έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, στη νοηματική γλώσσα σε ακουστική -μαγνητοφωνημένη μορφή), β) στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται ο φοιτητής/τρια, γ) στο χρόνο που χρειάζονται τα ΑμεΑ για να έχουν πρόσβαση στη διδακτέα ύλη, στις εργασίες και κυρίως στις εξετάσεις, καθώς χρειάζεται να έχουν επιπρόσθετο χρόνο ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και τον τρόπο εξέτασής τους και δ) στο περιβάλλον των εξετάσεων, των διαλέξεων και της εκπόνησης εργασιών. Για να έχουν, όμως, τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν στις παραπάνω αλλαγές, είναι αναγκαίο να προηγείται η εκπαίδευσή τους, ώστε να έχουν τις γνώσεις και τις μεθοδολογίες για την εκπαιδευτική υποστήριξη των ΑμεΑ (Konur, 2006).

Τα ΑμεΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων, ανάλογα με την μορφή αναπηρίας του κάθε φοιτητή. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν στον ρυθμό ομιλίας του εκπαιδευτικού, στην ταχύτητα εναλλαγής των διαφανειών στον προβολέα, ακόμα και στο μέγεθος εκτυπωμένων σημειώσεων με τους κεντρικούς άξονες του μαθήματος. Επίσης, στην προσπάθειά τους να κρατήσουν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παράδοσης ενός μαθήματος, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες όταν ο εκπαιδευτικός μιλάει γρήγορα ή εναλλάσσει γρήγορα τις διαφάνειες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα. Ακόμη, όσον αφορά τους τυφλούς ή κωφούς φοιτητές που δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν τον διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διάλεξης του, δεν είναι εφικτό γι' αυτούς να συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην αίθουσα (Fuller, Bradley & Healey, 2004).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, όμως, φαίνεται να μην είναι προσαρμοσμένη στη νέα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα οι όποιες εφαρμοσμένες υποστηρικτικές ενέργειες και δράσεις για τους φοιτητές με αναπηρίες στα Ελληνικά Πανεπιστήμια να αποτελούν κυρίως πρωτοβουλίες ορισμένων εκπαιδευτικών, εθελοντικές δράσεις φοιτητών, πρωτοβουλίες που στηρίζονται από τις πανεπιστημιακές αρχές είτε με χρηματοδοτήσεις των ίδιων των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε αποτελούν συγχρηματοδοτήσεις ευρωπαϊκών και κοινοτικών προγραμμάτων χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει μια ενιαία εθνική πολιτική για όλα τα ανώτατα ιδρύματα της χώρας (Μαυριγιαννάκη, 2003).

### **3.4. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΑμεΑ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΑΔΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟΥ**

Παρά τις ελλείψεις και τη φύση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, υλοποιούνται δράσεις και ενέργειες για την υποστήριξή τους, που αφορούν πρωτοβουλίες των διδασκόντων που τις στηρίζουν οι πανεπιστημιακές αρχές που είτε χρηματοδοτούνται από τα ίδια τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε αποτελούν συγχρηματοδοτήσεις ευρωπαϊκών και κοινοτικών προγραμμάτων (Μαυριγιαννάκη, 2003).

Το Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει θέσει ως σκοπό την προώθηση της ένταξης και της συμμετοχής των ΑμεΑ σε όλα τα επίπεδα της πανεπιστημιακής ζωής, προσφέροντάς τους ίσες ευκαιρίες στην μάθηση (Κουρουπέτρογλου, 2003). Έχουν υλοποιηθεί μια σειρά από υποστηρικτικές δράσεις για τα ΑμεΑ που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κοινωνική ευαισθητοποίηση και αφορούν τα παρακάτω:

- *Παροχή συμβουλών και καθοδήγησης από καθηγητή υπεύθυνο για θέματα των ΑμεΑ.*
- *Παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών τεχνολογιών για κάθε ΑμεΑ (φορητοί ή επιτραπέζιοι υπολογιστές για το σπίτι, συνθετών ομιλίας, σαρωτών (scanners), συσκευών πρόσβασης σε υπολογιστικά περιβάλλοντα.*
- *Ενημέρωση και υποδείξεις σε διδάσκοντες καθηγητές για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία των φοιτητών με ειδικές ανάγκες.*
- *Δημιουργία ειδικών θέσεων εργασίας για τυφλούς φοιτητές. Οι θέσεις αυτές διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό πρόσβασης στο Internet και στον παγκόσμιο ιστό για τυφλούς, δυνατότητα αυτόματης ανάγνωσης έντυπου βιβλίου (μέσω scanner, οπτικής αναγνώρισης χαρακτήρων και συνθέτη ελληνικής ομιλίας), εκτυπωτή Braille.*
- *Παραγωγή φοιτητικών εγχειριδίων σε ηλεκτρονική μορφή και σε μορφή Braille.*
- *Εξασφάλιση βιβλίων από την αρχή του εξαμήνου για κάθε ΑμεΑ.*
- *Εξασφάλιση εναλλακτικών μορφών διαπροσωπικής επικοινωνίας με διδάσκοντες (π.χ. στην περίπτωση κωφών φοιτητών χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, υπηρεσίας chat και videophone).*
- *Ειδικές ρυθμίσεις για εξετάσεις: επιπλέον χρόνος, χρήση βοηθημάτων υποστηρικτικής τεχνολογίας, κατάλληλος τρόπος εξέτασης ανάλογος με την αναπηρία, βοήθεια από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα, δημιουργία Οδηγού Εξέτασης Τυφλών Φοιτητών.*

- *Προσβασιμότητα σε όλους τους χώρους: έχει επιτευχθεί 100% προσβασιμότητα σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας, τους χώρους εξάσκησης των φοιτητών, τη βιβλιοθήκη και τα γραφεία των καθηγητών. Τοποθετήθηκε ανελκυστήρας έστω και σε κτίριο ενός ορόφου. Δημιουργήθηκαν ειδικές θέσεις στάθμευσης για φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Δημιουργήθηκαν ειδικές τουαλέτες για χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου (20% επί του συνόλου).*
- *Κοινωνική ευαισθητοποίηση για θέματα φοιτητών με ειδικές ανάγκες με παρουσιάσεις στον ημερήσιο Τύπο, στο ραδιόφωνο και με παραγωγή έντυπου υλικού (Κουρουπέτρογλου, σ. 207)*

Το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Ινστιτούτο Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Κρήτης έχει αναπτύξει εφαρμογές και τηλεματικές υπηρεσίες για άτομα με αναπηρίες, από το ΠΠ-ΙΤΕ, στοχεύοντας στην υποστήριξη και υποβοήθηση της κοινωνικο-οικονομικής τους ένταξης, και ειδικότερα στην ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας τις διαρκείς εξελίξεις των νέων τεχνολογιών (Μαυριγιαννάκη, 2003).

Από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων επίσης υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα υποδομής για την παρακολούθηση του Βυζαντινού Μεταπτυχιακού Προγράμματος από άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Το αντικείμενο εντάχθηκε σε μορφή πακέτου σε ένα ευρύτερο χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα (ΕΠΕΑΕΚ), υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις και είχε ως στόχο την εκπαίδευση βυζαντινολόγων με προβλήματα όρασης. Στο πρόγραμμα αυτό προβλέφθηκε δαπάνη για υπολογιστή IBM & CDROM, ένα εκτυπωτή Braille με ειδικό software και προστατευτικό κάλυμμα για την ελαχιστοποίηση του θορύβου, προγράμματα μετατροπής χαρακτήρων στη γραφή Braille (Braille translation programs), τα οποία αποσκοπούν σε μια εύχρηστη και σωστή μετατροπή του υλικού, Software μεγέθυνσης χαρακτήρων για να δοθεί η δυνατότητα στα μερικώς βλέποντα άτομα να χρησιμοποιήσουν άνετα έναν υπολογιστή και ένα μετατροπέα οθόνης στη γραφή Braille (Braille display) ο οποίος αποτελεί και το κυριότερο βοήθημα για τους τυφλούς φοιτητές (Αντωνόπουλος, 2003).

Το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών αποτελεί ένα φορέα που υποστηρίζει κάθε φοιτητή που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Τα άτομα με αναπηρία βρήκαν ένα χώρο που υπεύθυνα θα μπορούσε να προασπιστεί τα δικαιώματά τους, να τους υποστηρίξει στον δύσκολο αγώνα τους για ισότητα στη μάθηση, κοινωνική αποδοχή και ένταξη και να μεριμνήσει για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών (Σ.Κ.Φ.) του Πανεπιστημίου Αθηνών, υλοποίησε 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 και υλοποιήθηκε με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Horizon, για τα έτη 1992-1993 (Καλατζή-Αζίζι, 2003).

Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ) έχει επίσης αναπτύξει σημαντικό έργο σχετικά με τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες, μέσω της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής που διαθέτει. Ιδρύθηκε από το Πρυτανικό Συμβούλιο το 1997 και έχει ως αντικείμενο της την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης προς όλους τους φοιτητές του Α.Π.Θ. την ενδυνάμωση της εσωτερικής ζωής του πανεπιστημίου και τη σύνδεση του Α.Π.Θ., με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2003).

Η πιο πρόσφατη και ευρέως διαδεδομένη τάση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε πολλά πανεπιστήμια στο κόσμο είναι η δέσμευση για την ένταξη και προσβασιμότητα των ΑμεΑ. Σύμφωνα με τον Traian (2014), το Πανεπιστήμιο των Συρακουσών στις ΗΠΑ εκτιμά την ποικιλομορφία και δεσμεύεται για την ένταξη επιδιώκοντας να προσφέρει πρόσβαση σε όλους τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Λειτουργεί ιστότοπος ([www.syr.edu](http://www.syr.edu)) που χρησιμεύει ως μέσο για πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία και την προσβασιμότητα στη χώρα καθώς και υπηρεσίες για τα ΑμεΑ που περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- Γραφείο Αναπηρίας, όπου το προσωπικό του (14 άτομα) είναι υπεύθυνο για το συντονισμό της πρόσβασης των ΑμεΑ μέσω μιας διαδραστικής διαδικασίας που περιλαμβάνει την διασύνδεση των υπηρεσιών αναπηρίας, τον φοιτητή και, όταν είναι απαραίτητο, εκπροσώπους από άλλα τμήματα του Πανεπιστημίου.
- Οι υπηρεσίες για σπουδαστές με τεκμηριωμένες αναπηρίες - προσφέρονται στα ΑμεΑ μεμονωμένα για να παρέχουν υποστήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν ακαδημαϊκές τροποποιήσεις όπως: διευκολύνσεις στις εξετάσεις, εναλλακτική μορφή έντυπου υλικού, υπηρεσίες διερμηνείας / λεξάντες, βοηθητική τεχνολογία κ.α
- Το Γραφείο Υπηρεσιών Αναπηρίας παρέχει υπηρεσίες στέγασης και υποστήριξης για φοιτητές με διάφορες αναπηρίες, όπως : σωματικές αναπηρίες, αισθητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, νευρολογικές αναπηρίες και αναπηρίες ψυχικής υγείας
- Έχει δημιουργηθεί χάρτης – οδηγός πρόσβασης στο πανεπιστήμιο Syracuse για επισκέπτες, φοιτητές, διδάσκοντες και προσωπικό με κινητικές δυσκολίες

Το Κέντρο Taishoff για την Περιεκτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη Σουηδία προσφέρει υποστήριξη μέσω του μοντέλου υποστήριξης χωρίς αποκλεισμούς, όπου παρέχονται εξατομικευμένες υπηρεσίες και διευκολύνσεις καθώς οι φοιτητές επιλέγουν μαθήματα με βάση προσωπικές επιλογές και προτιμήσεις. Τα πανεπιστήμια του Κεμπέκ και του Μόντρεαλ, τον Καναδά (Trois-Rivières, Sherbrooke, Politehnic, Laval), προσφέρουν διάφορα είδη υποστήριξης

για μαθητές με αναπηρίες ([www.uqtr.ca](http://www.uqtr.ca)). Οι υπηρεσίες για ΑμεΑ διευκολύνουν την είσοδο στο πανεπιστήμιο επιτρέποντας τη συνέχιση των σπουδών και τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών επιτυχίας για όλα τα ΑμεΑ. Ένας φοιτητής με οποιαδήποτε μορφής αναπηρία καλείται να έρθει σε επαφή με έναν σύμβουλο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα προσαρμοσμένο σχέδιο παροχής υπηρεσιών, προετοιμάζοντας την είσοδο του στο πανεπιστήμιο. Τα πανεπιστήμια του Μόντρεαλ αντιμετωπίζουν τις ανάγκες υποστήριξης των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, θέματα ψυχικής υγείας, ακοής, όρασης, σωματικές αναπηρίες και αυτισμό. Κατά την περίοδο 2001-2011, ο αριθμός των φοιτητών που επωφελούνται από αυτές τις υπηρεσίες υποστήριξης αυξήθηκε από 17 σε 188 άτομα.

Στη Γαλλία, μετά από νέα νομοθεσία που ψηφίστηκε το 2005 υπέρ των ατόμων με αναπηρίες, δημιουργήθηκε μια κυβερνητική ιστοσελίδα μόνο για φοιτητές με αναπηρία ([www.handi-u.fr](http://www.handi-u.fr)). Οι πληροφορίες που παρέχονται σε αυτή τη σελίδα δείχνουν ότι ο αριθμός των φοιτητών με αναπηρίες στο πανεπιστήμιο έχει αυξηθεί και υπάρχουν νέα μέτρα για την καλύτερη λήψη, υποστήριξη καθώς και παιδαγωγικές προσαρμογές για τους φοιτητές, όπως:

- υποδοχή αυτών των φοιτητών μέσα στο πανεπιστήμιο
- ανάπτυξη για κάθε φοιτητή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος
- παρακολούθηση του φοιτητή κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών
- συνεργασία με κάθε φοιτητή για την επαγγελματική ένταξη καθιστώντας διαθέσιμα όλα τα απαιτούμενα μέσα (υλικοτεχνική υποδομή)
- δημιουργία εταιρικών σχέσεων με άλλες δομές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν (κυβερνητικές ή μη κυβερνητικές οργανώσεις)
- διάχυση αυτών των πληροφοριών στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (για μελλοντικούς σπουδαστές)

Στο πανεπιστήμιο L'EHESSE του Παρισιού ([www.ehess.fr](http://www.ehess.fr)) προσφέρεται υποστήριξη στα ΑμεΑ με την παροχή υπηρεσιών που αφορούν σε: α) διαδικασίες που σχετίζονται με την εγγραφή, την κοινωνική ασφάλιση, τη μεταφορά, (JAWS), πρόσβαση σε σαρωτές και χρήση του εκτυπωτή (OMNIPAGE), Easybook M3, κλπ. (β) Τεχνικά βοηθήματα όπως: φορητοί υπολογιστές εξοπλισμένοι με λογισμικό όπως zoom-text, vocal sythesis (JAWS) γ) προσαρμογές στις εξετάσεις (extratime, γραμματειακή υποστήριξη κ.λπ.). Στο Πανεπιστήμιο, επίσης, Blaise Pascal Auvergne λειτουργεί από το 2001 μια δωρεάν

υπηρεσία υποστήριξης (SUH), η οποία προσφέρει υλική ή εκπαιδευτική υποστήριξη σε ΑμεΑ (accompagnement).

Στο Βέλγιο, στο Πανεπιστήμιο της Λιέγης ([www.ulg.ac.be](http://www.ulg.ac.be)), υπάρχουν παρόμοιες ρυθμίσεις για φοιτητές με αισθητηριακούς περιορισμούς, ψυχική υγεία ή ψυχικά προβλήματα ή με δυσλεξία. Κάποιες άλλες προσαρμογές μπορεί να είναι εδώ: η διεύρυνση του χρόνου σπουδών από ένα έως δύο χρόνια, ειδικοί τρόποι οργάνωσης διδασκαλίας και μάθησης, αξιολόγησης και εξετάσεων (αλλαγή προφορικής ή γραπτής ή αντίστροφα) και τέλος ατομική και διοικητική υποστήριξη κλπ.

Στην Ελβετία, στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης ([www.unige.ch](http://www.unige.ch)), διατίθενται ιδιαίτερες πληροφορίες για τα ΑμεΑ σχετικά με τη στέγαση, την κοινωνική ασφάλιση, την πρόσβαση σε διαφορετικά κτίρια, τις συνδέσεις με διάφορους οργανισμούς και δομές. Ένα χρήσιμο έγγραφο φαίνεται να είναι το "le fiche de contact" - ένα έγγραφο επαφής (εμπιστευτικό) που χρησιμοποιείται για την αναφορά των προσωπικών δεδομένων, τον τύπο αναπηρίας και τις αναμενόμενες δυσκολίες.

Στην Ιταλία τα τελευταία χρόνια οι ευκαιρίες πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση έχουν αυξηθεί σημαντικά χάρη σε ορισμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες που υποστήριξαν την εφαρμογή σημαντικών μέτρων προστασίας του δικαιώματος σπουδών. Το Κέντρο για την Συμπερίληψη Φοιτητών με Αναπηρία και Δυσλεξία του Καθολικού Πανεπιστημίου της Ιερής Καρδιάς στο Μιλάνο παρουσιάζεται ως παράδειγμα (Magillini, & Molteni, 2013).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> Σκοπός της έρευνας , Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις , Δείγμα , Εργαλείο συλλογής δεδομένων, Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες άρσης των δυσκολιών, Ηθικά ζητήματα που ανέκυψαν, Διαδικασία έρευνας, Στατιστική ανάλυση**

### ***4.1. Σκοπός της έρευνας***

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί:

- Στη διερεύνηση των στάσεων, των γνώσεων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ, ως προς την ορθή αντιμετώπιση και διαχείριση των αναγκών φοιτητών/τριών ΑμεΑ του πανεπιστημίου.

- Στην περαιτέρω διερεύνηση των ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων που θα εκφραστεί ως προς τις απαντήσεις, σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

#### ***4.2. Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις***

##### ***Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων:***

- Ποια είναι η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ ως προς τις ειδικές ανάγκες των φοιτητών/τριών ΑμεΑ του ιδρύματος;
- Ποια είναι η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ ως προς τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών/τριών ΑμεΑ του ιδρύματος;

##### ***Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων:***

1. Το φύλο του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει τη στάση του απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος, με τις γυναίκες να έχουν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους άντρες.
2. Η εκπαιδευτική βαθμίδα του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος, με τους μη μόνιμους εκπαιδευτικούς να έχουν πιο θετική στάση.
3. Η σχολή που διδάσκει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες του ιδρύματος, με τους εκπαιδευτικούς των ανθρωπιστικών σχολών να έχουν πιο θετική στάση σε σύγκριση με το προσωπικό άλλων τμημάτων
4. Τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζουν τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος, με τους έχοντες περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας να έχουν πιο αρνητική στάση
5. Η προσωπική εμπειρία απέναντι σε ζητήματα αναπηρίας του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει θετικά τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες του ιδρύματος
6. Η ηλικία του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει αρνητικά τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος με τους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς να έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στους φοιτητές /τριες ΑμεΑ του ιδρύματος

7. Η λήψη εκπαίδευσης σε θέματα αναπηρίας εκ μέρους του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει θετικά τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος
8. Οι γνώσεις πάνω σε θέματα αναπηρίας του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζουν θετικά τη στάση του/ης απέναντι στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος

### 4.3. Δείγμα

Η ομάδα στόχου που επιλέχθηκε είναι οι εκπαιδευτικοί του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και των δύο φύλων, όλων των ηλικιών και από όλες τις σχολές φοίτησης και τα επιμέρους τμήματα τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 85 άτομα. Λόγω της μη ολοκληρωμένης συμπλήρωσης μέρους του ερωτηματολογίου από 5 άτομα, ο τελικός αριθμός των αποκρίσεων μειώθηκε στις 80

*Συγκεντρωτικός πίνακας βασικών πληροφοριών δείγματος (αριθμός συμμετεχόντων, κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία)*

<b>Αριθμός συμμετεχόντων / ουσών</b>	<b>80</b>
<b>Φύλο</b>	<b>Άνδρες – 45 Γυναίκες – 35</b>
<b>Ηλικία</b>	<b>20 – 30 – 0 30 – 40 – 8 40 – 50 – 35 50 – 60 – 26 60 - ... - 11 (Μέσο εύρος ηλικίας 45 – 55)</b>
<b>Εκπαιδευτική βαθμίδα</b>	<b>Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό – 5 Μη μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό - 75</b>
<b>Σχολή</b>	<b>Επιστημών Υγείας – 28 Λοιπές Σχολές - 52</b>
<b>Τμήμα</b>	<b>Κοινωνικής Εργασίας &amp; Νοσηλευτικής – 22 Λοιπά Τμήματα - 58</b>
<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>	<b>0 – 5 - 12 5 – 10 - 5 10 – 15 - 11 15 – 20 - 23 20 – 30 - 19 30 - ... - (Μέσο εύρος χρόνων προϋπηρεσίας 15 – 20 έτη)</b>



#### 4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν μέρη από το εργαλείο **Expanding Cultural Awareness of Exceptional Learners - (ExCEL)** (Lombardi, A., 2011). Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και κλίμακες μέτρησης τύπου Likert. Το πρώτο μέρος του ξεκινά ζητώντας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δηλώσουν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική βαθμίδα, σχολή και τμήμα στα οποία διδάσκουν, χρόνια προϋπηρεσίας, χαρακτήρας μαθημάτων που διδάσκουν, αριθμό ΑμεΑ που παρακολούθησαν τα μαθήματα τους την τελευταία 5ετία, κατηγορία ΑμεΑ που θεωρούν ότι παρακολουθεί την παρούσα περίοδο τα μαθήματα τους) και 3 επιπλέον ερωτήσεις για να διερευνηθούν οι παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αναπηρίας (προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας που να αφορά είτε τους/τις ίδιους/ες, κάποιο μέλος οικογένειας τους, είτε απλά κάποιο άτομο με το οποίο έχουν προσωπική επαφή. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις που αφορούν, αρχικά, την προτίμηση τους να παρακολουθήσουν συγκεκριμένης θεματολογίας επιμορφωτικό πρόγραμμα που να αφορά την ορθή υποστήριξη ΑμεΑ και δευτερευόντως, τα μέσα ενημέρωσης που αξιοποιούν ως προς θέματα που αφορούν τα ΑμεΑ.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 5 ερωτήσεις που αφορούν την εκπαίδευση που ενδεχομένως έχουν λάβει οι συμμετέχοντες/ουσες σε θέματα ορθής υποστήριξης των ΑμεΑ. Οι ερωτήσεις είναι δικής μας κατασκευής και δεν εμπίπτουν σε κάποιο προϋπάρχον εργαλείο.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 7 ερωτήσεις που ελέγχουν τις ορθές γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε θέματα που αφορούν αναπηρίες και νομοθεσία. Οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλών επιλογών και δικής μας κατασκευής και δεν εμπίπτουν σε κάποιο προϋπάρχον εργαλείο.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από το κυρίως μέρος του εργαλείου **Expanding Cultural Awareness of Exceptional Learners - (ExCEL)** (Lombardi, A., 2011), το οποίο αφορά την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με φοιτητές/τριες τους με αναπηρίες, σε 4ετούς φοίτησης πανεπιστήμια και κολέγια και γενικότερα της προθυμίας τους να υιοθετήσουν τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Αποτελείται από 39 ερωτήματα. Για την απάντηση τους αξιοποιείται κλίμακα τύπου Likert, με τις ενδεχόμενες απαντήσεις να είναι **1-6**, με το **1** να αντιπροσωπεύει απόλυτη διαφωνία, το **2** διαφωνία, το **3** σχετική διαφωνία, το **4** σχετική συμφωνία, το **5** συμφωνία και τέλος το **6** απόλυτη συμφωνία.

### Κωδικοποίηση

Ακολουθεί η κωδικοποίηση που εφαρμόστηκε στα δεδομένα σύμφωνα με τις αποκρίσεις έτσι ώστε να προχωρήσει η στατιστική τους ανάλυση. Έγιναν δύο κωδικοποιήσεις. Στην αρχική, κάθε δυνατή συνδυασμού απαντήσεων όσον αφορά τις ερωτήσεις **3,4,5,8,9,10,11,12,16,17,18** και **19** κωδικοποιήθηκε με ξεχωριστό κωδικό. Αυτό, δυστυχώς, διέσπειρε υπερβολικά τις αποκρίσεις και, δεδομένου ότι το δείγμα μας είναι μικρό (80), δημιούργησε πρόβλημα στο να αξιοποιηθούν αυτές οι μεταβλητές-ερωτήσεις ως ανεξάρτητες μεταβλητές μέτρησης. Παρόλα αυτά, κρατήθηκε ένα ξεχωριστό αρχείο με τα δεδομένα κωδικοποιημένα με αυτό τον τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έλεγχος σε μελλοντικό χρόνο.

Στην τελική κωδικοποίηση επιλέχθηκε διαφορετική προσέγγιση. Έτσι, για την ερώτηση **3** η διάκριση γίνεται ανάμεσα σε μόνιμο (0) και μη μόνιμο προσωπικό (1), στην ερώτηση **4** η διάκριση γίνεται ανάμεσα σε σχολή Επιστημών Υγείας (0) και όλα τα υπόλοιπα (1), κάτι το οποίο κωδικοποιήθηκε με ανάλογο τρόπο στην αντίστοιχη έρευνα ( Lombardi, A., 2011). Στην ερώτηση **5** γίνεται διάκριση ανάμεσα στα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας, Νοσηλευτικής και των συνδυασμών τους (0) και σε όλα τα υπόλοιπα (1), πάλι σύμφωνα με αντίστοιχη κίνηση στην προαναφερθείσα εργασία. Στην ερώτηση **8** έγινε διάκριση ανάμεσα στο "Κανένας/μια" και "Δεν γνωρίζω" (1) ως αρνητικές απαντήσεις στην ερώτηση και οι λοιπές απαντήσεις (0) ως θετική απάντηση στην ερώτηση. Για τις ερωτήσεις **9,10,11** έγινε η ίδια διάκριση ανάμεσα στο "Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου" (1) ως αρνητική απάντηση στην ερώτηση και όλες οι υπόλοιπες αποκρίσεις και οι συνδυασμοί τους (0) ως θετική απάντηση. Στην **12** το "Άλλο" κωδικοποιήθηκε (0) ως θετική απάντηση και το "Όχι, δεν έχω καμία προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας" (1), ως αρνητική. Στις ερωτήσεις **16, 17, 18, 19** το "Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση" μου διακρίθηκε ως αρνητική απάντηση στην ερώτηση (1), οι τιμές που λείπουν (2), και οι λοιπές απαντήσεις που διακρίνονται ως θετικές απαντήσεις (0). Στις ερωτήσεις **20-26** συσσωρεύθηκαν οι σωστές απαντήσεις και οι σωστοί συνδυασμοί απαντήσεων και διακρίθηκαν (1) απέναντι στις λάθος (0). Και τέλος για τις ερωτήσεις **27-65** διατηρήθηκε η κωδικοποίηση με βάση την βαθμολόγηση στην κλίμακα, εκτός από τις ερωτήσεις **30, 32, 34, 39, 53, 56, 57, 64** και **65**, που λόγω νοήματος κωδικοποιήθηκαν αντίστροφα. Όσο αφορά τις λοιπές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έγινε η εξής κωδικοποίηση (κοινή και στις δύο προσεγγίσεις):

### Ερώτηση 1:

Άνδρες (0)  
Γυναίκες (1)

### Ερώτηση 2:

20-30 (1)  
30-40 (2)  
40-50 (3)  
50-60 (4)  
60 - ... (5)

### Ερώτηση 6:

0-5 (1)  
5-10 (2)  
10-15 (3)  
15-20 (4)  
20-30 (5)  
30 - ... (

### Ερώτηση 7:

#### Μαθήματα:

Υποχρεωτικά - Α (1)  
Γενικής υποδομής - Β (2)  
Ειδικής υποδομής - Γ (3)  
Επιλογής υποχρεωτικά - Δ (4)  
Επιλογής στην Αγγλική - Ε (5)  
Πρακτική άσκηση – εποπτεία - ΣΤ (6)  
(7) Α + Δ  
(8) Α + Β + Γ + Δ + Ε + ΣΤ  
(9) Α + Γ + Ε  
(10) Α + ΣΤ  
(11) Α + Β + Γ + ΣΤ  
(12) Α + Β + Δ + ΣΤ  
(13) Α + Β + ΣΤ  
(14) Α + Β + Γ + Δ + ΣΤ  
(15) Α + Β  
(16) Α + Γ  
(17) Δ + ΣΤ  
(18) Α + Β + Γ  
(19) Α + Β + Ε  
(20) Α + Β + Γ + Ε + ΣΤ + Ζ  
'Άλλο - Ζ (21)

### Ερώτηση 13:

Θέμα που αφορά την αύξηση της κατανόησης σχετικά με θέματα αναπηρίας στο περιβάλλον του πανεπιστημίου - Α (1)

Θέμα που αφορά την αύξηση της κατανόησης σχετικά με την γενική ακαδημαϊκή εμπειρία φοιτητών / τριών ΑμΕΑ – Β (2)

Θέμα που αφορά την επιμόρφωση σε προσεγγίσεις διδασκαλίας που μειώνουν την ανάγκη των φοιτητών / τριών ΑμΕΑ για ειδικές διευκολύνσεις – Γ (3)

Θέμα που αφορά την καλύτερη κατανόηση των υπηρεσιών αναπηρίας και το πώς αυτές μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά τόσο ως προς το ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και προς τους φοιτητές / τριες ΑμΕΑ – Δ (4)

Θέμα που αφορά την εις βάθος κατανόηση συγκεκριμένων μορφών αναπηρίας – Ε (5)

Άλλο - ΣΤ (6)

(7) Γ + Δ

(8) Α + Γ

(9) Β + Γ

(10) Α + Β + Γ

(11) Α + Δ

(12) Α + Β + Γ + Δ

(13) Β + Δ + Ε

(14) Γ + Δ + Ε

(15) Α + Β + Δ

(16) Α + Δ + Ε

(17) Α + Γ + Δ

#### **Ερώτηση 14:**

Παρακολούθηση ενημερωτικών ημερίδων – Α (1)

Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων – Β (2)

Μελέτη βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων – Γ (3)

Επίσκεψη σε ηλεκτρονικές πηγές – Δ (4)

Άλλο (5)

(6) Γ + Δ

(7) Α + Γ + Δ

(8) Α + Δ

(9) Β + Γ + Δ

(10) Α + Β + Γ + Δ

(11) Β + Γ

(16) Γ + Δ + Ε

#### **Ερώτηση 15:**

Ναι (0)

Όχι (1)

### ***4.5. Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες άρσης των δυσκολιών***

*Εκτίμηση δυσκολιών*

Το ερωτηματολόγιο ενδέχεται να κουράσει λόγω μεγάλου αριθμού ερωτήσεων (65) αλλά και να χρειαστούν κάποιες επεξηγήσεις σε κάποιες δυσνόητες ερωτήσεις. Εκτιμήθηκαν, επίσης, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που αφορούσαν ανησυχία ή αμφισβήτηση σχετικά με την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ενδεχόμενη απειλή σε ό,τι αφορά τα προσωπικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα ήταν πάντα διαθέσιμοι να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο λόγω φόρτου εργασίας.

### ***Ενέργειες άρσης δυσκολιών***

- Ενημέρωση για την έρευνα και το σκοπό της με απλό και κατανοητό τρόπο . Η διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα της μελέτης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στην ανάπτυξη προτάσεων και στο σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων για την εκπαιδευτική υποστήριξη φοιτητών ΑμεΑ στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- Διαβεβαίωση της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου και προστασίας των προσωπικών δεδομένων
- Ευγενικό ύφος, κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διαθεσιμότητα της ερευνήτριας να εξηγήσει, να επεξηγήσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις.

### ***4.6. Ηθικά ζητήματα που ανέκυψαν***

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της δεοντολογίας της έρευνας. Τηρήθηκε το δικαίωμα της εκούσιας συμμετοχής στην έρευνα, της ιδιωτικότητας της ανωνυμίας και το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης. Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, δεν πραγματοποιήθηκε παραποίηση ή επιλεκτική χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

### ***4.7. Διαδικασία έρευνας***

Η έρευνα ξεκίνησε με την ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου προς όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ, μέσω της πλατφόρμας google. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν 3 αποστολές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην 1<sup>η</sup>

φάση, το ερωτηματολόγιο απεστάλη προς όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ στις 6/2/2020 με παράταση συμπλήρωσης έως την 29/2/2020 και προωθήθηκε εκ νέου στις 1/3/2020 έως τις 10/3/2020 μέσω του ιδρυματικού e-mail της επιστημονικά υπεύθυνης αυτής της έρευνας, με ταυτόχρονη διεξοδική ενημέρωση του σκοπού και της χρησιμότητας της. Στη 2<sup>η</sup> φάση, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από 16/3/2020 έως 24/3/2020 μέσω του προσωπικού e-mail της μεταπτυχιακής φοιτήτριας προς όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ, με ταυτόχρονη ενημέρωση του σκοπού αυτής της μελέτης και εξηγώντας παράλληλα την ανάγκη συμπλήρωσης του για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας. Παράλληλα, συμπληρώθηκε ένας μικρός αριθμός ερωτηματολογίων μετά από προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς των Σχολών (Επιστημών Υγείας, Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας, Γεωπονικών Επιστημών). Τέλος ζητήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου η υποστήριξη της αντιπρυτανείας στην προώθηση του ερωτηματολογίου σε συγκεκριμένο τμήμα του πανεπιστημίου (Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής) από το οποίο είχε συμπληρωθεί πολύ μικρός αριθμός ερωτηματολογίων.

#### **4.8. Στατιστική ανάλυση**

Όπως προαναφέρθηκε, το μέσο το οποίο αξιοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτό, δημιουργήθηκε ένα φύλλο Excel, το οποίο έπειτα καταχωρήθηκε στο πρόγραμμα SPSS της IBM για να γίνει στατιστική ανάλυση. Ακολουθούν περιγραφικά τα βήματα που έγιναν στο πρόγραμμα SPSS.

Το πρώτο βήμα, έπειτα από την τελική κωδικοποίηση των δεδομένων μας, ήταν η πραγματοποίηση περιγραφικής ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων και όλων των ερωτήσεων αξιολόγησης. Να παραχθούν δηλαδή πίνακες συχνοτήτων, για να ελεγχθεί κατά πόσο και πώς απαντήθηκαν οι ερωτήσεις μας από τους/ις συμμετέχοντες.

Έπειτα, αξιοποιήθηκε περαιτέρω το πρόγραμμα SPSS για να γίνει μια σειρά από Cronbach Reliability Tests. Ο σκοπός αυτού του τεστ είναι να ελέγξει κατά πόσο υπάρχει εσωτερική συνοχή στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο μας. Με πιο απλά λόγια, να ελέγξει κατά πόσο οι ερωτήσεις μας, εφόσον ομαδοποιηθούν, μπορούν όντως να μετρήσουν ως κλίμακες πλέον αυτό το οποίο υποτίθεται ότι πρέπει να μετρήσουν. Στην περίπτωση της έρευνας μας έγιναν, αρχικά, 6 Cronbach Reliability Tests, για να ελέγξουμε κατά πόσο ήταν εφικτό να ομαδοποιηθούν οι ερωτήσεις **9-12** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης αντιλήψεων μέσω προσωπικής εμπειρίας), **13-19** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης

εκπαίδευσης), **20-26** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης γνώσεων), **35+47+48+61** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης πρακτικών), **27-65 χωρίς τις 35,47,48,61** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης στάσεων), **27-65 με τις 35,47,48,61** (αναφορικά με την δυνατότητα δόμησης κλίμακας μέτρησης στάσεων, ακριβώς όπως είναι διατυπωμένη στο προϋπάρχον εργαλείο **ExCEL**). Εδώ να αναφερθούμε στο ότι πέρα από τις ερωτήσεις **15-19** και **20-26**, οι οποίες είναι αποτέλεσμα δικής μας δημιουργίας και προσθήκης, οι υπόλοιπες περιλαμβάνονται στο προϋπάρχον εργαλείο. Η τιμή Cronbach, η οποία είναι αποδεκτή για να θεωρήσουμε ότι μια κλίμακα είναι λειτουργική, είναι 0.70 (ομαλοποιημένη) και άνω (Nunnally, 1978) παρόλο που μπορούμε να αποδεχτούμε και τιμές κοντά στο 0.60, ειδικά λόγω του χαμηλού αριθμού αποκρίσεων (Hair et al., 2006).

Έπειτα από το προαναφερθέν βήμα και αφού δομήσαμε τις κλίμακες, τις οποίες το SPSS μας έδειξε ότι είχαν την απαραίτητη συνοχή για να λειτουργήσουν, αξιοποιήσαμε για άλλη μια φορά το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης μας για να κάνουμε μια σειρά από Pearson Chi – Square Tests. Ο σκοπός αυτού του τεστ είναι να αναδεικνύει κατά πόσο οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας μας είναι ανεξάρτητες ή σχετίζονται στατιστικά. Αυτό θεωρείται σημαντικό, καθώς διευκολύνει το επόμενο βήμα της έρευνας μας το οποίο είναι η διερεύνηση αυτών των σχέσεων, κατά πόσο είναι αρνητικές η θετικές και φυσικά πώς εκφράζεται αυτό στατιστικά. Η απαραίτητη τιμή για να θεωρήσουμε ότι η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών δεν είναι ανεξάρτητη είναι 0.05 και χαμηλότερα (Field, 2009).

Έπειτα από αυτό το βήμα και την ανάδειξη των μεταβλητών που σχετίζονται μεταξύ τους στατιστικά, αξιοποιήσαμε το SPSS για να τρέξουμε μια σειρά από μοντέλα Pearson Correlation Coefficient. Αυτό μας επιτρέπει να ελέγξουμε τον ακριβή συσχετισμό ανάμεσα στις μεταβλητές μας. Με την ολοκλήρωση αυτού του βήματος είδαμε ποιες από τις ερευνητικές μας υποθέσεις ευσταθούν και ποιες όχι. Έπειτα από αυτό το βήμα, λόγω των αποτελεσμάτων τα οποία είχαμε λάβει, αποφασίσαμε να κάνουμε Factor Analysis στο εργαλείο μας και να ελέγξουμε κατά πόσο οι ερωτήσεις μας μπορούσαν να αναδείξουν άλλους ομαδοποιημένους υπό-παράγοντες μέτρησης. Μετά τον αρχικό έλεγχο και την ανάδειξη όντως κάποιων υπό-παραγόντων, ομαδοποιήθηκαν, αφότου ελέγχθηκαν μέσω της χρήσης Cronbach Reliability Test και υποβλήθηκαν σε Pearson Chi – Square Test, για να ελεγχθεί ο συσχετισμός τους με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Τα κριτήρια για την δόμηση των υπό-παραγόντων ήταν να εμφανίζει η εκάστοτε ερώτηση τιμή τουλάχιστον .250 σε έναν από τους παράγοντες και να μην εμφανίζει τιμή .300 και άνω σε πάνω από έναν από αυτούς. Οι τιμές άνω του .650 θεωρήθηκαν ιδιαίτερος δυνατές σύμφωνα πάντα με την βιβλιογραφία (Field, A., 2013).

Ολοκληρώνοντας, αποφασίστηκε να παραχθούν βαθμολογίες επίδοσης για τις δύο κλίμακες που μας επιτρέπουν να πραγματοποιήσουμε κάτι τέτοιο (ScaleKnow / ScaleTotAtt), για τις

ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν την σχολή, το τμήμα, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη διδακτική βαθμίδα που διδάσκουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μας

### Cronbach's Reliability Test

**Πίνακας 1** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)

#### Βήμα Α

<b>9 * 10 * 11 * 12</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.095	<b>9 - .304</b>
		.080 (Ομαλοποιημένο)	<b>10 - .056</b>
			<b>11 - -.145</b>
			<b>12 - -.038</b>

**Πίνακας 2** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)

#### Βήμα Β

<b>10 * 11 * 12</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.304	<b>10 - .394</b>
		.296 (Ομαλοποιημένο)	<b>11 - .100</b>
			<b>12 - .099</b>

**Πίνακας 3** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας (Ερωτήσεις 9-12)



**Βήμα Γ**

<b>11 * 12</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability (α)</b>  .394  <b>.412 (Ομαλοποιημένο)</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>  <b>11 - -</b> <b>12 - -</b>
<b>Λείπουν</b>	0		
<b>Σύνολο</b>	80		

**Πίνακας 4** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 13-19)

**Βήμα Α**

<b>13 * 14 * 15 * 16 * 17 * 18 * 19</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability (α)</b>  .397  <b>-.503 (Ομαλοποιημένο)</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>  <b>13 - .127</b> <b>14 - .273</b> <b>15 - .438</b> <b>16 - .165</b> <b>17 - .142</b> <b>18 - .515</b> <b>19 - .512</b>
<b>Λείπουν</b>	0		
<b>Σύνολο</b>	80		

**Πίνακας 5** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 13-19)

**Βήμα Β**

<b>13 * 14 * 15 * 16 * 17 * 18 * 19</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability (α)</b>  .638  <b>.368 (Ομαλοποιημένο)</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>  <b>13 - .558</b> <b>14 - .550</b> <b>15 - .698</b> <b>16 - .472</b> <b>17 - .560</b>
<b>Λείπουν</b>	0		
<b>Σύνολο</b>	80		

**Πίνακας 6** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης αντίληψης μέσω εκπαίδευσης

(Ερωτήσεις 13-19)

**Βήμα Γ**

<b>13 * 14 * 15 * 16 * 17 * 18 * 19</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.698	<b>13 - .671</b>
		<b>.727</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>14 - .641</b>
			<b>16 - .566</b>
			<b>17 - .652</b>

**Πίνακας 7** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης γνώσεων (Ερωτήσεις 20-26)

**Βήμα Α**

<b>20 * 21 * 22 * 23 * 24 * 25 * 26</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.553	<b>20 - .448</b>
		<b>.551</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>21 - .622</b>
			<b>22 - .438</b>
			<b>23 - .546</b>
			<b>24 - .539</b>
			<b>25 - .483</b>
			<b>26 - .480</b>

**Πίνακας 8** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης γνώσεων (Ερωτήσεις 20-26)

**Βήμα Β**

<b>20 * 22 * 23 * 24 * 25 * 26</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>20 - .553</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.622	<b>22 - .541</b>
		<b>.615 (Ομαλοποιημένο)</b>	<b>23 - .615</b>
			<b>24 - .607</b>
			<b>25 - .562</b>
			<b>26 - .571</b>

**Πίνακας 9** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών

(Ερωτήσεις 35/47/48/61)

**Βήμα Α**

<b>35 * 47 * 48 * 61</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>35 - .653</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.570	<b>47 - .251</b>
		<b>.542 (Ομαλοποιημένο)</b>	<b>48 - .324</b>
			<b>61 - .590</b>

**Πίνακας 10** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών (Ερωτήσεις 35/47/48/61)

**Βήμα Β**

<b>47 * 48 * 61</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.653	<b>47 - .262</b>
		.630 (Ομαλοποιημένο)	<b>48 - .350</b>
			<b>61 - .787</b>

**Πίνακας 11** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης πρακτικών (Ερωτήσεις 35/47/48/61)

<b>47 * 48</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.787	<b>47 - .421</b>
		<b>.787</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>48 - .421</b>

## Βήμα Β

**Πίνακας 12 – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης στάσεων (Ερωτήσεις 27-65 χωρίς τις 35/47/48/61)**

27 * 28 * 29 * 30 * 31 * 32 * 33 * 34 * 36 * 37 * 38 * 39 * 40 * 41 * 42 * 43 * 44 * 45 * 46 * 49 * 50 * 51 * 52 * 53 * 54 * 55 * 56 * 57 * 58 * 59 * 60 * 62 * 63 * 64 * 65			
		<b>Cronbach's Reliability (α)</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>
<b>Έγκυρα</b>	80		
<b>Λείπουν</b>	0		
<b>Σύνολο</b>	80	.873  <b>.875</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>27 - .872</b> <b>28 - .871</b> <b>29 - .870</b> <b>30 - .872</b> <b>31 - .868</b> <b>32 - .868</b> <b>33 - .868</b> <b>34 - .871</b> <b>36 - .869</b> <b>37 - .869</b> <b>38 - .869</b> <b>39 - .873</b> <b>40 - .867</b> <b>41 - .869</b> <b>42 - .869</b> <b>43 - .872</b> <b>44 - .868</b> <b>45 - .867</b> <b>46 - .868</b> <b>49 - .869</b> <b>50 - .869</b> <b>51 - .866</b> <b>52 - .869</b> <b>53 - .870</b> <b>54 - .867</b> <b>55 - .865</b> <b>56 - .870</b> <b>57 - .868</b> <b>58 - .870</b> <b>59 - .869</b> <b>60 - .869</b> <b>62 - .872</b> <b>63 - .870</b> <b>64 - .875</b> <b>65 - .884</b>

**Πίνακας 13** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση κλίμακας μέτρησης στάσεων (Ερωτήσεις 27-6)

27 * 28 * 29 * 30 * 31 * 32 * 33 * 34 * 35 * 36 * 37 * 38 * 39 * 40 * 41 * 42 * 43 * 44 * 45 * 46 * 47 * 48 * 49 * 50 * 51 * 52 * 53 * 54 * 55 * 56 * 57 * 58 * 59 * 60 * 61 * 62 * 63 * 64 * 65			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.886	27 - .885
		<b>.889</b> (Ομαλοποιημένο)	28 - .885
			29 - .884
			30 - .886
			31 - .882
			32 - .883
			33 - .883
			34 - .885
			35 - .884
			36 - .883
			37 - .883
			38 - .887
			39 - .882
			40 - .883
			41 - .882
			42 - .885
			43 - .883
			44 - .882
			45 - .881
			46 - .883
			47 - .883
			48 - .881
			49 - .883
			50 - .884
			51 - .881
			52 - .880
			53 - .884
			54 - .883
			55 - .884
			56 - .883
			57 - .883
			58 - .886
			59 - .884
			60 - .888
			61 - .895
			62 - .887
			63 - .880
			64 - .883
			65 - .863

<b>ScalePerThKnow</b> (Ερωτήσεις 13-19)	<b>Τιμή Reliability - .727 (Ομαλοποιημένη)</b> <b>Εγκρίνεται</b>
<b>ScalePract</b> (Ερωτήσεις 35,47,48,61)	<b>Τιμή Reliability - .787 (Ομαλοποιημένη)</b> <b>Εγκρίνεται</b>
<b>ScaleAtt</b> (Ερωτήσεις 27-65 χωρίς τις 35,47,48,61)	<b>Τιμή Reliability - .875 (Ομαλοποιημένη)</b> <b>Εγκρίνεται</b>
<b>ScaleTotAtt</b> (Ερωτήσεις 27-65)	<b>Τιμή Reliability - .889 (Ομαλοποιημένη)</b> <b>Εγκρίνεται</b>
<b>Ενδεχόμενη κλίμακα από ερωτήσεις 9-12</b>	<b>Τιμή Reliability - .412 (Ομαλοποιημένη)</b> <b>Απορρίπτεται</b>

**Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόμενων κλιμάκων από Cronbach's Reliability Test  
(ScalePerThKnow / ScalePract / ScaleAtt / ScaleTotAtt)**

**Σχολιασμός:**

Από τους πίνακες 1, 2 και 3 συμπεραίνουμε ότι δεν μπορεί να δομηθεί κλίμακα η οποία να αφορά την μέτρηση της αντίληψης μέσω προσωπικής εμπειρίας σε θέματα αναπηρίας (ερωτήσεις 9-12). Αυτό επίσης σημαίνει ότι απορρίπτεται η πέμπτη ερευνητική υπόθεση (Η προσωπική εμπειρία απέναντι σε ζητήματα αναπηρίας του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει θετικά τη στάση του/ης απέναντι στα ΑμεΑ του ιδρύματος), αφού δεν μπορεί να δομηθεί κλίμακα μέτρησης. Από τους πίνακες 4, 5, και 6 συμπεραίνουμε ότι μπορούμε να κατασκευάσουμε κλίμακα η οποία να αφορά την μέτρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας, η οποία ονομάστηκε ScalePerThKnow και αφορά τις ερωτήσεις 13-19, αφού αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 15,18 και 19. Στους πίνακες 7 και 8 βλέπουμε ότι μπορούμε να κατασκευάσουμε κλίμακα (ελαφρώς ανίσχυρη) που να αφορά την μέτρηση των γνώσεων σχετικά με θέματα αναπηρίας, αφαιρώντας από τις ερωτήσεις 20-26 την ερώτηση 21, η οποία και ονομάστηκε ScaleKnow. Στους πίνακες 9,10 και 11 βλέπουμε ότι μπορούσε να κατασκευαστεί κλίμακα μέτρησης των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τα ΑμεΑ, η οποία και ονομάστηκε ScalePract, αφαιρώντας από τις ερωτήσεις 35,47,48 και 61 τις ερωτήσεις 35 και 61. Από τον πίνακα 12 συμπεραίνουμε ότι θα μπορούσε να δομηθεί κλίμακα που να αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα που σχετίζονται με την φοίτηση των ΑμεΑ, η οποία ονομάστηκε ScaleAtt, έχοντας αρχικά αφαιρέσει τις ερωτήσεις 35,47,48 και 61 από το σύνολο των ερωτήσεων 27-65, καθώς τις χρησιμοποιήσαμε για να ελέγξουμε την δυνατότητα δόμησης την προαναφερθείσας κλίμακας ScalePract. Στον πίνακα 13 βλέπουμε ότι μπορούμε να δομήσουμε κλίμακα μέτρησης στάσεων των εκπαιδευτικών από το σύνολο των ερωτήσεων 27-65, η οποία ονομάστηκε ScaleTotAtt.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

### Περιγραφικά Αποτελέσματα

#### Ερωτηματολόγιο Μέρος Α'

Στον Πίνακα 14 μπορούμε να δούμε ότι το δείγμα μας αποτελείται από 45 συμμετέχοντες και 35 συμμετέχουσες, γεγονός που δείχνει ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ. Επίσης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι έχουμε μια ελαφριά συγκέντρωση αποκρίσεων που αφορούν την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών, στις απαντήσεις 3 και 4. Δηλαδή, η πλειοψηφία των αποκρίσεων προέρχεται από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα από 40-50 και από 50-60 έτη. Τέλος, συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αποκρίσεων προήλθε από μη μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΛΜΕΠΑ.

**Πίνακας 14– Συχνότητες (Ερωτήσεις 1/2/3)**

	1. Φύλο			2. Ηλικία			3. Εκπαιδευτική βαθμίδα:	
	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			<input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 30-40 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> 50-60 <input type="checkbox"/> 60-.....			<input type="checkbox"/> Έκτακτο προσωπικό <input type="checkbox"/> Λέκτορας <input type="checkbox"/> Επίκουρος/η αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/> Μόνιμος καθηγητής/τρια <input type="checkbox"/> Άλλο .....	
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80			80			80	
<b>Λείπουν</b>	0			0			0	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Εγκυρα 0</b>	45	56.3	<b>Εγκυρα 1</b>	0	0	<b>Εγκυρα 0</b>	5	6.3
<b>1</b>	35	43.8	<b>2</b>	8	10.0	<b>1</b>	75	<b>93.8</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>3</b>	35	<b>43.8</b>	<b>Σύνολο</b>	80	100.0
			<b>4</b>	26	<b>32.5</b>			
			<b>5</b>	11	13.8			
			<b>Σύνολο</b>	80	100.0			

Στον Πίνακα 15 βλέπουμε ότι υπάρχει στο δείγμα μας μια σχετική υπό-εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών του ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ. που προέρχονται από την Σχολή Επιστημών Υγείας. Επίσης,



διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών διδάσκουν σε κάποιο άλλο τμήμα εκτός της Κοινωνικής Εργασίας ή Νοσηλευτικής ή συνδυασμό τους. Τέλος, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας με το μεγαλύτερο ποσοστό όμως των συμμετεχόντων να διανύει 15-20 και 20-30 έτη προϋπηρεσίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

**Πίνακας 15 – Συχνότητες ( Ερωτήσεις 4/5/6)**

	4. Σχολή στην οποία διδάσκετε			5. Τμήμα στο οποίο διδάσκετε:			6. Χρόνια προϋπηρεσίας στην ανώτατη εκπαίδευση:		
		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
<b>N</b>									
<b>Εγκυρα</b>	80			80			80		
<b>Λείπουν</b>	0			0			0		
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			
<b>0</b>	28	35.0	<b>0</b>	22	27.5	<b>1</b>	12	15.0	
<b>1</b>	52	<b>65.0</b>	<b>1</b>	58	<b>72.5</b>	<b>2</b>	5	6.3	
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>3</b>	11	13.8	
						<b>4</b>	23	<b>28.7</b>	
						<b>5</b>	19	<b>23.8</b>	
						<b>6</b>	10	12.5	
						<b>Σύνολο</b>	80	100.0	

Στον **Πίνακα 16** συμπεραίνουμε επίσης ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διδάσκει υποχρεωτικά μαθήματα και υποχρεωτικά-επιλογής υποχρεωτικά ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να γνωρίζει ότι έχει συνεργαστεί στο παρελθόν με ΑμεΑ. Τέλος, καταλήγουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών έχει γνώση της φύσης την αναπηρίας των φοιτητών/τριών ΑμεΑ με τους/τις οποίους/ες συνεργάζεται την τρέχουσα περίοδο.

**Πίνακας 16 – Συχνότητες ( Ερωτήσεις 7/8/9)**

	<p>7.Διδάσκω κυρίως: □  <b>Μαθήματα υποχρεωτικά</b>  <input type="checkbox"/> <b>Μαθήματα γενικής υποδομής</b>  <input type="checkbox"/> <b>Μαθήματα ειδικής υποδομής</b>  <input type="checkbox"/> <b>Μαθήματα επιλογής υποχρεωτικά</b>  <input type="checkbox"/> <b>Μαθήματα επιλογής στην Αγγλική</b>  <input type="checkbox"/> <b>Πρακτική άσκηση-εποπτεία</b>  <input type="checkbox"/>  <b>Άλλο.....</b>  .....</p>			<p>8. Πόσοι φοιτητές/τριες ΑμεΑ κατά προσέγγιση....(1 απάντηση)   <input type="checkbox"/> <b>Κανένας/καμία</b>  <input type="checkbox"/> <b>1-5</b>  <input type="checkbox"/> <b>5-10</b>  <input type="checkbox"/> <b>10-20</b>  <input type="checkbox"/> <b>20-....</b>  <input type="checkbox"/> <b>Δεν γνωρίζω</b></p>		<p>9.Προσδιορίστε παρακαλώ ποια κατηγορία .. Νοητική, αισθητηριακή, κινητική Χρόνιο νόσημα, ειδική μαθησιακή δυσκολία, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, ψυχική διαταραχή, πολλαπλές αναπηρίες, σύνθετες δυσκολίες</p>		
<b>N</b>								
<b>Έγκυρα</b>	80			80			80	
<b>Λείπουν</b>	0			0			0	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Έγκυρα</b>			<b>Έγκυρα</b>			<b>Έγκυρα</b>		
<b>1</b>	20	<b>25.0</b>	<b>α</b>	71	<b>88.8</b>	<b>α</b>	65	<b>81.3</b>
<b>2</b>	4	5.0	<b>0</b>	9	11.3	<b>0</b>	15	18.8
<b>3</b>	2	2.5	<b>1</b>	80	100.0	<b>1</b>	80	100.0
<b>4</b>	5	6.3	<b>Σύνολο</b>			<b>Σύνολο</b>		
<b>5</b>	0	0.0						
<b>6</b>	6	7.5						
<b>7</b>	13	<b>16.3</b>						
<b>8</b>	5	6.3						
<b>9</b>	1	1.3						
<b>10</b>	6	7.5						
<b>11</b>	2	2.5						
<b>12</b>	1	1.3						
<b>13</b>	3	3.8						
<b>14</b>	2	2.5						
<b>15</b>	1	1.3						
<b>16</b>	3	3.8						
<b>17</b>	2	2.5						
<b>18</b>	2	2.5						
<b>19</b>	0	0.0						
<b>20</b>	1	1.3						
<b>21</b>	1	1.3						
<b>Σύνολο</b>	80	100.0						

Στον **Πίνακα 17** συμπεραίνουμε ότι ένα μικρό ποσοστό (12,5%) των εκπαιδευτικών έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν προσωπικά θέματα που αφορούν κάποιας μορφής αναπηρία (και να αφορά τους ίδιους), ενώ το αντίθετο ισχύει (52,5%) σχετικά με το αν έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν αντίστοιχα θέματα στο οικείο περιβάλλον τους. Διαπιστώνουμε τελικά ότι υπερисχύει η τοποθέτηση ότι δεν έχουν προσωπική εμπειρία (85%) σε θέματα αναπηρίας (ερώτηση 12)

**Πίνακας 17 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 10/11/12)**

	<p><b>10. Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία (να αφορά εσάς τον/την ίδιο/α σαν άτομο) .....</b></p> <p>Νοητική, αισθητηριακή, κινητική, χρόνιο νόσημα, ειδική μαθησιακή δυσκολία, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, ψυχική διαταραχή, πολλαπλές αναπηρίες, σύνθετες δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου</p>		<p><b>11. Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία (να αφορά μέλος της οικογένειάς σας, φίλο/η .....</b></p> <p>Νοητική, αισθητηριακή, κινητική, χρόνιο νόσημα, ειδική μαθησιακή δυσκολία, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, ψυχική διαταραχή, πολλαπλές αναπηρίες, σύνθετες δυσκολίες παραβατική συμπεριφορά, δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου</p>		<p><b>12. Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας; (μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Όχι, δεν έχω καμία προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας  <input type="checkbox"/> Άλλο            :.....            .....</p>		
<b>N</b>							
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80		
<b>Λείπουν</b>	0		0		0		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Εγκυρα</b>	10	<b>12.5</b>	<b>Εγκυρα</b>	42	<b>52.5</b>	<b>Εγκυρα</b>	12
<b>0</b>	70	87.5	<b>0</b>	38	47.5	<b>1</b>	68
<b>1</b>	80	100.0	<b>1</b>	80	100.0	<b>1</b>	85.0
<b>Σύνολο</b>			<b>Σύνολο</b>			<b>Σύνολο</b>	100.0

Στον **Πίνακα 18** εξάγουμε ως συμπέρασμα ότι το **18,8 %** των εκπαιδευτικών θα έβρισκε ενδιαφέρον να παρακολουθήσει θέματα επιμόρφωσης σε προσεγγίσεις διδασκαλίας που μειώνουν την ανάγκη για ειδικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες ΑμεΑ, το **15%** σε θέματα που αφορούν την καλύτερη κατανόηση των υπηρεσιών αναπηρίας και το πώς μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και το **12%** σε προσεγγίσεις διδασκαλίας που μειώνουν την ανάγκη για ειδικές διευκολύνσεις και σε θέματα που αφορούν την καλύτερη κατανόηση των υπηρεσιών αναπηρίας.

Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**40,5%** ) ενημερώνεται συνήθως για θέματα που αφορούν ΑμεΑ μέσω της επίσκεψής του σε ηλεκτρονικές πηγές .

**Πίνακας 18– Συχνότητες ( Ερωτήσεις 13/14)**

<p><b>13. Εάν επρόκειτο να παρακολουθήσετε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ....(1 ή περισσότερες απαντήσεις)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αύξηση κατανόησης θεμάτων αναπηρίας</li> <li>• Κατανόηση γενικής ακαδημαϊκής εμπειρίας φοιτητών/τριων ΑμεΑ</li> <li>• Προσεγγίσεις διδασκαλίας -μείωση ανάγκης ειδικών διευκολύνσεων</li> <li>• Κατανόηση υπηρεσιών αναπηρίας -υποστήριξη προς εκπαιδευτικούς και φοιτητές ΑμεΑ</li> <li>• Κατανόηση συγκεκριμένων μορφών αναπηρίας</li> </ul>		<p><b>14. Από που ενημερώνεστε συνήθως για θέματα που αφορούν φοιτητές/τριες ΑμεΑ; (1 ή περισσότερες απαντήσεις)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Παρακολούθηση ενημερωτικών ημερίδων</li> <li><input type="checkbox"/> Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων</li> <li><input type="checkbox"/> Μελέτη βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων</li> <li><input type="checkbox"/> Επίσκεψη σε ηλεκτρονικές πηγές</li> <li><input type="checkbox"/> Άλλο.....</li> </ul>	
<b>N</b>	<b>5</b>		
<b>Έγκυρα</b>	<b>80</b>		<b>79</b>
<b>Λείπουν</b>	<b>0</b>		<b>1</b>
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	
<b>Έγκυρα</b>			<b>Συχνότητα</b>
<b>1</b>	6	7.5	<b>1</b>
<b>2</b>	1	1.3	<b>2</b>
<b>3</b>	15	<b>18.8</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	12	<b>15.0</b>	<b>4</b>
<b>5</b>	5	6.3	<b>5</b>
<b>6</b>	8	10.0	<b>6</b>
<b>7</b>	10	12.5	<b>7</b>
<b>8</b>	7	8.8	<b>8</b>
<b>9</b>	2	2.5	<b>9</b>
<b>10</b>	6	7.5	<b>10</b>
<b>11</b>	1	1.3	<b>11</b>
<b>12</b>	2	2.5	<b>12</b>
<b>13</b>	1	1.3	<b>13</b>
<b>14</b>	1	1.3	<b>14</b>
<b>15</b>	1	1.3	<b>Σύνολο</b>
<b>16</b>	1	1.3	79
<b>17</b>	1	1.3	
<b>Σύνολο</b>	80	100	98.8

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Ερωτηματολόγιο Μέρος Β'*

Στον **Πίνακα 19** συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (**77.5%**) δεν έχει λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας.

**Πίνακας 19– Συχνότητες (Ερωτήσεις 15/16/17)**

	15. Έχετε λάβει ποτέ εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας;		16. Εφόσον απαντήσατε στην προηγούμενη ερώτηση ναι....είδος αναπηρίας		17. Περαιτέρω προσδιορίστε το είδος της εκπαίδευσης....			
	Ναι <input type="checkbox"/>  Όχι <input type="checkbox"/>		Νοητική, αισθητηριακή, κινητική, χρόνιο νόσημα, ειδική μαθησιακή δυσκολία, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, ψυχική διαταραχή, πολλαπλές αναπηρίες, σύνθετες δυσκολίες παραβατική συμπεριφορά, δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου, άλλο		<input type="checkbox"/> Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών <input type="checkbox"/> Συναφές ΠΜΣ <input type="checkbox"/> Συναφής διδακτορική διατριβή <input type="checkbox"/> Σεμινάριο <input type="checkbox"/> Φροντιστήριο <input type="checkbox"/> Ημερίδα – Συνέδριο <input type="checkbox"/> Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου <input type="checkbox"/> Άλλο..... ..... ..... .....			
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>			
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>0</b>	18	22.5	<b>0</b>	18	22.5	<b>0</b>	20	25.0
<b>1</b>	62	<b>77.5</b>	<b>1</b>	10	12.5	<b>1</b>	15	18.8
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>2</b>	52	65.5	<b>2</b>	45	56.3
			<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Ο Πίνακας 20 είναι συμπληρωματικός του πίνακα 19 καθώς αφορά το ίδιο ζήτημα και παρουσιάζει την ίδια εικόνα σχετικά με την εκπαίδευση ή μη των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ σε θέματα αναπηρίας.

**Πίνακας 20– Συχνότητες (Ερωτήσεις 18/19)**

	<p><b>18. Εφόσον επιλέξατε στην προηγούμενη ερώτηση είτε "Σεμινάριο" είτε "Φροντιστήριο", παρακαλώ καθορίστε τον αριθμό ωρών που διήρκεσε η συμμετοχή σας σε αυτά.</b></p> <p><input type="checkbox"/> 4 – 20  <input type="checkbox"/> 21 – 60  <input type="checkbox"/> 61 – 100  <input type="checkbox"/> 101 – 140  <input type="checkbox"/> 141 – 200  <input type="checkbox"/> 201 – 250  <input type="checkbox"/> 251 – 300  <input type="checkbox"/> &gt; 300  <input type="checkbox"/> Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου</p>		<p><b>19. Για οποιαδήποτε άλλη επιλογή στην ερώτηση που σχετίζεται με το είδος εκπαίδευσης, παρακαλώ προσδιορίστε και το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η εν λόγω εκπαίδευση.</b></p> <p><input type="checkbox"/> &lt; 10 ώρες  <input type="checkbox"/> 10 - 30 ώρες  <input type="checkbox"/> 31 - 60 ώρες  <input type="checkbox"/> 61 - 100 ώρες  <input type="checkbox"/> 101 - 200 ώρες  <input type="checkbox"/> &gt; 200 ώρες  <input type="checkbox"/> Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου          ...</p>		
<b>N</b>					
<b>Εγκυρα</b>	80		79		
<b>Λείπουν</b>	0		1		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>0</b>	14	17.5	<b>0</b>	12	15.0
<b>1</b>	17	21.3	<b>1</b>	20	25.0
<b>2</b>	49	61.3	<b>2</b>	48	60.0
<b>Σύνολο</b>	80	15.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

## Ερωτηματολόγιο Μέρος Γ'

. Οι Πίνακες 21, 22 και 23 (ερωτήσεις 20, 21, 22, 23, 24 25,26) αφορούν τη γνώση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το τι συνιστά «αναπηρία» και τι όχι. Μπορούμε να δούμε ότι μόνο σε 2 από τις 7 ερωτήσεις λάβαμε απαντήσεις που να υποδηλώνουν ότι δεν έχουν καλή γνώση σχετικά με το τι συνιστά αναπηρία και τι όχι (Πίνακας 23-ερωτήσεις 25,26), όπου το μεγαλύτερο ποσοστό 62,5% και 72,5% αντίστοιχα δεν αναγνωρίζει τις αισθητηριακές και ψυχικές αναπηρίες

**Πίνακας 21 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 20/21)**

	<p><b>20. Σύμφωνα με τον νόμο 4186/2013, οι εμπύκτοντες στην κατηγορία των ειδικών διατάξεων του άρθρου 39 παρ. 24 μπορούν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε ποσοστό (Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω):</b></p> <p><input type="checkbox"/> 3%</p> <p><input type="checkbox"/> 4%</p> <p><input type="checkbox"/> 5%</p> <p><input type="checkbox"/> 6%</p>		<p><b>21. Η δυσλεξία είναι πρόβλημα (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Προφορικού λόγου</p> <p><input type="checkbox"/> Γραπτού λόγου</p> <p><input type="checkbox"/> Και των δυο</p> <p><input type="checkbox"/> Κανένα από τα παραπάνω</p> <p><input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω</p>	
	80 0		80 0	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Έγκυρα</b>			<b>Έγκυρα</b>	
<b>0</b>	40	<b>50.0</b>	<b>0</b>	36
<b>1</b>	40	<b>50.0</b>	<b>1</b>	44
<b>Σύνολο</b>	80	<b>100.0</b>	<b>Σύνολο</b>	80
				<b>45.0</b>
				<b>55.0</b>
				<b>100.0</b>

Πίνακας 22 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 22/23/24)

	<p>22. Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Δυσγραφία</li> <li><input type="checkbox"/> Δυσλεξία</li> <li><input type="checkbox"/> ΔΑΦ</li> <li><input type="checkbox"/> Δυσαριθμησία</li> <li><input type="checkbox"/> Όλα τα παραπάνω</li> <li><input type="checkbox"/> Κανένα από τα παραπάνω</li> <li><input type="checkbox"/> Δεν γνωρίζω</li> </ul>		<p>23. Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται κινητικές αναπηρίες; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ημιπληγία <input type="checkbox"/></li> <li>• Παραπληγία <input type="checkbox"/></li> <li>• Μυασθένεια <input type="checkbox"/></li> <li>• Σκλήρυνση κατά πλάκας <input type="checkbox"/></li> <li>• Όλα τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Κανένα από τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Δεν γνωρίζω <input type="checkbox"/></li> </ul>		<p>24. Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Καρκίνος <input type="checkbox"/></li> <li>• Λευχαιμία <input type="checkbox"/></li> <li>• Σακχαρώδης διαβήτης <input type="checkbox"/></li> <li>• Κακώσεις νωτιαίου μυελού <input type="checkbox"/></li> <li>• Όλα τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Κανένα από τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Δεν γνωρίζω <input type="checkbox"/></li> </ul>	
<p><b>N</b> Εγκυρα Λείπουν</p>	<p>80 0</p>		<p>80 0</p>		<p>80 0</p>	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	
<p><b>Εγκυρα</b> <b>0</b></p>	<p>24</p>	<p>30.0</p>	<p><b>Εγκυρα</b> <b>0</b></p>	<p>8</p>	<p>10.0</p>	<p><b>Εγκυρα</b> <b>0</b></p>
<p><b>1</b></p>	<p>56</p>	<p><b>70.0</b></p>	<p><b>1</b></p>	<p>72</p>	<p><b>90.0</b></p>	<p><b>1</b></p>
<p><b>Σύνολο</b></p>	<p>80</p>	<p>100.0</p>	<p><b>Σύνολο</b></p>	<p>80</p>	<p>100.0</p>	<p><b>Σύνολο</b></p>



## Περιγραφικά Αποτελέσματα

### Ερωτηματολόγιο Μέρος Δ'

Στον Πίνακα 23 (έρωτηση 27) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ(65,1%) είναι πρόθυμο να επιτρέψει σε ΑμεΑ τη χρήση τεχνολογίας για την ολοκλήρωση των εξετάσεών τους ακόμα και όταν αυτές δεν είναι επιτρεπτές σε φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες

Πίνακας 23 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 25/26/27)

	25. Ποιες από τις παρακάτω θεωρούνται αισθητηριακές αναπηρίες; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):		26. Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται ψυχικές αναπηρίες; (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις):		27. Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες μου με πιστοποιημένες αναπηρίες την χρήση τεχνολογίας (π.χ φορητό υπολογιστή, αριθμομηχανή, ομιλήτη ορθογραφίας) έτσι ώστε να ολοκληρώσουν τις εξετάσεις τους ακόμα και όταν αυτές οι τεχνολογίες δεν είναι επιτρεπτές σε φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαρηκοΐα <input type="checkbox"/></li> <li>• Μερική ή ολική απώλεια όρασης <input type="checkbox"/></li> <li>• Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής <input type="checkbox"/></li> <li>• Τυφλότητα <input type="checkbox"/></li> <li>• Όλα τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Κανένα από τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Δεν γνωρίζω <input type="checkbox"/></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατάθλιψη <input type="checkbox"/></li> <li>• Σχιζοφρένεια <input type="checkbox"/></li> <li>• Σκλήρυνση κατά πλάκας <input type="checkbox"/></li> <li>• Διπολική διαταραχή <input type="checkbox"/></li> <li>• Όλα τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Κανένα από τα παραπάνω <input type="checkbox"/></li> <li>• Δεν γνωρίζω <input type="checkbox"/></li> </ul>				
<b>3N</b>							
Εγκυρα	80		80		80		
Λείπουν	0		0		0		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>	
<b>0</b>	50	<b>62.5</b>	<b>0</b>	58	<b>72.5</b>	<b>1</b>	2
<b>1</b>	30	37.5	<b>1</b>	22	27.5	<b>2</b>	0
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>3</b>	5
						<b>4</b>	21
						<b>5</b>	19
						<b>6</b>	33
						<b>Σύνολο</b>	80
							2.5
							0.0
							6.3
							26.3
							<b>23.8</b>
							<b>41.3</b>
							100.0

Στον Πίνακα 24 (ερώτηση 28, 29, 30) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **75%** έχει θετική ανταπόκριση στο να επεκτείνει το χρόνο των εξετάσεων σε άτομα με πιστοποιημένες αναπηρίες και το **72,5%** στο να επιτρέπει στα ΑμεΑ να εξετάζονται σε μια εποπτευόμενη θέση εκτός της κανονικής, ενώ το **58,8%** κρίνει ότι η παροχή διευκολύνσεων στην εξέταση για τα ΑμεΑ είναι άδικη ως τακτική για τους υπόλοιπους φοιτητές

**Πίνακας 24 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 28/29/30)**

	28. Είμαι πρόθυμος/η να επεκτείνω το χρόνο των εξετάσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.		29. Είμαι πρόθυμος να επιτρέψω στους φοιτη-τές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να εξετάζονται σε μια εποπτευόμενη θέση εκτός της κανονικής εξέτασης.		30. Η παροχή διευκολύνσεων στην εξέταση (όπως εκτεταμένη ώρα εξέτασης) σε φοιτητές/φοιτήτριες με πιστοποιη-μένες αναπηρίες είναι άδικη ως τακτική για τους φοιτητές/φοιτήτριες χωρίς αναπηρίες.			
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>1</b>	3	3.8	<b>1</b>	5	6.3	<b>1</b>	7	8.8
<b>2</b>	1	1.3	<b>2</b>	3	3.8	<b>2</b>	8	10.0
<b>3</b>	4	5.0	<b>3</b>	4	5.0	<b>3</b>	3	3.8
<b>4</b>	12	15.0	<b>4</b>	10	12.5	<b>4</b>	15	18.8
<b>5</b>	23	<b>28.7</b>	<b>5</b>	23	<b>28.7</b>	<b>5</b>	14	<b>17.5</b>
<b>6</b>	37	<b>46.3</b>	<b>6</b>	35	<b>43.8</b>	<b>6</b>	33	<b>41.3</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον Πίνακα 25 (έρωτηση 31, 32, 33) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **63,8%** είναι πρόθυμο να επεκτείνει τις ημερομηνίες παράδοσης των εργασιών για τα ΑμεΑ, το **68,8%** κρίνει ότι η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων για αυτά είναι άδικη ως μέθοδος απέναντι στους υπόλοιπους φοιτητές και τέλος ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (**72,5%**) πιστεύει ότι η παροχή διευκολύνσεων στα ΑμεΑ είναι ένας τρόπος να εξασφαλιστεί ίσων ευκαιριών και πρόσβασης στη μάθηση για όλους τους φοιτητές.

**Πίνακας 25 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 31/32/33)**

	31. Είμαι πρόθυμος να επεκτείνω τις ημερομηνίες λήξης των εργασιών για να ικανοποιήσω τις ανάγκες φοιτητών/τριών με πιστοποιημένες αναπηρίες		32. Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες		33. Παρέχοντας διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι ένας τρόπος να εξασφαλιστεί ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στη μάθηση στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.			
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρα	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρα	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>1</b>	7	8.8	<b>1</b>	1	1.3	<b>1</b>	0	0.0
<b>2</b>	5	6.3	<b>2</b>	3	3.8	<b>2</b>	3	3.8
<b>3</b>	8	10.0	<b>3</b>	7	8.8	<b>3</b>	5	6.3
<b>4</b>	9	11.3	<b>4</b>	14	17.5	<b>4</b>	14	17.5
<b>5</b>	26	<b>32.5</b>	<b>5</b>	17	<b>21.3</b>	<b>5</b>	20	<b>25.0</b>
<b>6</b>	25	<b>31.3</b>	<b>6</b>	38	<b>47.5</b>	<b>6</b>	38	<b>47.5</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον Πίνακα 26 (έρωτηση 34, 35, 36) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**55%**) πιστεύει ότι τα ΑμεΑ χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν αποδίδουν στα μαθήματα τους, ενώ το **58,8%** παρέχει ατομικές διευκολύνσεις σε ΑμεΑ

που έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους σε αυτούς. Επίσης, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (**53,8%**) δεν γνωρίζει επαρκώς τον Νόμο 3699/2008 για την αναπηρία, το **28,8%** πιθανά να έχει κάποιες γνώσεις σχετικά με το νόμο αλλά δεν γνωρίζει με σαφήνεια το νομικό πλαίσιο, ενώ το **17,5%** υποστηρίζει ότι γνωρίζει το συγκεκριμένο νόμο.

**Πίνακας 26– Συχνότητες (Ερωτήσεις 34/35/36)**

		34. Πιστεύω ότι οι φοιτητές /τριες με αναπηρίες χρησιμοποιουν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.		35. Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους		36. Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες").	
N							
Εγκυρα	Λείπουν						
80	0			80		80	
0				0		0	
		Συχνότητα	Ποσοστό			Συχνότητα	Ποσοστό
Εγκυρα				Εγκυρα		Εγκυρα	
<b>1</b>	2	2.5	<b>1</b>	6	7.5	<b>1</b>	24
<b>2</b>	6	7.5	<b>2</b>	3	3.8	<b>2</b>	19
<b>3</b>	11	13.8	<b>3</b>	11	13.8	<b>3</b>	12
<b>4</b>	17	21.3	<b>4</b>	13	16.3	<b>4</b>	11
<b>5</b>	21	<b>26.3</b>	<b>5</b>	25	<b>31.3</b>	<b>5</b>	10
<b>6</b>	23	<b>28.7</b>	<b>6</b>	22	<b>27.5</b>	<b>6</b>	4
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80
							<b>30.0</b>
							<b>23.8</b>
							15.0
							13.8
							12.5
							5.0
							100.0

Στον **Πίνακα 27** (ερώτηση **37, 38, 39**) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**52,5%**) δεν γνωρίζει επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (νόμος 4186/2013) όπως ισχύει για τα ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ,το **53,8%** δεν γνωρίζει επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές /φοιτήτριες ΑμεΑ,το 45% κρίνει ότι έχει επαρκείς γνώσεις για να παρέχει κατάλληλες διευκολύνσεις σε ΑμεΑ στα μαθήματά

τους ενώ το **38,5%** δεν γνωρίζει με σαφήνεια αν επαρκούν οι γνώσεις του για την παροχή των κατάλληλων διευκολύνσεων στα ΑμεΑ

**Πίνακας 27 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 37/38/39)**

37. Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (νόμος 4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές /φοιτήτριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση		38. Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές /φοιτήτριες με αναπηρίες.		39. Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	
N					
Εγκυρα	80		80		80
Λείπουν	0		0		0
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
Εγκυρα			Εγκυρα		
<b>1</b>	26	<b>32.5</b>	<b>1</b>	26	<b>32.5</b>
<b>2</b>	16	<b>20.0</b>	<b>2</b>	17	<b>21.3</b>
<b>3</b>	12	<b>15.0</b>	<b>3</b>	11	<b>13.8</b>
<b>4</b>	11	13.8	<b>4</b>	13	16.3
<b>5</b>	22	15.0	<b>5</b>	9	11.3
<b>6</b>	3	3.8	<b>6</b>	4	5.0
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0
Εγκυρα			Εγκυρα		
<b>1</b>	14	<b>17.5</b>	<b>1</b>	14	<b>17.5</b>
<b>2</b>	22	<b>27.5</b>	<b>2</b>	22	<b>27.5</b>
<b>3</b>	23	<b>28.5</b>	<b>3</b>	23	<b>28.5</b>
<b>4</b>	8	<b>10.0</b>	<b>4</b>	8	<b>10.0</b>
<b>5</b>	8	10.0	<b>5</b>	8	10.0
<b>6</b>	5	6.3	<b>6</b>	5	6.3
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον Πίνακα 28 (ερωτήσεις, 40,41,42) συμπεραίνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (**48,8%**) των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην γνωρίζει την βοηθητική τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ΑμεΑ για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων, το **37,6%** έχει θετική ανταπόκριση στο να επιτρέψει στα ΑμεΑ να συμπληρώσουν επιπλέον πιστωτικές μονάδες μέσω εκπαιδευτικών αναθέσεων, το **42,5%** δεν παίρνει απόλυτα θέση σ' αυτό, ενώ το **20,1%** ανταποκρίνεται αρνητικά. Στη **42η** ερώτηση υπάρχει ανομοιογένεια στις απαντήσεις.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (**43,8%**) φαίνεται να μην παίρνει απόλυτα θέση στο να επιτραπεί σε οποιοδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές μονάδες μέσω εκπαιδευτικών αναθέσεων στα μαθήματά τους, το **30%** διαφωνεί και το **26,3%** έχει θετική ανταπόκριση σε αυτό.

**Πίνακας 28 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 40/41/42)**

	40. Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.		41. Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.		42. Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιοδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.			
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>1</b>	17	<b>21.3</b>	<b>1</b>	11	13.8	<b>1</b>	16	20.0
<b>2</b>	22	<b>27.5</b>	<b>2</b>	5	6.3	<b>2</b>	8	10.0
<b>3</b>	17	<b>21.3</b>	<b>3</b>	14	17.5	<b>3</b>	19	<b>23.8</b>
<b>4</b>	10	<b>12.5</b>	<b>4</b>	20	<b>18.8</b>	<b>4</b>	16	<b>20.0</b>
<b>5</b>	10	12.5	<b>5</b>	15	<b>18.8</b>	<b>5</b>	10	12.5
<b>6</b>	4	5.0	<b>6</b>	15	100.0	<b>6</b>	11	13.8
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80		<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον **Πίνακα 29** (ερωτήσεις, 43,44,45) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **73,9%** έχει αρνητική ανταπόκριση στο να μειωθεί η συνολική ύλη των μαθημάτων του για την υποστήριξη των ΑμεΑ, ακόμα και αν δεν το επέτρεπαν αυτό για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες με το **43,8%** να διαφωνεί απόλυτα, ενώ το **75%** εκφράζει προθυμία να αλλάξει τη μέθοδο εξέτασης (από γραπτή σε προφορική) για τα ΑμεΑ, με το **46.3%** να συμφωνεί απόλυτα. Επίσης παρατηρούμε ότι το **40,1%** έχει θετική ανταπόκριση στην τροποποίηση του

προσανατολισμού της διδακτέας ύλης των μαθημάτων σε ένα περιβάλλον περιεκτικότερης μάθησης για όλους τους φοιτητές /φοιτήτριες, ενώ το **42,5%** δεν φαίνεται να παίρνει απόλυτα θέση σε αυτό.

**Πίνακας 29 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 43/44/45)**

	43. Είμαι πρόθυμος/η να μειώσω τη συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.		44. Είμαι πρόθυμος/η να αλλάξω τη μέθοδο εξέτασης (από γραπτή σε προφορική για τους φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.		45. Θα ήθελα να τροποποιήσω τον προσανατολισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων μου για να δημιουργήσω ένα περιβάλλον περιεκτικότερης μάθησης για όλους τους φοιτητές /φοιτήτριες			
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>			
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		
<b>1</b>	35	<b>43.8</b>	<b>1</b>	3	3.8	<b>1</b>	7	8.8
<b>2</b>	11	<b>13.8</b>	<b>2</b>	2	2.5	<b>2</b>	7	8.8
<b>3</b>	13	<b>16.3</b>	<b>3</b>	5	6.3	<b>3</b>	12	15.0
<b>4</b>	9	11.3	<b>4</b>	10	12.5	<b>4</b>	22	27.5
<b>5</b>	7	8.8	<b>5</b>	23	<b>28.7</b>	<b>5</b>	17	<b>21.3</b>
<b>6</b>	5	6.3	<b>6</b>	37	<b>46.3</b>	<b>6</b>	15	<b>18.8</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον **Πίνακα 30** (ερωτήσεις, 46,47,48) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **52,5%** έχει θετική ανταπόκριση στο να αφιερώνει πρόσθετο χρόνο για συμπληρωματικές αναθέσεις εργασιών σε όποιο φοιτητή/τρια εκφράζει αυτή την ανάγκη ενώ όσον αφορά την προθυμία τους να συμπεριλάβουν μια ανακοίνωση στη διδακτέα ύλη που καλεί τα ΑμεΑ να συζητήσουν μαζί τους τις ανάγκες τους, το **35%** έχει θετική ανταπόκριση, το **33,8%** αρνητική και το **31,3%** δεν παίρνει απόλυτα θέση στο αν θα το έκανε. Τέλος, συμπεραίνουμε ότι το **43,8** δεν έχει θετική ανταπόκριση στο να αναρτά ανακοίνωση στην αίθουσα διδασκαλίας που να

καλεί τα ΑμεΑ να συζητήσουν μαζί τους τις ανάγκες τους, ενώ το **31,3%** φαίνεται να μην έχει κατασταλαγμένη άποψη πάνω σε αυτό.

**Πίνακας 30– Συχνότητες (Ερωτήσεις 46/47/48)**

	<b>46. Είμαι πρόθυμος να παράσχω πρόσθετο χρόνο στο να κάνω συμπληρωματικές αναθέσεις εργασιών στα μαθη-ματά μου σε όποιο φοιτη-τή/φοιτητή/τρια εκφράζει αυτή την ανάγκη</b>		<b>47. Συμπεριλαμβάνω μια ανακοίνωση στη διδακτέα ύλη που καλεί τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.</b>		<b>48. Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που κα-καλεί τους φοι-τητές /τριες με αναπηρίες να συ-ζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.</b>	
<b>N</b>						
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80	
<b>Λείπουν</b>	0		0		0	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		<b>Εγκυρα</b>	
<b>1</b>	5	6.3	<b>1</b>	12	15.0	<b>21</b>
<b>2</b>	5	6.3	<b>2</b>	15	18.8	<b>14</b>
<b>3</b>	10	12.5	<b>3</b>	12	15.0	<b>9</b>
<b>4</b>	18	22.5	<b>4</b>	13	16.3	<b>16</b>
<b>5</b>	22	<b>27.5</b>	<b>5</b>	10	<b>12.5</b>	<b>6</b>
<b>6</b>	20	<b>25.0</b>	<b>6</b>	18	<b>22.5</b>	<b>14</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>80</b>
						<b>Σύνολο</b>
						<b>26.3</b>
						<b>17.5</b>
						<b>11.3</b>
						<b>20.0</b>
						<b>7.5</b>
						<b>17.5</b>
						<b>100.0</b>

Στον **Πίνακα 31** (ερωτήσεις, **49, 50, 51**) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**77,5%**) είναι πολύ πρόθυμο να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να είναι διαθέσιμο το εκπαιδευτικό τους υλικό σε ποικίλες μορφές διδασκαλίας, με το **42,5%** να συμφωνεί απόλυτα. Το **65,1%** προτιμά να χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές διδασκαλίας στην τάξη του, ενώ το **43,8%** δεν φαίνεται να συμφωνεί στο ότι λαμβάνει επαρκή υποστήριξη από τις Υπηρεσίες Κοινωνικής Μέριμνας του ΕΛΜΕΠΑ ώστε να κάνει τις απαραίτητες διευκολύνσεις σε



φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες, με το **25,%** να διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, το **35%** δεν φαίνεται να παίρνει απόλυτα θέση στον αν λαμβάνει επαρκή υποστήριξη από αυτή την υπηρεσία.

**Πίνακας 31 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 49/50/51)**

	49. Είμαι πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία για να μπορέσει το υλικό μου να είναι διαθέσιμο σε ποικίλες μορφές (π.χ. διαδικτυακές διαλέξεις διαθέσιμες για λήψη αναγνώσεις μαθημάτων διαθέσιμες ως αρχεία mp3).		50. Προτιμώ να χρησιμοποιώ ποικίλες μορφές διδασκαλίας στην τάξη μου συμπεριλαμβανομένης της μικρής ομάδας και των δραστηριοτήτων.		51. Παίρνω επαρκή υποστήριξη από Υπηρεσίες Κοινωνικής Μέριμνας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για να κάνω τις απαραίτητες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.			
N								
Εγκυρα	80		80		80			
Λείπουν	0		0		0			
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
Εγκυρα			Εγκυρα			Εγκυρα		
<b>1</b>	0	0.0	<b>1</b>	2	2.5	<b>1</b>	20	<b>25.0</b>
<b>2</b>	2	2.5	<b>2</b>	3	3.8	<b>2</b>	15	<b>18.8</b>
<b>3</b>	4	5.0	<b>3</b>	8	10.0	<b>3</b>	14	17.5
<b>4</b>	12	15.0	<b>4</b>	15	18.8	<b>4</b>	14	17.5
<b>5</b>	28	<b>35.0</b>	<b>5</b>	25	<b>31.3</b>	<b>5</b>	8	10.0
<b>6</b>	34	<b>42.5</b>	<b>6</b>	27	<b>33.8</b>	<b>6</b>	9	11.3
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον Πίνακα 32 (ερωτήσεις, 52, 53, 54) συμπεραίνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**48,7%**) φαίνεται ένας προβληματισμός στο κατά πόσο υπάρχει επάρκεια στις υπηρεσίες που παρέχονται από το ΕΛΜΕΠΑ προς τα ΑμεΑ, ακολουθεί ένα ποσοστό **26,3%** που διαφωνεί ως προς την δυνατότητα κάλυψης των αναγκών τους από υπηρεσίες του πανεπιστημίου, ενώ ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών (**25,1%**) θεωρεί ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες καλύπτουν τις ανάγκες των ΑμεΑ.. Επίσης, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**43,8%**) γνωρίζει πού θα αναζητήσει υποστήριξη στο ΕΛΜΕΠΑ για την

αντιμετώπιση εκπαιδευτικών δυσκολιών των ΑμεΑ στα μαθήματά τους, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό **56,3%** έχει θετική ανταπόκριση στο να αφιερώσει επιπλέον χρόνο, βοηθώντας κάθε φοιτητή/φοιτήτρια να προετοιμαστεί για εξετάσεις ή ανασκόπηση υλικού μαθημάτων.

**Πίνακας 32 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 52/53/54)**

		52. Οι φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες που ζητούν υποστήριξη από υπηρεσίες του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου λαμβάνουν υπηρεσίες που καλύπτουν τις ανάγκες τους.		53. Όταν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματά μου δεν γνωρίζω που θα αναζητήσω υποστήριξη στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.		54. Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επί των τυπικών ωρών γραφείου βοηθώντας κάθε φοιτητή/τρια να προετοιμαστεί για εξετάσεις ή ανασκόπηση υλικού μαθημάτων.	
N							
Εγκυρα		80		80		80	
Λείπουν		0		0		0	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Εγκυρα</b>				<b>Εγκυρα</b>		<b>Εγκυρα</b>	
<b>1</b>	7	8.8	<b>1</b>	17	<b>21.3</b>	<b>1</b>	1.3
<b>2</b>	14	17.5	<b>2</b>	18	<b>22.5</b>	<b>2</b>	7.5
<b>3</b>	23	<b>28.7</b>	<b>3</b>	8	10.0	<b>3</b>	10.0
<b>4</b>	16	<b>20.0</b>	<b>4</b>	15	18.8	<b>4</b>	25.0
<b>5</b>	13	16.3	<b>5</b>	10	12.5	<b>5</b>	<b>23.8</b>
<b>6</b>	7	8.8	<b>6</b>	12	15.0	<b>6</b>	<b>32.5</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	100.0

Στον **Πίνακα 33** (ερωτήσεις, **55, 56, 57**) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**58,8%**) έχει θετική ανταπόκριση στο να αφιερώσει επιπλέον χρόνο σε φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες για διευκρίνηση ή και επανεξέταση μαθημάτων ή προετοιμασία για επερχόμενη εξέταση και το **50,1%** αισθάνεται φόρτιση όταν τους προσεγγίζουν τα ΑμεΑ με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα. Επίσης, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των

εκπαιδευτικών (**71,3%**) κρίνει ότι η κάλυψη αιτημάτων διευκολύνσεων για φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι κάτι το απαιτητικό, με το **50%** να συμφωνεί απόλυτα, δεδομένων των χρονικών περιορισμών και άλλων εργασιακών υποχρεώσεων.

**Πίνακας 33 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 55/56/57)**

	55. Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επί των τυπικών ωρών γραφείου) σε φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες για διεκρίνηση ή και επανεξέταση μαθημάτων ή προετοιμασία για επερχόμενη εξέταση.			56. Κατά καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.			57. Η δημιουργία κατάλληλων διευκολύνσεων για φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες στα μαθήματά μου είναι κάτι το εξωφρενικό, δεδομένου των χρονικών περιορισμών και άλλων εργασιακών απαιτήσεων.		
N									
Εγκυρα	80			80			0		
Λείπουν	0			0			0		
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό	
Εγκυρα			Εγκυρα			Εγκυρα			
<b>1</b>	2	2.5	1	4	5.0	<b>1</b>	4	5.0	
<b>2</b>	8	10.0	2	8	10.0	<b>2</b>	5	6.3	
<b>3</b>	4	5.0	3	11	13.8	<b>3</b>	4	5.0	
<b>4</b>	19	23.8	4	17	21.3	<b>4</b>	10	12.5	
<b>5</b>	22	<b>27.5</b>	5	13	<b>16.3</b>	<b>5</b>	17	<b>21.3</b>	
<b>6</b>	25	<b>31.3</b>	6	27	<b>33.8</b>	<b>6</b>	40	<b>50.0</b>	
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	

Στον Πίνακα 34 (ερωτήσεις, **58 ,59 ,60**) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**80,1%**) παρουσιάζει θετική ανταπόκριση στο να παρέχει αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων του σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες και ένα μεγάλο επίσης ποσοστό (**80,1%**) είναι πρόθυμο να παρέχει

αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεών του (power point) στην ίδια ομάδα φοιτητών. Τέλος, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**67,6%**) είναι πρόθυμο να επιτρέψει σε φοιτητές/τριες να επιτρέψω με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.

**Πίνακας 34 – Συχνότητες (Ερωτήσεις 58/59/60)**

	58.Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περι γραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.		59. Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεών μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες		60. Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.			
	...							
<b>N</b>								
<b>Εγκυρα</b>	80		80		80			
<b>Λείπουν</b>	0		0		0			
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>		
						<b>Ποσοστό</b>		
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>		<b>Εγκυρα</b>			
<b>1</b>	0	0.0	<b>1</b>	1	1.3	<b>1</b>	4	5.0
<b>2</b>	2	2.5	<b>2</b>	1	1.3	<b>2</b>	5	6.4
<b>3</b>	5	6.3	<b>3</b>	4	5.0	<b>3</b>	7	8.8
<b>4</b>	9	11.3	<b>4</b>	10	12.5	<b>4</b>	10	12.5
<b>5</b>	21	<b>26.3</b>	<b>5</b>	19	<b>23.8</b>	<b>5</b>	15	<b>18.8</b>
<b>6</b>	43	<b>53.8</b>	<b>6</b>	45	<b>56.3</b>	<b>6</b>	39	<b>48.8</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον **Πίνακα 35** (ερωτήσεις, **61 ,62, 63**) συμπεραίνουμε ότι ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (**90%**) έχει θετική ανταπόκριση στο να αναρτά τις σημειώσεις των διαλέξεων του online για όλα τα ΑμεΑ, ένα μεγάλο ποσοστό επίσης (**58,8%**) πιστεύει ότι τα ΑμεΑ

είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο και το **76,3%** κρίνει ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι επιτυχημένοι στο παραπάνω επίπεδο.

**Πίνακας 35– Συχνότητες (Ερωτήσεις 61/62/63)**

	61. Αναρτώ τις σημειώσεις των διαλέξεών μου online για όλους/όλες τους φοιτητές/φοιτήτριες μου.		62. Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο.		63. Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι επιτυχημένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο.			
N								
Εγκυρα	80		80		80			
Λείπουν	0		0		0			
	Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό		Συχνότητα	Ποσοστό
Εγκυρα			Εγκυρα			Εγκυρα		
<b>1</b>	1	1.3	<b>1</b>	1	1.3	<b>1</b>	0	0.0
<b>2</b>	1	1.3	<b>2</b>	3	3.8	<b>2</b>	2	2.5
<b>3</b>	2	2.5	<b>3</b>	9	11.3	<b>3</b>	5	6.3
<b>4</b>	4	5.0	<b>4</b>	20	25.0	<b>4</b>	12	15.0
<b>5</b>	12	<b>15.0</b>	<b>5</b>	21	<b>26.3</b>	<b>5</b>	22	<b>27.5</b>
<b>6</b>	60	<b>75.0</b>	<b>6</b>	26	<b>32.5</b>	<b>6</b>	39	<b>48.8</b>
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80	100.0

Στον **Πίνακα 36** (ερωτήσεις **64, 65**) συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **42,6%** δεν έχει κατασταλαγμένη άποψη σχετικά με το αν πιστεύει ότι τα ΑμεΑ δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις όσο οι υπόλοιποι φοιτητές/τριες στα μαθήματά τους ενώ το **38,8%** πιστεύει ότι δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις. Τέλος, παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερο ποσοστό (**55%**) των εκπαιδευτικών διαφωνεί στο ότι τα ΑμεΑ θα έπρεπε να είναι σε θέση να αποδίδουν εξίσου καλά με τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες στα μαθήματα τους.

**Πίνακας 36– Συχνότητες (Ερώτηση 64/65)**

	<b>64. Τυπικά οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις όσο οι υπόλοιποι φοιτητές /φοιτήτριες στα μαθήματά μου</b>		<b>65. Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδίδουν εξίσου καλά με τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες, όσον αφορά στα μαθήματά μου</b>	
<b>N</b>				
<b>Εγκυρα</b>	80		80	
<b>Λείπουν</b>	0		0	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>		<b>Συχνότητα</b>
				<b>Ποσοστό</b>
<b>Εγκυρα</b>			<b>Εγκυρα</b>	
<b>1</b>	1	1.3	<b>1</b>	23
<b>2</b>	14	17.5	<b>2</b>	21
<b>3</b>	15	<b>18.8</b>	<b>3</b>	22
<b>4</b>	19	<b>23.8</b>	<b>4</b>	6
<b>5</b>	12	<b>15.0</b>	<b>5</b>	6
<b>6</b>	19	<b>23.8</b>	<b>6</b>	2
<b>Σύνολο</b>	80	100.0	<b>Σύνολο</b>	80
				28.7
				26.3
				27.5
				7.5
				7.5
				2.5
				100.0

### Pearson Chi - Square Test

Στον **Πίνακα 37** βλέπουμε ότι η μεταβλητή του φύλου δεν συσχετίζεται επιτυχώς με κάποια από τις κλίμακες μας. Αυτό σημαίνει ότι δεν ισχύει η πρώτη ερευνητική υπόθεση μας

**Πίνακας 37 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή φύλου και κλίμακες**

		<b>Φύλο</b>	
		<b>Significance</b>	
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b>	.389
<b>Λείπουν</b>	0	<b>ScaleKnow</b>	.424
<b>Σύνολο</b>	80	<b>ScalePract</b>	.181
		<b>ScaleAtt</b>	.538
		<b>ScaleTotAtt</b>	.278

Στον **Πίνακα 38** βλέπουμε ότι η μεταβλητή της ηλικίας δεν συσχετίζεται επιτυχώς με κάποια από τις κλίμακες μας εκτός από την κλίμακα ScaleTotAtt η οποία έχει τιμή που πλησιάζει στο όριο για να αποδεικνύει κάποιο συσχετισμό .

**Πίνακας 38 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ηλικίας και κλίμακες**

		<b>Ηλικία</b>	
			<b>Significance</b>
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b> <b>ScaleKnow</b> <b>ScalePract</b> <b>ScaleAtt</b> <b>ScaleTotAtt</b>	.240
<b>Λείπουν</b>	0		.684
<b>Σύνολο</b>	80		.693
			.104
			<b>.089</b>

Στον **Πίνακα 39** βλέπουμε ότι η μεταβλητή της εκπαιδευτικής βαθμίδας συσχετίζεται μόνο με την κλίμακα ScalePerThKnow . Αυτό σημαίνει ότι η δεύτερη ερευνητική υπόθεση μας επίσης δεν ισχύει καθώς θα έπρεπε η μεταβλητή να συσχετίζεται και με τις λοιπές κλίμακες.

**Πίνακας 39 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή εκπαιδευτικής βαθμίδας και κλίμακες**

		<b>Εκπαιδευτική βαθμίδα</b>	
			<b>Significance</b>
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b> <b>ScaleKnow</b> <b>ScalePract</b> <b>ScaleAtt</b> <b>ScaleTotAtt</b>	<b>.001</b>
<b>Λείπουν</b>	0		.814
<b>Σύνολο</b>	80		.215
			.714
			.392

Στον **Πίνακα 40** βλέπουμε ότι η μεταβλητή της σχολής δεν συσχετίζεται με κάποια από τις κλίμακες μας, πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το ίδιο υφίσταται και για την μεταβλητή του τμήματος, άρα απορρίπτεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση μας.

**Πίνακας 40 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή σχολής και κλίμακες**

		Σχολή		
			Significance	
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b>	.697	
<b>Λείπουν</b>	0		<b>ScaleKnow</b>	.334
<b>Σύνολο</b>	80		<b>ScalePract</b>	.366
			<b>ScaleAtt</b>	.258
		<b>ScaleTotAtt</b>	.201	

Στον **Πίνακα 41** βλέπουμε ότι ούτε η μεταβλητή που αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας συσχετίζεται επιτυχώς με κάποια από τις κλίμακες μας. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτεται και η τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση.

**Πίνακας 41 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή χρόνια προϋπηρεσίας και κλίμακες**

		Χρόνια προϋπηρεσίας		
			Significance	
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b>	.764	
<b>Λείπουν</b>	0		<b>ScaleKnow</b>	.319
<b>Σύνολο</b>	80		<b>ScalePract</b>	.694
			<b>ScaleAtt</b>	.453
		<b>ScaleTotAtt</b>	.272	



Στον **Πίνακα 42** βλέπουμε ότι η μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 8 συσχετίζεται με την κλίμακα ScalePract.

**Πίνακας 42 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 8 και κλίμακες**

Ερώτηση 8 (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)			
			Significance
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b> <b>ScaleKnow</b> <b>ScalePract</b> <b>ScaleAtt</b> <b>ScaleTotAtt</b>	.656
<b>Λείπουν</b>	0		.410
<b>Σύνολο</b>	80		<b>.036</b>
			.723
			.476

Από τον **Πίνακα 43** μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 9 συσχετίζεται επίσης με την κλίμακα ScalePract.

**Πίνακας 43 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 9 και κλίμακες**

Ερώτηση 9 (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)			
			Significance
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow</b> <b>ScaleKnow</b> <b>ScalePract</b> <b>ScaleAtt</b> <b>ScaleTotAtt</b>	.772
<b>Λείπουν</b>	0		.380
<b>Σύνολο</b>	80		<b>.008</b>
			.739
			.131

Από τον **Πίνακα 44** μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 10 δεν συσχετίζεται με κάποια από τις κλίμακες μας

**Πίνακας 44 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 10 και κλίμακες**

Ερώτηση 10 (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)			
			Significance
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow ScaleKnow ScalePract ScaleAtt ScaleTotAtt</b>	.840
<b>Λείπουν</b>	0		.679
<b>Σύνολο</b>	80		.449
			.929
			.539

Από τον **Πίνακα 45** μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 11 πλησιάζει στο όριο για να αποδεικνύει συσχετισμό με την κλίμακα ScaleKnow.

**Πίνακας 45 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 11 και κλίμακες**

Ερώτηση 11 (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)			
			Significance
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow ScaleKnow ScalePract ScaleAtt ScaleTotAtt</b>	.441
<b>Λείπουν</b>	0		<b>.065</b>
<b>Σύνολο</b>	80		.530
			.588
			.452

Από τον Πίνακα 46 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 12 δεν συσχετίζεται με κάποια από τις κλίμακές μας

**Πίνακας 46 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε μεταβλητή ερώτησης 12 και κλίμακες**

<b>Ερώτηση 12 (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)</b>			
			<b>Significance</b>
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow ScaleKnow ScalePract ScaleAtt ScaleTotAtt</b>	.381
<b>Λείπουν</b>	0		.283
<b>Σύνολο</b>	80		.227
			.343
			.594

Στους Πίνακες 47, 48,49 και 50 βλέπουμε ότι δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις κλίμακες μας. Περαιτέρω, από τους πίνακες 47 και 48 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι απορρίπτονται η έκτη και η έβδομη ερευνητική υπόθεση μας.

**Πίνακας 47 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScaleKnow και λοιπές κλίμακες εκτός κλίμακας ScaleTotAtt**

<b>ScaleKnow</b>			
			<b>Significance</b>
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePerThKnow ScalePract ScaleAtt</b>	.979
<b>Λείπουν</b>	0		.945
<b>Σύνολο</b>	80		.210

**Πίνακας 48 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScalePerThKnow και λοιπών κλιμάκων εκτός κλίμακας ScaleTotAtt και ScaleKnow**

<b>ScalePerThKnow</b>			
		<b>Significance</b>	
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScalePract ScaleAtt</b>	.905
<b>Λείπουν</b>	0		.664
<b>Σύνολο</b>	80		

**Πίνακας 49 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScalePract και κλίμακας ScaleAtt**

<b>ScalePract</b>			
		<b>Significance</b>	
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScaleAtt</b>	.133
<b>Λείπουν</b>	0		
<b>Σύνολο</b>	80		

**Πίνακας 50 – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε κλίμακα ScaleTotAtt και λοιπών κλιμάκων εκτός κλίμακας ScaleAtt**

<b>ScaleTotAtt</b>			
		<b>Significance</b>	
<b>Εγκυρα</b>	80	<b>ScaleKnow ScalePerThKnow ScalePract</b>	.251
<b>Λείπουν</b>	0		.556
<b>Σύνολο</b>	80		.583

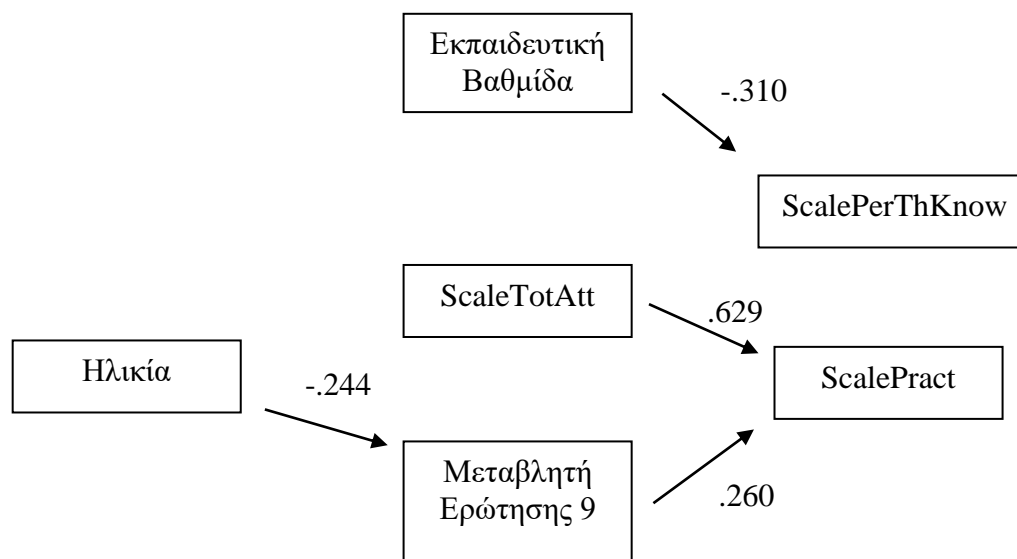
**Πίνακας 51 – Correlation coefficients ανάμεσα στις μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν.** Ο πάνω αριθμός αντιπροσωπεύει τη στατιστική σημασία (significance) της σχέσης και ο κάτω την τιμή-δυναμική της σχέσης αυτής.

Correlation Coefficients για: ScalePerThKnow (A) * ScalePract (B) * ScaleKnow (Γ) * ScaleTotAtt (Δ) * Ηλικία (E) * Εκπαιδευτική βαθμίδα (ΣΤ) * Ερώτηση 8 (Z) * Ερώτηση 9 (H) * Ερώτηση 11 (Θ)											
			A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Θ
Έγκυρα Λείπουν Σύνολο	80	A	<b>1</b> .011	.921 .011	.369 -.102	.607 -.059	.604 .059	<b>.005</b> <b>-.310</b>	.426 -.091	.753 -.036	.177 -.154
	0	B	.921 .011	<b>1</b>	.745 -.037	<b>.000</b> <b>.629</b>	.230 -.136	.093 .189	.517 .073	<b>.020</b> <b>.260</b>	.162 -.158
	80	Γ	.369 -.102	.745 -.037	<b>1</b>	.087 -.193	.544 .069	.145 -.164	.666 -.049	.962 .005	.218 .139
	0	Δ	.607 -.059	.000 .629	.087 -.193	<b>1</b>	.784 -.031	.854 .021	.887 .016	.455 .085	.161 -.158
	80	E	.604 .059	.230 -.136	.544 .069	.784 -.031	<b>1</b>	.179 -.152	.063 -.209	<b>.029</b> <b>-.244</b>	.118 -.176
		ΣΤ	.005 -.310	.093 .189	.145 -.164	.854 .021	.179 -.152	<b>1</b>	.417 .092	.273 .124	.733 .039
		Z	.426 -.091	.517 .073	.666 -.049	.887 .016	.063 -.209	.417 .092	<b>1</b>	.538 .000	.848 -.022
		H	.753 -.036	.020 -.260	.962 .005	.455 .085	.029 -.244	.273 .124	.538 .000	<b>1</b>	.525 -.072
		Θ	.177 -.154	.162 -.158	.218 .139	.161 -.158	.118 -.176	.733 .039	.848 -.022	.525 -.072	<b>1</b>

## Correlations

Όσο αφορά τον πίνακα 51, μπορούμε να δούμε τα εξής: Βλέπουμε ότι όσο αφορά την κλίμακα ScalePerThKnow, ο συσχετισμός της με την εκπαιδευτική βαθμίδα είναι μέτριας δυναμικής και αρνητικός, το οποίο ουσιαστικά σημαίνει ότι το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό έχει καλύτερη επίδοση στην συγκεκριμένη κλίμακα (προσοχή στην κωδικοποίηση των μεταβλητών μας). Όσο αφορά τώρα την κλίμακα ScalePract, βλέπουμε, αρχικά, ότι ο συσχετισμός της με την κλίμακα ScaleTotAtt εκφράζει σημαντική δυναμική θετικής φύσεως, το οποίο σημαίνει ότι όσο καλύτερη επίδοση έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην κλίμακα ScaleTotAtt τόσο καλύτερη επίδοση έχουν και στην κλίμακα ScalePract. Περαιτέρω, βλέπουμε ότι όσο αφορά τον συσχετισμό με την μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 9, υπάρχει μέτρια προς ελαφριά δυναμική θετικής φύσεως, που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η επίγνωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις κατηγορίες αναπηρίας φοιτητών/τριών ΑμεΑ που παρακολουθούν κάποιο από τα μαθήματα τους την παρούσα χρονική περίοδο, τόσο αυξάνεται και η επίδοσή τους στην κλίμακα ScalePract. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στην μεταβλητή της ηλικίας και την μεταβλητή που αφορά την ερώτηση 9, ο οποίος είναι μέτριας προς ελαφριάς δυναμικής και αρνητικής φύσεως, πράγμα που σημαίνει ότι, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο χαμηλώνει η αντίληψη τους σχετικά με την φύση της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι φοιτητές/τριες ΑμεΑ που παρακολουθούν κάποιο από τα μαθήματα τους την παρούσα χρονική περίοδο.

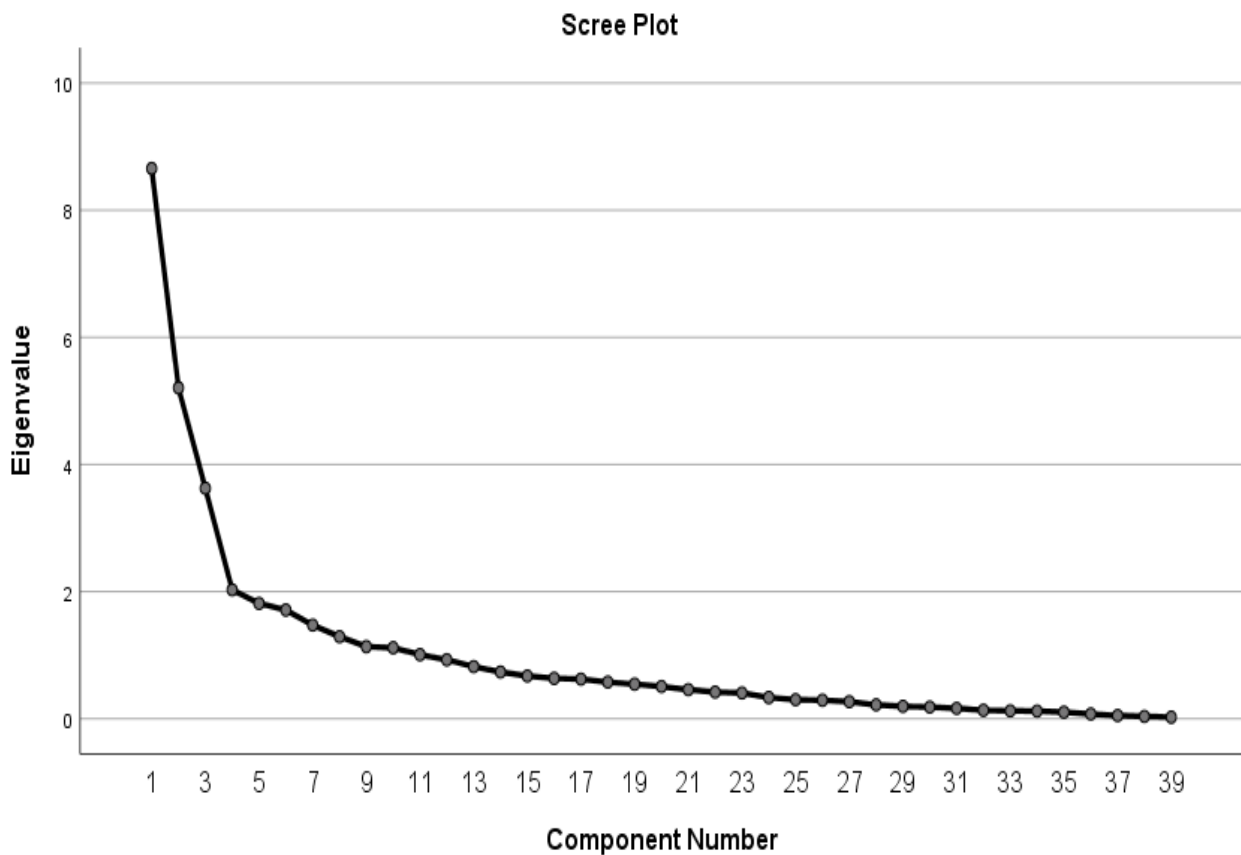
### Γραφική αναπαράσταση



## Factor Analysis

(Λόγω του όγκου των δεδομένων, του μεγέθους των πινάκων και των 6 βημάτων που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η παραγοντική ανάλυση, αποφασίστηκε να ενσωματωθούν στο παρόν μέρος της εργασίας οι αρχικοί πίνακες που αφορούν το κάθε βήμα ανάλυσης και εμφανίζουν την συνολική διασπορά του εκάστοτε αναλυτικού μοντέλου, καθώς και τα Scree Plots, τα οποία παρουσιάζουν σε γραφική μορφή τα στάδια της κάθε ανάλυσης και το πώς διαμορφώνονται οι υπό-παράγοντες που μας ενδιαφέρουν. Σε παράρτημα, στο τέλος της εργασίας θα παρατεθούν και οι υπόλοιποι πίνακες της παραγοντικής ανάλυσης που φανερώνουν το πώς διαχειριστήκαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για να φτάσουμε στο τελικό βήμα της παρούσας ανάλυσης.)

### Βήμα Α



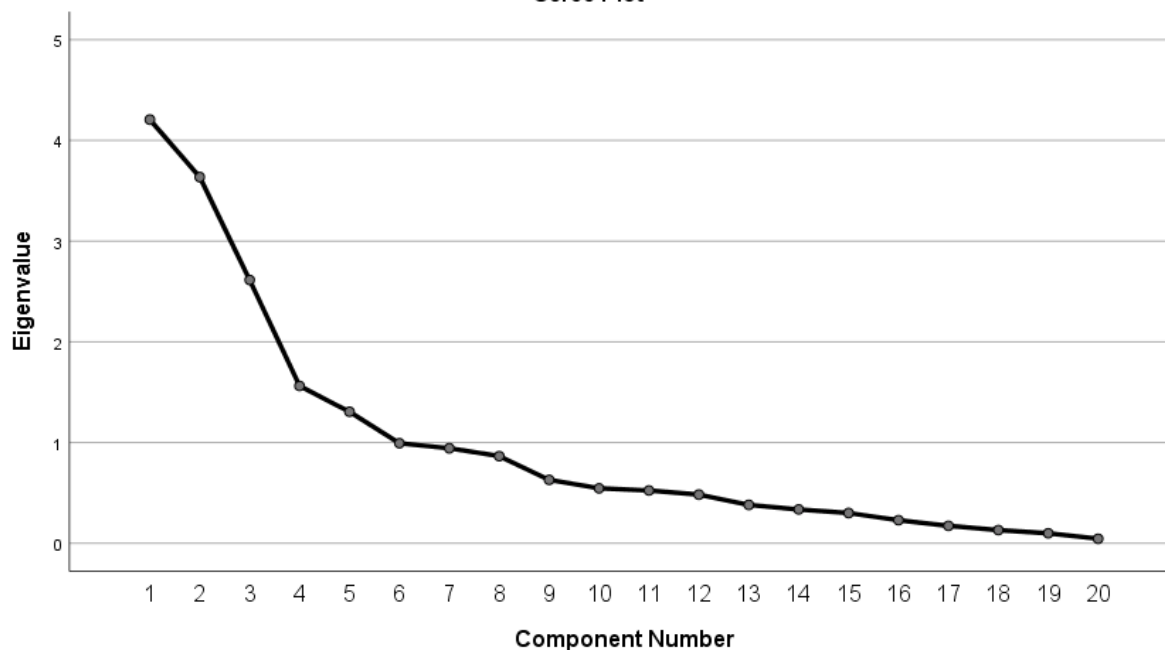
**Πίνακας 52** – 1<sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φαερώνει τους αρχικούς 11 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 39 ερωτήσεις του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	8.656	22.194	22.194	4.598	11.789	11.789
2	5.205	13.346	35.541	3.427	8.788	20.577
3	3.626	9.298	44.838	3.154	8.087	28.664
4	2.028	5.201	50.039	3.134	8.036	36.701
5	1.815	4.653	54.692	2.878	7.380	44.081
6	1.710	4.384	59.077	2.547	6.531	50.612
7	1.473	3.778	62.855	2.343	6.008	56.620
8	1.292	3.312	66.166	2.142	5.492	62.112
9	1.134	2.907	69.073	1.805	4.629	66.740
10	1.116	2.863	71.936	1.719	4.407	71.148
11	1.007	2.583	74.519	1.315	3.372	74.519
12	.927	2.376	76.896			
13	.820	2.103	78.999			
14	.735	1.885	80.883			
15	.672	1.723	82.607			
16	.636	1.630	84.237			
17	.624	1.599	85.835			
18	.576	1.477	87.313			
19	.543	1.393	88.706			
20	.506	1.298	90.004			
21	.459	1.176	91.180			
22	.418	1.073	92.253			
23	.405	1.039	93.292			
24	.334	.856	94.148			
25	.299	.768	94.915			
26	.290	.745	95.660			
27	.268	.688	96.348			
28	.218	.560	96.908			
29	.195	.500	97.408			
30	.183	.469	97.877			
31	.163	.418	98.294			
32	.132	.340	98.634			
33	.123	.317	98.950			
34	.121	.311	99.262			
35	.102	.262	99.524			
36	.074	.191	99.715			
37	.050	.128	99.843			
38	.037	.096	99.939			
39	.024	.061	100.000			



## Βήμα Β

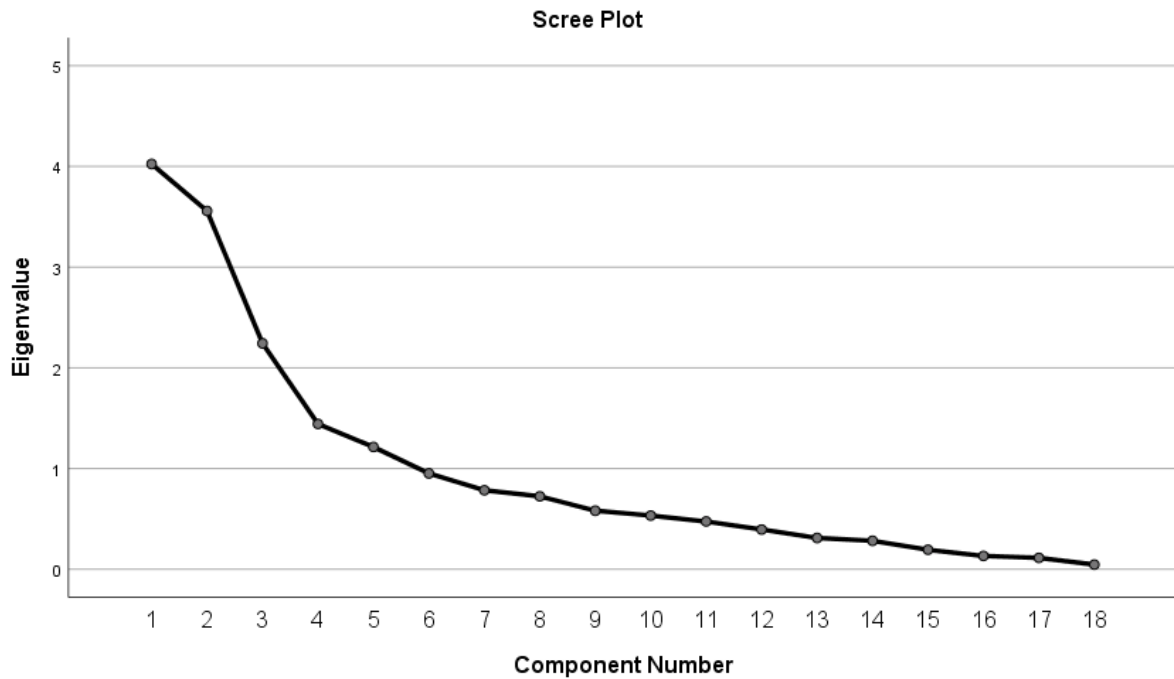
### Scree Plot



**Πίνακας 53** – 2<sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 20 ερωτήσεις του Δ΄ μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	4.206	21.032	21.032	3.799	18.994	18.994
2	3.636	18.178	39.209	2.891	14.456	33.451
3	2.615	13.073	52.282	2.503	12.515	45.966
4	1.562	7.810	60.092	2.386	11.931	57.897
5	1.305	6.527	66.618	1.744	8.721	66.618
6	.993	4.966	71.584			
7	.943	4.715	76.299			
8	.865	4.326	80.624			
9	.629	3.145	83.770			
10	.546	2.728	86.498			
11	.524	2.618	89.116			
12	.483	2.415	91.531			
13	.381	1.905	93.436			
14	.336	1.678	95.114			
15	.300	1.499	96.613			
16	.229	1.145	97.758			
17	.173	.865	98.624			
18	.131	.655	99.279			
19	.099	.496	99.775			
20	.045	.225	100.000			

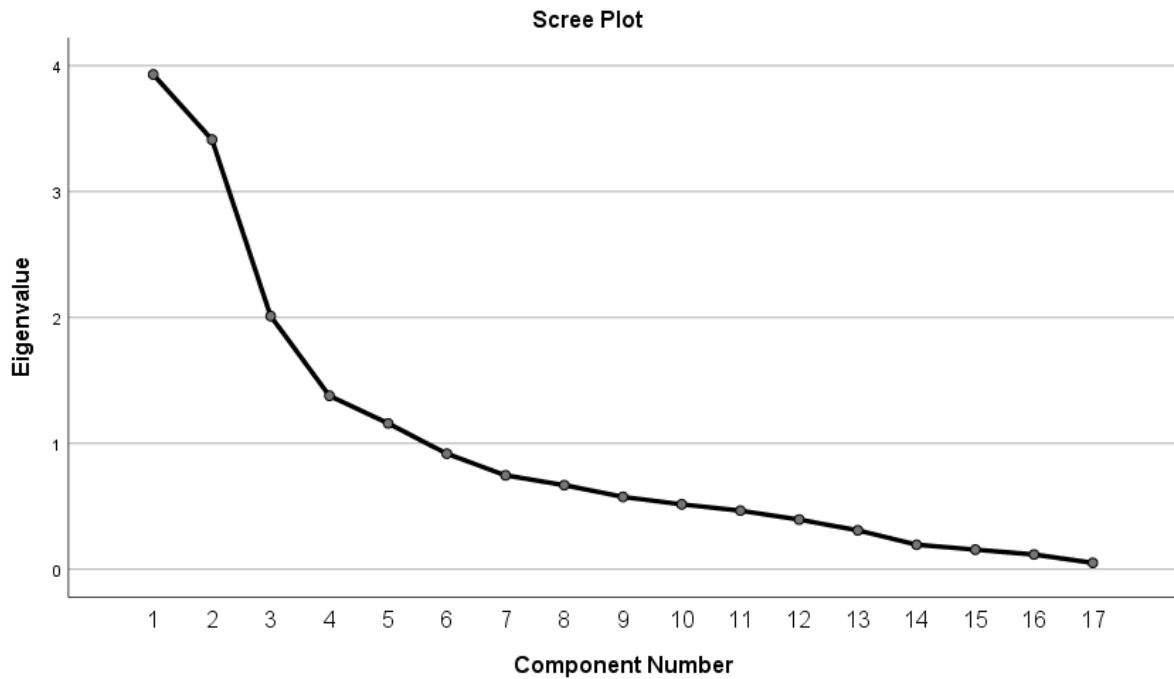
## Βήμα Γ



**Πίνακας 54** – 3<sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 18 ερωτήσεις του Δ΄μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	4.024	22.354	22.354	3.791	21.062	21.062
2	3.557	19.761	42.115	2.677	14.870	35.932
3	2.242	12.458	54.573	2.344	13.024	48.956
4	1.443	8.015	62.588	2.316	12.867	61.823
5	1.214	6.744	69.332	1.351	7.508	69.332
6	.951	5.286	74.617			
7	.784	4.357	78.975			
8	.724	4.021	82.996			
9	.581	3.228	86.224			
10	.533	2.962	89.186			
11	.474	2.636	91.822			
12	.395	2.192	94.014			
13	.311	1.726	95.740			
14	.282	1.568	97.308			
15	.193	1.074	98.382			
16	.132	.733	99.114			
17	.113	.629	99.743			
18	.046	.257	100.000			

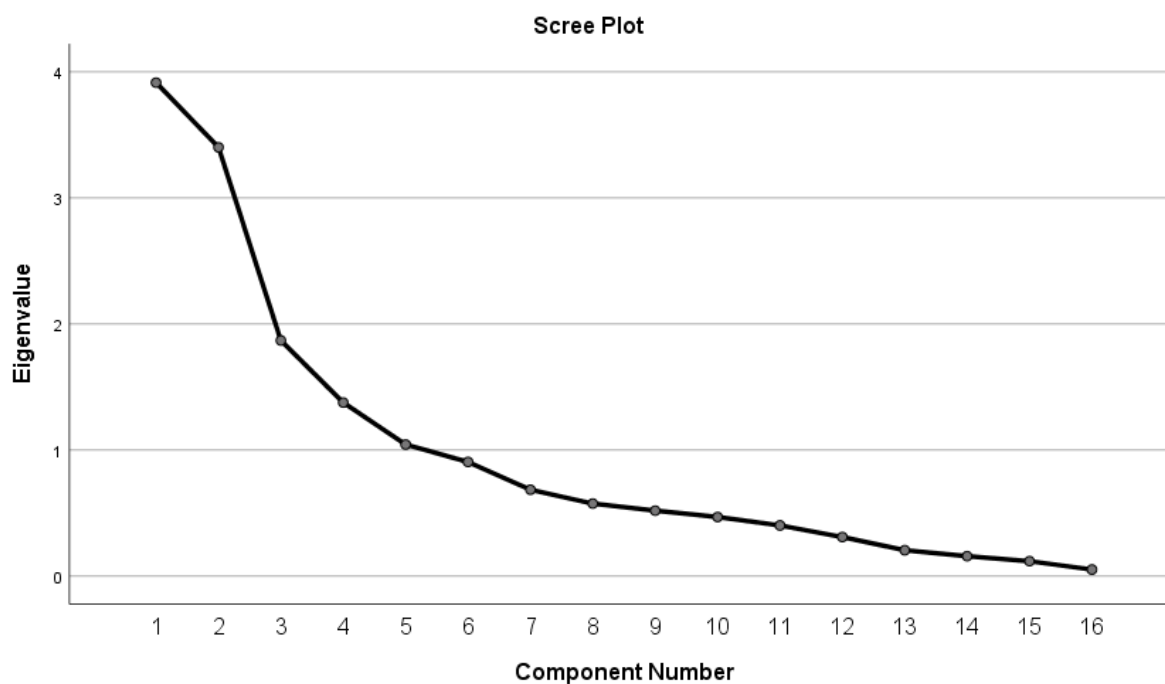
## Βήμα Δ



**Πίνακας 55** – 4<sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 17 ερωτήσεις του Δ΄μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	3.930	23.116	23.116	3.795	22.325	22.325
2	3.413	20.077	43.193	2.676	15.742	38.066
3	2.011	11.828	55.021	2.322	13.659	51.725
4	1.378	8.107	63.128	1.788	10.519	62.244
5	1.159	6.815	69.944	1.309	7.699	69.944
6	.918	5.399	75.343			
7	.746	4.387	79.730			
8	.668	3.929	83.659			
9	.575	3.380	87.039			
10	.516	3.033	90.072			
11	.465	2.737	92.809			
12	.395	2.321	95.130			
13	.309	1.818	96.948			
14	.195	1.145	98.092			
15	.156	.917	99.010			
16	.117	.689	99.699			
17	.051	.301	100.000			

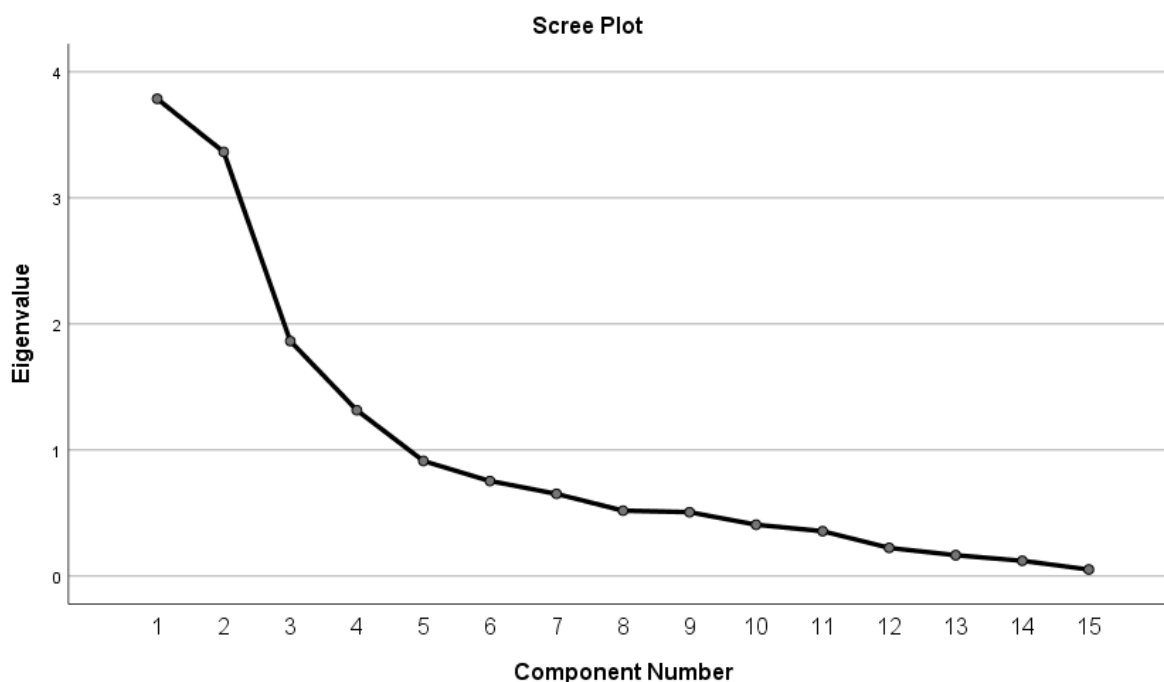
## Βήμα Ε



**Πίνακας 56** – 5<sup>ο</sup> βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 5 υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 16 ερωτήσεις του Δ΄μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	3.914	24.461	24.461	3.799	23.744	23.744
2	3.401	21.258	45.720	2.617	16.354	40.098
3	1.869	11.680	57.400	2.266	14.160	54.258
4	1.376	8.602	66.002	1.796	11.224	65.482
5	1.044	6.522	72.524	1.127	7.041	72.524
6	.905	5.656	78.180			
7	.685	4.282	82.462			
8	.575	3.594	86.056			
9	.519	3.242	89.298			
10	.469	2.929	92.227			
11	.402	2.509	94.736			
12	.310	1.936	96.672			
13	.205	1.282	97.954			
14	.158	.985	98.939			
15	.118	.739	99.678			
16	.052	.322	100.000			

## Βήμα ΣΤ΄



**Πίνακας 57** – 6<sup>ο</sup> και τελικό βήμα παραγοντικής ανάλυσης. Φανερώνει, ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο, τους 4 τελικούς υπό-παράγοντες που μπορούν να παραχθούν από τις 15 ερωτήσεις του Δ΄μέρους του ερωτηματολογίου μας.

Αντικείμενο	Αρχικά τιμές Eigenvalues			Τιμές απο Squared Loadings		
	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό	Σύνολο	Ποσοστό Διασποράς	Συνολικό Ποσοστό
1	3.786	25.240	25.240	3.729	24.860	24.860
2	3.364	22.426	47.666	2.601	17.337	42.197
3	1.864	12.427	60.093	2.258	15.052	57.249
4	1.316	8.771	68.864	1.742	11.615	68.864
5	.913	6.087	74.951			
6	.754	5.026	79.977			
7	.652	4.347	84.324			
8	.519	3.459	87.783			
9	.507	3.379	91.162			
10	.407	2.715	93.877			
11	.356	2.374	96.250			
12	.223	1.490	97.740			
13	.166	1.105	98.846			
14	.121	.808	99.653			
15	.052	.347	100.000			

### Σχολιασμός:

Από τους πίνακες 52-57, τα Scree Plots που τους αναλογούν, αλλά και από τους πίνακες που βρίσκονται στο παράρτημα Α μπορούμε να δούμε τα εξής. Από την αρχική παραγοντική ανάλυση του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 27-65), προκύπτουν 10 κατηγορίες ή υπό-παράγοντες ενδιαφέροντος. Στα 6 περαιτέρω βήματα παραγοντικής ανάλυσης τα οποία πραγματοποιήσαμε, είδαμε ότι έπρεπε σταδιακά να αφαιρεθούν τα ερωτήματα 27,28,29,30,31,33,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,57,61,62,63,64 και 65, είτε διότι δεν περνούσαν τα κριτήρια ελέγχου της παραγοντικής ανάλυσης, είτε διότι υπήρχε νοηματική ασυνάφεια (αφορά τις ερωτήσεις 33,48 και 62) σε σχέση με τις ερωτήσεις που αρχικά έδειχναν ότι δημιουργούσαν από κοινού κάποιο υπό-παράγοντα ενδιαφέροντος. Το τελικό λοιπόν αποτέλεσμα της παραγοντικής ανάλυσης, φανερώνει την ύπαρξη 4 υπό-παραγόντων ενδιαφέροντος, οι οποίοι καλύπτουν το 69% της διασποράς του δείγματος μας. Αυτοί είναι:

**Factor 1:** FactorKnowledge (ερωτήσεις 36,37,38,39 και 40)

**Factor 2:** FactorPositiveHelpClass (ερωτήσεις 35,41,42 και 43)

**Factor 3:** FactorPositiveHelpMaterial (ερωτήσεις 58,59 και 60)

**Factor 4:** FactorNegativeAttitude (ερωτήσεις 32,34 και 56)

### Cronbach's Reliability Test για Factor Analysis

Στον Πίνακα 58 βλέπουμε ότι ο υπό-παράγοντας **Factor 1** μπορεί κάλλιστα να δομήσει κλίμακα μέτρησης, η οποία ονομάστηκε όπως ο ίδιος ο υπό-παράγοντας.

**Πίνακας 58** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (**Ερωτήσεις 36-40**)

36 * 37 * 38 * 39 * 40			
Έγκυρα	80	Cronbach's Reliability	Cronbach's Reliability με αφαίρεση
Λείπουν	0	(α)	ερώτησης:
Σύνολο	80	.897	<b>36</b> - .856
		<b>.894</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>37</b> - .835
			<b>38</b> - .847
			<b>39</b> - .919
			<b>40</b> - .901

Στον Πίνακα 59 βλέπουμε ότι ο υπό-παράγοντας **Factor 2** μπορεί κάλλιστα να δομήσει κλίμακα μέτρησης, η οποία ονομάστηκε όπως ο ίδιος ο υπό-παράγοντας.

**Πίνακας 59** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 35/41/42/43)

<b>35 * 41 * 42 * 43</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.813	<b>35 - .856</b>
		<b>.810</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>41 - .835</b>
			<b>42 - .847</b>
			<b>43 - .919</b>

Στον Πίνακα 60 βλέπουμε ότι ο υπό-παράγοντας **Factor 3** μπορεί κάλλιστα να δομήσει κλίμακα μέτρησης, η οποία ονομάστηκε όπως ο ίδιος ο υπό-παράγοντας.

**Πίνακας 60** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 58/59/60)

<b>58 * 59 * 60</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.795	<b>58 - .696</b>
		<b>.826</b> (Ομαλοποιημένο)	<b>59 - .615</b>
			<b>60 - .887</b>

Στον **Πίνακα 61** βλέπουμε ότι ο υπό-παράγοντας **Factor 4** δεν μπόρεσε να δομήσει κλίμακα μέτρησης.

**Πίνακας 61** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 32/34/56)

**Βήμα Α**

<b>32 * 34 * 56</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>ερώτησης:</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.596	<b>32 - .418</b>
		.609 (Ομαλοποιημένο)	<b>34 - .439</b>
			<b>56 - .638</b>

Στον **Πίνακα 62** βλέπουμε επίσης ότι ο υπό-παράγοντας **Factor 4** δεν μπόρεσε να δομήσει κλίμακα μέτρησης.

**Πίνακας 62** – Έλεγχος Cronbach για δόμηση υπό-παράγοντα μέτρησης (Ερωτήσεις 32/34)

**Βήμα Β**

<b>58 * 59 * 60</b>			
<b>Έγκυρα</b>	80	<b>Cronbach's Reliability</b>	<b>Cronbach's Reliability με αφαίρεση ερώτησης:</b>
<b>Λείπουν</b>	0	<b>(α)</b>	<b>32 - -</b>
<b>Σύνολο</b>	80	.638	<b>34 - -</b>
		.640 (Ομαλοποιημένο)	



### Pearson Chi – Square Test για Factor Analysis

Ο πίνακας 63 μας δείχνει ότι οι 3 κλίμακες που δημιουργήσαμε μέσω των υπό-παραγόντων **Factor 1**, **Factor 2** και **Factor 3** δεν συσχετίζονται με κάποια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές μας

**Πίνακας 63** – Έλεγχος Chi - Square ανάμεσα σε υπό-παράγοντες (**FactorKnowledge(A)** / **FactorPositiveHelpClass (B)** / **FactorPositiveHelpMaterial (Γ)**) και λοιπών ανεξάρτητων μεταβλητών

FactorKnowledge * FactorPositiveHelpClass * FactorPositiveHelpMaterial													
			Φύλο	Ηλικία	Βαθμίδα	Σχολή	Προϋπηρεσία	8	9	10	11	12	
			Έγκυρα	80	A	.083	.386	.469	.081	.310	.756	.685	.531
Λείπουν	0	B	.755	.145		.495	.655	.185	.443	.322	.618	.376	.332
Σύνολο	80		Γ	.391		.755	.958	.708	.511	.148	.663	.344	.722

### Scores

Στο παρόν μέρος της ανάλυσης έγινε παραγωγή βαθμολογιών επίδοσης για τις δύο κλίμακες (**ScaleKnow** / **ScaleTotAtt**) καθώς ήταν οι μόνες στις οποίες μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε κάτι τέτοιο και αυτό οφείλεται στο περιεχόμενο τους. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές για τις οποίες πραγματοποιήσαμε το παρόν βήμα είναι αυτές της σχολής και του τμήματος που διδάσκουν οι συμμετέχοντες/ουσες, λόγω της μη έντονης διασποράς των αποκρίσεων τους που επιτρέπει στα αποτελέσματα μας να είναι αντιπροσωπευτικά και έγκυρα, αλλά και του φύλου, της εκπαιδευτικής βαθμίδας, της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματά μας αφορούν τα παρακάτω:

Στον **Πίνακα 64** συμπεραίνουμε ότι, όσον αφορά την κλίμακα **ScaleKnow** που μετράει το επίπεδο γνώσεων σε θέματα αναπηρίας, στη βαθμολογία επίδοσης ανά τμήμα, οι συμμετέχοντες/ουσες που ανήκουν σε ένα από τα τμήματα της Κοινωνικής Εργασίας ή της Νοσηλευτικής ή συνδυασμό τους, καταφέρνουν να επιδώσουν μια μέση βαθμολογία, ενώ οι λοιποί συμμετέχοντες/ουσες από άλλα τμήματα όχι. Όσο αφορά τώρα την κλίμακα **ScaleTotAtt**, που

μετράει συνδυαστικά τις πρακτικές και τις στάσεις σε θέματα αναπηρίας από μέρους των συμμετεχόντων/ουσών, βλέπουμε ότι έχουμε μέτριες προς καλές επιδόσεις και στις δυο περιπτώσεις που μας απασχολούν.

**Πίνακας 64 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά τμήμα**

Scores					
		Τμήμα	Τιμή	/ Μέγιστη Τιμή	/ Μέση Τιμή
<b>Εγκυρα Λείπουν Σύνολο</b>	80 0 80	<b>0</b>			
		<b>ScaleKnow</b>	<b>67</b>	132	<b>66</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>3719</b>	5148	<b>2574</b>
	<b>1</b>	<b>ScaleKnow</b>	<b>121</b>	348	<b>174</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>9189</b>	13572	<b>6786</b>

Στον **Πίνακα 65** συμπεραίνουμε ότι όσον αφορά την κλίμακα **ScaleKnow**, στη βαθμολογία επίδοσης ανά σχολή, σε καμία από τις δύο περιπτώσεις που ελέγξαμε (δηλαδή να αφορά την Σχολή Επιστημών Υγείας ή οποιαδήποτε άλλη σχολή) δεν κατάφερε να περάσει τον μέσο όρο βαθμολογίας επίδοσης. Όσο αφορά τώρα την κλίμακα **ScaleTotAtt** παρατηρούμε ότι έχουμε μέτριες προς καλές επιδόσεις και στις δυο περιπτώσεις που μας απασχολούν.

**Πίνακας 65 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά σχολή**

Scores					
		Σχολή	Τιμή	/ Μέγιστη Τιμή	/ Μέση Τιμή
<b>Εγκυρα Λείπουν Σύνολο</b>	80 0 80	<b>0</b>			
		<b>ScaleKnow</b>	<b>77</b>	168	<b>84</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>4636</b>	6552	<b>3276</b>
	<b>1</b>	<b>ScaleKnow</b>	<b>105</b>	312	<b>156</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>8216</b>	12168	<b>6084</b>

Στον **Πίνακα 66** συμπεραίνουμε ότι όσον αφορά την κλίμακα **ScaleKnow** στη βαθμολογία επίδοσης ανά φύλο βλέπουμε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος μας κατάφεραν να περάσουν τον μέσο όρο βαθμολογίας, με τους άνδρες να τα πηγαίνουν ελαφρώς καλύτερα αναλογικά. Όσον αφορά τώρα την κλίμακα **ScaleTotAtt** παρατηρούμε ότι λαμβάνουμε και στις δύο περιπτώσεις βαθμολογία άνω του μέσου όρου.

**Πίνακας 66 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά φύλο**

		Scores					
		Φύλο	Τιμή	/	Μέγιστη Τιμή	/	Μέση Τιμή
<b>Εγκυρα</b> <b>Λείπουν</b> <b>Σύνολο</b>	80	<b>0</b>					
		<b>ScaleKnow</b>	<b>178</b>		<b>270</b>		<b>135</b>
	0	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>7097</b>		<b>10530</b>		<b>5265</b>
	80	<b>1</b>					
		<b>ScaleKnow</b>	<b>113</b>		<b>210</b>		<b>105</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>5811</b>		<b>8190</b>		<b>4095</b>

Στον **Πίνακα 67** συμπεραίνουμε ότι όσον αφορά την κλίμακα **ScaleKnow**, σχετικά με τη βαθμολογία επίδοσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, παρατηρούμε ότι τόσο το μόνιμο όσο και το μη μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό κατάφερε να περάσει το μέσο όρο βαθμολογίας. Όσο αφορά τώρα στην κλίμακα **ScaleTotAtt** παρατηρούμε ότι λαμβάνουμε και στις δύο περιπτώσεις βαθμολογία άνω του μέσου όρου

**Πίνακας 67 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα**

		Scores					
		Εκ.Βαθμίδα	Τιμή	/	Μέγιστη Τιμή	/	Μέση Τιμή
<b>Εγκυρα</b> <b>Λείπουν</b> <b>Σύνολο</b>	80	<b>0</b>					
		<b>ScaleKnow</b>	<b>23</b>		<b>30</b>		<b>15</b>
	0	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>797</b>		<b>1170</b>		<b>585</b>
	80	<b>1</b>					
		<b>ScaleKnow</b>	<b>268</b>		<b>450</b>		<b>225</b>
		<b>ScaleTotAtt</b>	<b>12111</b>		<b>17550</b>		<b>8775</b>

Σχετικά με τον **Πίνακα 68**, συμπεραίνουμε ότι όσον αφορά στην κλίμακα ScaleKnow σχετικά με τη βαθμολογία επίδοσης ανά ηλικία παρατηρούμε ότι τα διάφορα ηλικιακά γκρουπ των συμμετεχόντων/ουσών κατάφεραν να περάσουν το μέσο όρο βαθμολογίας. Όσον αφορά τώρα στην κλίμακα **ScaleTotAtt** παρατηρούμε ότι λαμβάνουμε σε όλες περιπτώσεις βαθμολογία άνω του μέσου όρου.

**Πίνακας 68 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά ηλικία**

		Scores					
		Ηλικία	Τιμή	/	Μέγιστη Τιμή	/	Μέση Τιμή
<b>Εγκυρα</b> 80 <b>Λείπουν</b> 0 <b>Σύνολο</b> 80	<b>1</b>						
	<b>ScaleKnow</b>	<b>0</b>		<b>0</b>		<b>0</b>	
	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>0</b>		<b>0</b>		<b>0</b>	
	<b>2</b>						
	<b>ScaleKnow</b>	<b>29</b>		<b>48</b>		<b>24</b>	
	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>1277</b>		<b>1872</b>		<b>936</b>	
	<b>3</b>						
	<b>ScaleKnow</b>	<b>120</b>		<b>210</b>		<b>105</b>	
	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>5688</b>		<b>8190</b>		<b>4095</b>	
	<b>4</b>						
	<b>ScaleKnow</b>	<b>102</b>		<b>156</b>		<b>78</b>	
	<b>ScaleTotAtt</b>	<b>4206</b>		<b>6084</b>		<b>3042</b>	
<b>5</b>							
<b>ScaleKnow</b>	<b>40</b>		<b>66</b>		<b>33</b>		
<b>ScaleTotAtt</b>	<b>1737</b>		<b>2574</b>		<b>1287</b>		

Στον **Πίνακα 69** συμπεραίνουμε ότι όσον αφορά στην κλίμακα **ScaleKnow** σχετικά με τη βαθμολογία επίδοσης ανά χρόνια προϋπηρεσίας συμμετέχοντες/συμμετέχουσες κατάφεραν να περάσουν το μέσο όρο βαθμολογίας. Όσο αφορά τώρα στην κλίμακα **ScaleTotAtt** παρατηρούμε ότι λαμβάνουμε σε όλες τις κατηγορίες βαθμολογία άνω του μέσου όρου.

**Πίνακας 69 – Βαθμολογίες επίδοσης ανά χρόνια προϋπηρεσίας**

		<b>Scores</b>		
<b>Χρ.Προϋπηρεσίας</b>		<b>Τιμή</b>	<b>Μέγιστη Τιμή</b>	<b>Μέση Τιμή</b>
<b>Εγκυρα</b> 80 <b>Λείπουν</b> 0 <b>Σύνολο</b> 80	<b>1</b>			
	<b>ScaleKnow</b>	50	72	36
	<b>ScaleTotAtt</b>	1956	2808	1404
	<b>2</b>			
	<b>ScaleKnow</b>	15	30	15
	<b>ScaleTotAtt</b>	818	1170	585
	<b>3</b>			
	<b>ScaleKnow</b>	39	66	33
	<b>ScaleTotAtt</b>	1926	2574	1287
	<b>4</b>			
	<b>ScaleKnow</b>	113	138	69
	<b>ScaleTotAtt</b>	3616	5382	2691
<b>5</b>				
<b>ScaleKnow</b>	71	114	57	
<b>ScaleTotAtt</b>	3051	4446	2223	
<b>6</b>				
<b>ScaleKnow</b>	39	60	30	
<b>ScaleTotAtt</b>	1541	2340	1170	

## Σχολιασμός:

Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η μέθοδος παραγωγής των βαθμολογιών επίδοσης ήταν καθαρά αλγεβρική. Για τις βαθμολογίες που αφορούν την ScaleKnow, αρχικά πολλαπλασιάσαμε την μέγιστη επίδοση που θα μπορούσε να έχει ένας συμμετέχων/ουσα, η οποία είναι 6, με τον αριθμό των αποκρίσεων ανά περίπτωση και έτσι βρήκαμε την μέγιστη απόδοση που θα μπορούσαν να έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Έπειτα, διαιρέσαμε αυτή την τιμή με το δύο για να βρούμε την μέση τιμή της βαθμολογίας. Τέλος, προσθέσαμε τις επιδόσεις ανά περίπτωση και συμμετέχοντες που ομαδοποιούνται σε αυτή και βρήκαμε την απόδοση τους στην κλίμακα. Το ίδιο σκεπτικό ακολουθήσαμε και όσο αφορά την κλίμακα ScaleTotAtt. Μια γενική επισκόπηση φανερώνει ότι, γενικά, οι επιδόσεις σε σχέση με τις δύο κλίμακες που αναφέρθηκαν και όσο αφορά τα 6 διακριτά κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά που ελέγξαμε ήταν μέτριες προς καλές.

## Συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΛΜΕΠΑ ως προς τις ειδικές ανάγκες των ΑμεΑ του ιδρύματος καθώς και τη στάση τους ως προς τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από την πορεία της ανάλυσης, δεν υπήρξαν οι προϋποθέσεις για να έχουμε μια πιο σύνθετη ανάλυση. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν καταφέραμε να παραγάγουμε αποτελέσματα που να μπορούν να ερμηνευτούν.

Αρχικά, όσον αφορά τις ερευνητικές μας υποθέσεις, μετά και την περάτωση των συσχετισμών είδαμε ότι η μοναδική υπόθεση η οποία ισχύει μερικώς είναι η δεύτερη, που αφορά στο ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα του/ης εκάστοτε εκπαιδευτικού του ΕΛΜΕΠΑ επηρεάζει τη στάση του/ης απέναντι στα ΑμεΑ του ιδρύματος, με τους μη μόνιμους εκπαιδευτικούς να έχουν πιο θετική στάση. Αυτό συμβαίνει διότι δεν αποδείχτηκε κάποιος συσχετισμός ανάμεσα στην κλίμακα μέτρησης των στάσεων (είτε την ScaleAtt είτε την ScaleTotAtt) και τις ανεξάρτητες μεταβλητές μας. Όσον αφορά τα αρχικά μας ερευνητικά ερωτήματα, μπορούμε να προχωρήσουμε στην απόδοση των στοιχείων που καταφέραμε όντως να εκμαιεύσουμε από την στατιστική μας ανάλυση και να πούμε τα εξής:

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΛΜΕΠΑ, είτε ανήκει στην Σχολή Επιστημών Υγείας είτε σε κάποια από τις άλλες σχολές του ακαδημαϊκού ιδρύματος, έχει επίδοση κάτω του μέσου όρου όσο αφορά τις γνώσεις που εκφράζει απέναντι σε ζητήματα που σχετίζονται με αναπηρίες.

Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να τις αναγνωρίσει επιτυχώς σε ένα επίπεδο πιο λεπτομερές από το απλά γενικό και το οποίο να αφορά την νομική κατοχύρωση και αναγνώριση τους. Αυτό συμφωνεί επίσης και με τα περιγραφικά μας αποτελέσματα αφού το 77,5% των συμμετεχόντων στην ερώτηση αν έχει λάβει ποτέ εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας απάντησε αρνητικά, το 53,8% δεν γνωρίζει το νομικό πλαίσιο για την αναπηρία, το 52,5% δεν γνωρίζει το νομικό πλαίσιο για την αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το 53,8% την εγκύκλιο που αφορά τις διευκολύνσεις σε φοιτητές ΑμεΑ. Σε ανάλογη έρευνα που αφορούσε την υποστήριξη των ΑμεΑ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (83,9%) απάντησε ότι δεν έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα αναπηρίας και το 77,1% ότι δεν γνωρίζει τη νομοθεσία (Βισσαρίου, Α. (2014).

Ένα άλλο ερώτημα που εμφανίζεται στις περισσότερες έρευνες είναι η ανάγκη στοχευμένης εκπαίδευσης των καθηγητών των πανεπιστημίων στις ανάγκες των ΑμεΑ ανά είδος αναπηρίας (Murray, Lombardi, & Wren, 2011). Διαφορετικές μελέτες καταδεικνύουν την έλλειψη γνώσεων ή και τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία (Leyser et al., 1998, Reed et al., 2003, Vogel et al., 1999) και παράλληλα ότι πολλά μέλη ΔΕΠ δεν γνωρίζουν την υφιστάμενη νομοθεσία περί αναπηρίας και θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τους ΑμεΑ (Parker et al., 2003). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στη μη υιοθέτηση ενιαίας συστηματικής εθνικής πολιτικής από όλα τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που θα λάμβανε υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας πληθυσμού και ο σχεδιασμός τους θα στηριζόταν στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους (Ε.Σ.ΑμεΑ., 2006).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γνώση των αισθητηριακών και ψυχικών αναπηριών, η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων του ΕΛΜΕΠΑ δεν αναγνωρίζει αυτές τις μορφές αναπηρίας (62,5% και 72,5% αντίστοιχα). Αυτό πιθανά να οφείλεται στο γεγονός ότι το θέμα της αναπηρίας καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα ειδικών κατηγοριών που, χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση, η ανταπόκριση τους σε ένα τόσο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό έργο δεν θα ήταν εφικτή. Τα παραπάνω ευρήματα ουσιαστικά συμβαδίζουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα επίπεδα γνώσης τους σε θέματα ψυχικής υγείας δεν είναι επαρκή και εκφράζουν την επιθυμία τους για βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών με ψυχικές αναπηρίες (Brockelman et al., 2006). Άλλες έρευνες επίσης καταδεικνύουν ότι η πρόσθετη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας και ειδικότερα στις ψυχικές, αισθητηριακές και μαθησιακές θα βοηθούσε επιπλέον στην αποτελεσματική εφαρμογή των κατάλληλων διευκολύνσεων στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Murray, wren & Keys, 2008).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι ο στιγματισμός των φοιτητών με θέματα ψυχικής υγείας, καθώς από προηγούμενες μελέτες διαφαίνεται (Kaushik, Kostaki & Kyriakopoulos, 2016) ότι αυτή η ομάδα φοιτητών είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσει προκαταλήψεις ή διακρίσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με εκείνους που πάσχουν από μαθησιακές ή κινητικές αναπηρίες. Σε πολλά μέρη του κόσμου υπάρχει κάποια μορφή προκατάληψης ή διάκρισης απέναντι στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (Seeman, Tang, Brown & Ing, 2016).

Περαιτέρω, το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΛΜΕΠΑ όλων των Σχολών έχει μέτρια προς καλή επίδοση όσον αφορά τις στάσεις και τις πρακτικές απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τα ΑμεΑ. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στους τομείς των Ανθρωπιστικών Επιστημών είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και έχουν θετικότερες απόψεις για τα ΑμεΑ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών (Schoen, 1986). Άλλες έρευνες επίσης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των Παιδαγωγικών Σχολών είναι περισσότερο πρόθυμοι να παρέχουν διευκολύνσεις σε αυτούς τους φοιτητές σε σχέση με άλλες ειδικότητες (Rao & Gartin, 2003; Vogel et al., 1999; Williamson, 2000).

Εξετάζοντας, επιπλέον, τις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η εκπαιδευτική βαθμίδα, παρατηρούμε ότι τόσο στην επίδοσή τους σε σχέση με τις γνώσεις, αλλά και στην επίδοσή τους σε σχέση με τις στάσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν, οι βαθμολογίες που λαμβάνουμε είναι μέτριες ή μέτριες προς καλές ανά περιπτώσεις. Σε ό,τι αφορά την επίδοσή τους σε σχέση με τις γνώσεις είναι εμφανές και εδώ, καθώς βλέπουμε ότι οι τιμές είναι αρκετά κοντά στον μέσο όρο, το οποίο υποδηλώνει μέτρια απόδοση σε γενικό επίπεδο. Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις στάσεις και τις πρακτικές τους είναι αναλογικά καλύτερες, κάτι που διαφαίνεται από την επιπλέον μελέτη των περιγραφικών στοιχείων του 3<sup>ου</sup> μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αφορά την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με φοιτητές/τριες τους με αναπηρίες, σε τεταρτοετούς φοίτησης πανεπιστήμια και κολέγια και γενικότερα της προθυμίας τους να υιοθετήσουν τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υποστηρικτικοί απέναντι στα ΑμεΑ και εμφανίζουν ευνοϊκή στάση απέναντι στα αιτήματά τους (Murray, Wren & Keys, 2008, Skinner, 2007), υπάρχει δηλαδή προθυμία στο να παρέχουν εκπαιδευτικές διευκολύνσεις (Vogel et al., 1999), εύρημα που διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Έχει διαπιστωθεί ότι, η στάση και η προθυμία του ακαδημαϊκού προσωπικού να εφαρμόσει αλλαγές και να προσαρμόσει τα προγράμματα σπουδών στις ιδιαίτερες ανάγκες των ΑμεΑ, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία τους (Morina et al, 2015)



Όσον αφορά στις επιδόσεις τους σε σχέση με τις στάσεις και τις πρακτικές τους απέναντι στα ΑμεΑ, ανάλογα με το φύλο, παρατηρούμε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν μέτριες προς καλές επιδόσεις. Το φύλο ως παράγοντας είναι ανεξάρτητος από τη στάση των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ απέναντι στα ΑμεΑ, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bagget, 1994; Dodd, Rose, & Belcourt), όπου διαφαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στα ΑμεΑ σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, έχουν γενικότερα πιο δίκαιη στάση και επιχειρούν να ελαχιστοποιήσουν τα εκπαιδευτικά εμπόδια στη γνώση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Lombardi, 2011). Ωστόσο, άλλες μελέτες δεν βρήκαν σημαντική επίδραση του φύλου στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΑμεΑ και στην προθυμία ή όχι παροχής εκπαιδευτικών διευκολύνσεων ( Rao & Gartin 2003 ).

Όσον αφορά στις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις στάσεις και τις πρακτικές τους απέναντι στα ΑμεΑ, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, παρατηρούμε ότι τόσο το μόνιμο όσο και το μη μόνιμο προσωπικό έχει μέτριες προς καλές επιδόσεις. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία στο να προσαρμόσουν τις εργασίες και τις απαιτήσεις των μαθημάτων, να ελαχιστοποιήσουν τα εμπόδια στη μάθηση και να παρέχουν διδακτικό υλικό σε μεγαλύτερη ποικιλία σε σχέση με το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό (Lombardi, 2011).

Σύμφωνα με τα περιγραφικά μας αποτελέσματα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω: το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανταποκρίνεται θετικά στο να εξετάζονται τα ΑμεΑ σε διαφορετική αίθουσα από την προκαθορισμένη, στην επέκταση του χρόνου των εξετάσεων καθώς και στην καταγραφή των συνεδριών κατά τη διάρκεια των διαλέξεών τους, ευρήματα που συμφωνούν με άλλες μελέτες όπου οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι είναι πρόθυμοι να επιτρέψουν την καταγραφή διαλέξεων στην αίθουσα διδασκαλίας τους, να εξετάζονται τα ΑμεΑ σε εποπτευόμενη θέση εκτός της κανονικής και να επεκτείνουν το χρόνο της εξεταστικής διαδικασίας για τη διευκόλυνσή τους (Lombardi, 2010).

Ένα σημαντικό επίσης εύρημα είναι ότι οι συμμετέχοντες δηλώνουν προθυμία να παρέχουν αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξής τους ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων τους και παράλληλα να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να είναι διαθέσιμο το υλικό τους σε ποικίλες μορφές διδασκαλίας για τη διευκόλυνση των ΑμεΑ. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με άλλες μελέτες καθώς έχει αναφερθεί ότι η εκμάθηση μέσω νέων τεχνολογιών ξεπερνά τα φυσικά, μεταβατικά και γνωστικά εμπόδια. Ορισμένοι συγγραφείς όπως οι Hockings, Brett και Terentjevs (2012) ή Pearson and Korpi (2006) διαπίστωσαν ότι η εισαγωγή της ηλεκτρονικής μάθησης στην τάξη ήταν ιδιαίτερα επωφελής για τα ΑμεΑ. Από την άλλη πλευρά όμως φαίνεται να μην ανταποκρίνονται θετικά σε μειώσεις ή αλλαγές στη συνολική ύλη των μαθημάτων τους ή ακόμα

και σε εκπαιδευτικές αναθέσεις για συμπλήρωση πιστωτικών μονάδων όπως και ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων στα ΑμεΑ είναι άδικη ως μέθοδος για τους υπόλοιπους φοιτητές του τμήματός τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο θετικοί στην παροχή διευκολύνσεων που αλλάζει το πρόγραμμά τους και την ύλη των μαθημάτων τους και θέτει σε κίνδυνο την ακεραιότητα του θεσμού ή της τάξης (Jensen et al., 2004) , ενώ ορισμένοι από αυτούς βλέπουν τις διευκολύνσεις αυτές ως περιττό ή άδικο πλεονέκτημα για τα ΑμεΑ (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009).

Παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων του ΕΛΜΕΠΑ θεωρεί ότι η παροχή διευκολύνσεων στους φοιτητές/τριες ΑμεΑ του ιδρύματος αποτελεί ένα τρόπο εξασφάλισης ίσων ευκαιριών και πρόσβαση στη μάθηση, από την άλλη πλευρά πιστεύουν ότι αυτή η διαδικασία αποτελεί για εκείνους μια πρόσθετη επιβάρυνση, δεδομένων των χρονικών περιορισμών και άλλων εργασιακών υποχρεώσεων, ευρήματα που συμφωνούν με άλλες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί σε διευκολύνσεις που παρέχονται με ευκολία και δεν απαιτούν πολύ χρόνο για τη διαχείριση τους και οι οποίες τελικά βοηθούν την ένταξη των μαθητών στις προγραμματισμένες δραστηριότητες των ενοτήτων / μαθημάτων (Bigaj, Shaw, Stan & McGire, 1999).

### **Περιορισμοί έρευνας**

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά το μικρό αναλογικά δείγμα σε σχέση με το ερωτηματολόγιο καθώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στο σύνολο των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος περιορισμός που προέκυψε ήταν η ιδιαίτερη διασπορά των αποκρίσεων μας σε μεγάλο αριθμό ερωτήσεων που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές μας. Αυτό συνέβη, αρχικά, λόγω του μεγάλου αριθμού των ενδεχόμενων απαντήσεων σε αυτές τις ερωτήσεις, ο οποίος μέσω της δυνατότητας συνδυαστικών απαντήσεων έγινε ακόμα μεγαλύτερος. Για να ήταν περισσότερο λειτουργικό αυτό το μέρος της ανάλυσης θα έπρεπε να είχαμε μεγαλύτερο αριθμό αποκρίσεων από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Περαιτέρω, φαίνεται ότι ο εμπλουτισμός του αρχικού εργαλείου ExCEL και το μικρό δείγμα δεν βοήθησε στο να γίνουν σύνθετες αναλύσεις . Το ερωτηματολόγιο ήταν ιδιαίτερα μακροσκελές και φαίνεται να δυσκόλεψε την συμπλήρωση του από μέρος των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης, φάνηκε από την ανάλυση ότι η προσπάθεια να απομονωθούν

ερωτήσεις του αρχικού εργαλείου για να πραγματοποιηθεί μέτρηση άλλων παραγόντων ενδιαφέροντος δεν λειτούργησε αποτελεσματικά.

Τέλος, διαφαίνεται ότι θα ήταν σκόπιμο να τηρηθεί μια πιο συγκρατημένη στάση όσο αφορά το πόσες μεταβλητές αξιοποιήθηκαν, καθώς ο χαμηλός αριθμός αποκρίσεων και η μεγάλη διασπορά τους δεν επέτρεψε τη δημιουργία ενός σταθερού και αποδοτικού μοντέλου ανάλυσης.

### **Προτάσεις**

Σχετικά με τα μελλοντικά ερευνητικά βήματα, θα ήταν ενδιαφέρον να αξιοποιηθούν τα θετικά της παρούσας έρευνας και να δημιουργηθεί ένα πιο λειτουργικό μοντέλο ανάλυσης για την επόμενη μέτρηση. Το αρχικό βήμα θα μπορούσε να είναι η διατήρηση του εργαλείου στην αρχική του μορφή και ο περαιτέρω εμπλουτισμός της κλίμακας μέτρησης γνώσεων (ScaleKnow) με επιπλέον ερωτήσεις, κάτι που θα βοηθούσε να είναι περισσότερη αποτελεσματική στην μέτρηση της.

Επιπλέον, σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν δόκιμο να υπάρξει ένας περιορισμός στην ανάλυση των διαφορών ανάμεσα σε σχολή και τμήμα αλλά και στην εκπαιδευτική βαθμίδα και την ηλικία. Θα ήταν σκόπιμο, επίσης, λόγω των δυσκολιών συλλογής μεγαλύτερου αριθμού αποκρίσεων, να οργανωθεί σε επόμενη έρευνα μια διαφορετική, πιο στοχευμένη απόδοση των ερωτηματολογίων. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο η μελλοντική έρευνα να εξετάσει τις διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών που βασίζονται στον τύπο της αναπηρίας των φοιτητών, με στόχο την διερεύνηση των πιθανών σημαντικών διαφορών στις στάσεις ή /και στις γνώσεις των καθηγητών που εργάζονται με φοιτητές που πάσχουν από συγκεκριμένους τύπους αναπηριών. Περαιτέρω οριοθέτηση των κατηγοριών αναπηρίας μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη, με πληροφορίες σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με φοιτητές με ποικίλες αναπηρίες.

Η μελλοντική έρευνα, επίσης, θα μπορούσε να εξετάσει την επίδραση των ευκαιριών κατάρτισης, που βασίζονται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, με σκοπό να καθορίσει αν το διδακτικό προσωπικό φαίνεται να τροποποιεί τη διδασκαλία του, αφότου εκπαιδευτεί στη δημιουργία προσβάσιμου και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Lombardi, 2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού θα μπορούσε να παίξει σημαίνοντα ρόλο στο να διασφαλίσει ότι τα άτομα με αναπηρίες θα είχαν την ευκαιρία να λάβουν μια διδακτική εμπειρία ποιότητας.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα, δεν διαπιστώθηκε ουσιαστικά διαφορά στο επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα ΑμεΑ ανά σχολή και ανά τμήμα, άρα τα

εκπαιδευτικά προγράμματα και οι όποιες δράσεις θα μπορούσαν να απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς του ΕΛΜΕΠΑ , εκπαιδύοντας και επανεκπαιδύοντας τους συμμετέχοντες σε θέματα αναπηρίας. Παράλληλα, όσον αφορά τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών του ΕΛΜΕΠΑ, διαπιστώνουμε ότι ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουμε μια ικανοποιητική βάση , ένα καλό υπόβαθρο διαχείρισης των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ, που με την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσαν να παρέχουν διδακτικές εμπειρίες υψηλής ποιότητας σε αυτούς τους φοιτητές. Ένας τρόπος επίτευξης αυτού του σκοπού θα μπορούσε να είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδύσεων από τα αντίστοιχα γραφεία Συμβουλευτικής Υποστήριξης των Πανεπιστημίων με θέματα όπως: είδη αναπηρίας, διδακτικές τροποποιήσεις για τις περισσότερες κατηγορίες αναπηριών, νομοθεσία, αρχές καθολικού σχεδιασμού, χρήση τεχνολογίας, μέθοδοι αξιολόγησης , διευκολύνσεις κ.α.

Αυτή η επιμόρφωση θα μπορούσε να υλοποιηθεί με ποικίλους τρόπους: ομαδικές εκπαιδύσεις από πιστοποιημένους φορείς αναπηρίας, εργαστήρια, παρακολούθηση σχετικών εκπαιδευτικών βίντεο, συμμετοχή σε διαδικτυακά προγράμματα μελέτης σχετικών ερευνών (Leyser & Greenberger, 2008) . Ουσιαστικά, το διδακτικό προσωπικό που έχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να κατανοήσει και να φέρει σε πέρας νομικές υποχρεώσεις που σχετίζονται με την αναπηρία, να ελαχιστοποιήσει τα εμπόδια , να γνωρίσει καλύτερα τις διαθέσιμες πηγές (υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό για τα ΑμεΑ) στο χώρο του πανεπιστημίου και να επενδύσει έξτρα χρόνο βοηθώντας τα .

Μια άλλη προσέγγιση είναι να συμπεριληφθεί το κομμάτι «αναπηρία» ως μέρος της γενικότερης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δεδομένης της πιθανής παρουσίας φοιτητών με «αόρατες αναπηρίες» ενώ είναι σημαντικό για τα ιδρύματα να υιοθετήσουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, που μπορούν να προσαρμοστούν για να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες όλων των φοιτητών, ανεξάρτητα από μια αποκαλυπτόμενη κατάσταση ή διάγνωση (Yuknis & Bernstein, 2017)

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα επίσης θα μπορούσαν να εξετάσουν την ανάπτυξη μια βιβλιοθήκης πόρων με έγκαιρη διανομή βιβλίων σε εναλλακτικές μορφές, μετά από συνεργασία των εκδοτικών οίκων και του αρμόδιου εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους με αυτές τις ομάδες φοιτητών αλλά και τα ΑμεΑ να έχουν πραγματικά δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη μάθηση(Whitehouse et al. 2009).

Σύμφωνα με τον Parker (2000), θα ήταν επίσης σημαντική η κατοχύρωση στο χώρο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του θεσμού του συντονιστή ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, στα πλαίσια μιας ομοιόμορφης πολιτικής και ισότητας ευκαιριών για όλους τους φοιτητές. Αυτός ο θεσμός δεν είναι ακόμα ισχυρά θεμελιωμένος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των περισσότερων χωρών αλλά και στην Ελλάδα τον συναντάμε αποσπασματικά ως θεσμό του Συμβούλου καθηγητή,

θεσμός που έχει δημιουργηθεί μετά από καθιέρωσή του σε συγκεκριμένα τμήματα πανεπιστημίων (Πανεπιστήμιο Πειραιά, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Το άτομο αυτό θα μπορούσε να αποτελεί ένα ισχυρό σύνδεσμο των ΑμεΑ με το ακαδημαϊκό, τεχνικό, και διοικητικό προσωπικό του τμήματος φοίτησής τους, προκειμένου αυτοί οι φοιτητές να υποστηριχτούν πολύπλευρα, χωρίς να υποχρεώνονται να διαχειρίζονται οι ίδιοι τα θέματα τους (παράταση χρόνου παράδοσης εργασιών, εξοικείωση με τον κατάλληλο εξοπλισμό, τρόποι αξιολόγησης, ενημέρωση προσωπικού για τις ανάγκες τους), διαδικασία που απαιτεί χρόνο και ψυχικό κόστος (Holloway, 2001).

Επιπρόσθετα στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού, θα ήταν σημαντικό να παρουσιάζεται στα ΑμεΑ πληρέστερη εικόνα των Σχολών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του αντικειμένου σπουδών τους στη βάση όχι της προσωπικής επιδίωξης και ενδιαφέροντος αλλά των συνθηκών πρόσβασης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα και της μη υποχρεωτικής φυσικής παρουσίας των ΑμεΑ. Αυτή η πραγματικότητα θα είχε επίδραση στο κίνητρο αυτών των φοιτητών αλλά και στην πορεία της φοίτησής τους. Η παροχή υπεύθυνης ενημέρωσης για τις σπουδές τους σε σχέση με την αναπηρία τους πριν την είσοδο τους στο Πανεπιστήμιο, αλλά και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, θα βοηθούσε σημαντικά αυτές τις ομάδες φοιτητών να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές και ύστερα να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά.

Για να εξασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών και η πλήρης πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται όλα τα ιδρύματα να υιοθετήσουν μία συνολική πολιτική και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα με όλα τα μέσα. Η οργανωμένη προσπάθεια θα επιφέρει τη συμμετοχή, την εκπαίδευση και τη συνεργασία όλων των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας (διδάσκοντες, διοικητικό προσωπικό, φοιτητές και ανάπηροι φοιτητές).

Τέλος, θα είχε ιδιαίτερη σημασία από μέρους της πολιτείας, η θεσμοθέτηση ειδικών μορφών αξιολόγησης ανάλογα με το είδος της αναπηρίας για την διευκόλυνση και την θεσμική κατοχύρωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο αξιολόγησης των ΑμεΑ στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Εξαιρέση αποτελεί μόνο για τα άτομα με δυσλεξία, τα οποία προβλέπεται να εξετάζονται προφορικά.

## Ελληνική και Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντωνόπουλος, Π. (2003). Ένα πρόγραμμα υποδομής για την παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Βυζαντινολογίας από άτομα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα όρασης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (240-241), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Ασημόπουλος, Χ. (2003) .*Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της χρόνιας σωματικής ασθένειας στο παιδί και την οικογένεια*. Ανακτήθηκε στις 25/8/2019 από.: <http://www.apofitoissas.gr/articles/537-2012-03-31-18-31-21>

Βισσαρίου, Α. (2014). «Υποστήριξη Φοιτητών με Αναπηρία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης» Μεταπτυχιακή Εργασία , (Θεσσαλονίκη).

Γαλανάκη, Ε. & Αμανάκη, Ε. (2007-2008). Αναδυόμενη ενηλικίωση: Μια καινούρια ματιά στη νεανική ηλικία. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, τεύχος 4<sup>ο</sup>*, 329-343

Γαλανάκη, Ε. (2012). Αναδυόμενη ενηλικίωση και γνωσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις: προκλήσεις και ευκαιρίες για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου* (σ.σ 35-36). Αθήνα: Πεδίο

Γιαννάρου, Λ. (2014, 06/03/2014 ). Φοιτητές με Άσπεργκερ-«Θέλουν επαφή αλλά δε ξέρουν πώς». *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2021, από <https://www.kathimerini.gr/life/science/756748/foitites-me-aspergker-theloyn-epafi-alla-den-xeroyn-pos/>

Γιωτάκος, Ο., Κουτσιαύτη, Γ., & Λαγγάτη, Γ.(2006). *Η ψυχική υγεία των σπουδαστών –Οδηγός στήριξης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Γκαντώνα, Γ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο πανεπιστήμιο*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης . Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ψυχολογίας.

Δράκος, Γ. Δ. (2005). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αυτοέκδοση

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα. Εκδόσεις OPPORTUNA.

Ευθυμίου, Κ., Ευσταθίου, Γ., & Καλαντζή –Αζίζι, Α. (2007). *Πανελλήνια Επιδημιολογική Έρευνα Ψυχικής Υγείας στον Φοιτητικό Πληθυσμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ευθυμίου, Κ., Ευσταθίου, Γ., & Καλαντζή –Αζίζι, Α. (2001). *Ανακοίνωση στο Α΄ διεθνές συνέδριο «Εξελίξεις στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα»*. Retrieved July 21, 2019 from [https://www.researchgate.net/publication/235761019\\_E\\_ananke\\_gia\\_symbouleutike\\_Ereuna\\_sto\\_p\\_hoitetiko\\_plethysmo](https://www.researchgate.net/publication/235761019_E_ananke_gia_symbouleutike_Ereuna_sto_p_hoitetiko_plethysmo)

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα ΟΚ

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1987). Η τάση για ανεξαρτητοποίηση του νεαρού φοιτητή ή της νεαρής φοιτήτριας -δυνατότητες και όρια της «ψυχολογικής συμβουλευτικής» στο χώρο του πανεπιστημίου: Σκέψεις-Εμπειρίες -Προβληματισμοί. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, 2-3, 51-60 ΟΚ

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992). Συμβουλευτικό Κέντρο για Φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 22-23, 75-81 ΟΚ

Καλαντζή - Azizi, Α. (1998). Η σημασία της Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών. Πρακτικά Ημερίδας για τη σημασία της Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών. Αλεξανδρούπολη: Γραφείο Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003). Υποστηρικτικές δράσεις στο Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών. . *Στο Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (256-257)*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Καλλινικάκης, Ι.Ν.,(2016). *Άτομα με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αντιλήψεις, Βιώματα και Εμπειρίες των Φοιτητριών και Φοιτητών με Αναπηρία* (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Οικονομικής Επιστήμης

Καλλινικάκη, Θ. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες: από τη λογική της μειονεξίας στην προσέγγιση της ετερότητας . Στο *Διδακτικό εγχειρίδιο, Η διαχείριση της ετερότητας στο πλαίσιο της κλινικής πρακτικής και της διεπιστημονικής συνεργασίας*, σ.σ.15-30, Κομοτηνή

Καλλινικάκη, Θ. (2003). *Φορείς της ιδιότητας με ειδικές ανάγκες ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας*. Στο: Ψύλλα Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., & Στασινοπούλου, Ο. *Άτομα με αναπηρίες στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη

Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ε' Έκδοση

Κόκκαλη, Α., & Γεωργιάδη, Ε., (2007). Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και άτομα με ειδικές ανάγκες. Η περίπτωση του Βρετανικού και του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή πρόσβαση και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τόμ. 1, 412-420). Αθήνα: Προπομπός

Κουρουπέτρογλου, Γ. Θ (2003). Υποστηρικτικές δράσεις για φοιτητές άτομα με ειδικές ανάγκες – Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Στο *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (206-207), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Κυπριωτάκης, Α., (1985). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική

Κυπριωτάκης Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική

Κυπριωτάκης, Α. (2008). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2002). *Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο πανεπιστήμιο: Διαπιστώσεις-Προτάσεις, Θεσσαλονίκη: University Studio Press*

Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα (αυτοέκδοση)

Μαδιανός, Μ. (1996). *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης



Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (1989). Ψυχολογικά - εκπαιδευτικά - κοινωνικά προβλήματα των φοιτητών/σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 10-11, σελ. 23-31

Μαυριγιαννάκη, Κ. (2003). Υποστηρικτικές Ενέργειες και Δράσεις για Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (εισαγωγή). Στο *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (117-119), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Μεντή, Ν. (2017). «Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Ο ρόλος της οικογένειας» Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ( Ιωάννινα).

Μερακλής, Β. (1991). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και νεαρών ατόμων με ακουστική απώλεια στην Κύπρο. Στο Α. Κουμπάνου, & Ε. Φτιάκα (Επιμ.) (2009). *Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα: Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο*. Αθήνα. Πεδίο

Νικολοραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός Σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διαδικασία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. 2013. *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία : Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 99-116

Ευκλείδη, Α., Μητσοπούλου, Χ., Κούρτης, Σ., & Χρηστίδης, Δ. (2002). Πρόσβαση των νέων με ειδικές ανάγκες στις σπουδές και στη ζωή στο πανεπιστήμιο: Η περίπτωση του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακοίνωση στην Ημερίδα “Πανεπιστημιακές Σπουδές των Νέων με Ειδικές Ανάγκες: Πραγματικότητα και Προοπτικές”, Θεσσαλονίκη

Στασινοπούλου, Ο. (1996). *Ζητήματα Σύγχρονης Κοινωνικής Πολιτικής (β' έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη Κ., Βαζαίου Α., & Στασινοπούλου, Ο. (2003). *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ ΟΚ

Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2011), Έκθεση αξιολόγησης των παρεμβάσεων εφαρμογής της Ψυχιατρικής Μεταρρύθμισης για την περίοδο 2000 – 2009, ΥΥΚΑ, (σσ. 126) Αθήνα.

Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2011), Ψυχαργώς Γ' 2011- 2020, Σχέδιο Αναθεώρησης του Προγράμματος «ΨΥΧΑΡΙΩΣ», ΥΥΚΑ, Αθήνα

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (*DSM-5*). American Psychiatric Pub. ICD-10 (2008), Ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές  
Ανακτήθηκε 25/8/2019 από: <file:///C:/Users/user/Desktop/ICD-10%20CE%88%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7%202008%20CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%201%20%20CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20CE%91a.pdf>

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood, A Theory of Development From the Late Teens Through  
ληνική the Twenties: *American Psychological Association Vol. 55. (No. 5), 469-480. doi:*  
*10.1037//0003-066X.55.5.469*

Arnett, J. J. (2000a). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the  
twenties. *The American Psychologist*, 55, 469-480.  
doi:10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2000b). High hopes in a grim world: Emerging adults' view of their futures and  
'generation X.'. *Youth & Society*, 31(3), 267-286. Retrieved July 15, 2019 from  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.7044&rep=rep1&type=pdf>

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties* .  
Oxford: Oxford University Press. Retrieved June 6, 2019 from  
<http://jeffreymarrett.com/EAscondedition.pdf>

Arnett, J. J. (2006a). *Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age*. In J. J.

Arnett, J. J., Žukauskienė & Sugimura, K. (2014). The New Life Stage of Emerging Adulthood at  
ges 18 to 29 years:*Implications for Mental Health, Lancet Psychiatry,1, 569-576*

Bagget , D (1994). *A study of faculty awareness of students with disabilities*. Paper presented at the  
annual conference of the National Assosiation for Developmental Education, Kansa City, MO

Baker, K.Q., Boland, K., & Nowik, C.M. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309–329. Retrieved February 6, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf>

Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 643-650. doi:10.1080/01425692.2010.500095

Bigaj, S.J., Shaw, S.F., & McGuire, J.M. (1999). Community-technical college faculty willingness to use and self-reported use of accommodation strategies for students with learning disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 21(2), 3-14

Block, L., & Loewen, G., & Kroeger, S. (2006). Acknowledging and Transforming Disabling Environments in Higher Education: AHEAD's Role. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 117-122. Retrieved March 30, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844628.pdf>

Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85– 101

Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. Retrieved July 15, 2019 from [http://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p02\\_Brisette.pdf](http://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p02_Brisette.pdf)

Brockelman, K. F., Chadsey, J. G., & Loeb, J. W. (2006). Faculty perceptions of university students with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(1), 23-30

Cawthon, S. W., & Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112–128. Retrieved February 7, from <https://www.ahead.org/publications/jped>

Chisholm, L. & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, Volume 18, Issue 2, 129-158. Retrieved June 6, 2019 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019718571010X?via%3Dihub>

Clara, Ann. (2002). «*University Life and the Delay to Adulthood*», Separation and Attachment in Higher Education , Fedora Psyche Conference in Copenhagen 1999 , Fedora. Retrieved July 17, 2019 from <https://d-nb.info/976518880/34>

Clarke., J.(2000). A Word of Difference? Globalization and the Study of Social Policy. G. Lewis et al. (eds). *Rethinking Social Policy*. London: Sage

Cook, L., Rumrill, P.D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84–96. Retrieved February 7, from <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE567.pdf>

Cruttadaro, D., & Crudo, D. (2012). College Students Speak: A Survey Report on Mental Health Retrieved March 15, 2021 from: [College-Students-Speak\\_A-Survey-Report-on-Mental-Health-NAMI-2012.pdf](#)

Digest of Education Statistics (2009). *Table 240. Number and percentage distribution of students enrolled in postsecondary institutions, by level, disability status, and selected students characteristics: 2003–04 and 2007–08*. Retrieved February 6, 2020 [https://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_240.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_240.asp)

Dodd, J.M., Rose, P.M., & Belcourt, L. (1992). Tribal college faculty attitudes toward accommodations and services for students with disabilities. *Tribal College*, 4(1), 22-29

Dorwick, P., Anderson. J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41–47. Retrieved February 7, from [https://www.researchgate.net/publication/287162736\\_Postsecondary\\_education\\_across\\_the\\_USA\\_Experiences\\_of\\_adults\\_with\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/287162736_Postsecondary_education_across_the_USA_Experiences_of_adults_with_disabilities)

Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Zimmerman, H. B., Aragon, M. C., Whang Sayson, H., & Rios-Aguilar, C. (2017). *The American freshman: National norms fall 2016*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA

Echeita, G., Simón, C., López, M. and Urbina, C. (2013). Inclusive Education. Reference systems, coordinates and vortexes of a challenging process). In M. A. Verdugo and R. L. Schalock (Coords.). Discapacidad e inclusión (Disability and Inclusion) (pp. 329-358). Salamanca: Amarú Ediciones.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.  
[https://www.academia.edu/37327712/Erik H. Erikson Identity Youth and Crisis1 1968 W. W . Norton and Company 1](https://www.academia.edu/37327712/Erik_H._Erikson_Identity_Youth_and_Crisis1_1968_W._W._Norton_and_Company_1)

Eskilson, A., & Wiley, M. G. (1999). Solving for the X: Aspirations and expectations of college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 51-70. Retrieved July 15, 2019 from <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021620508097>

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London. Retrieved 25, 8, 2019 from: <https://www.amazon.com/Discovering-Statistics-Introducing-Statistical-Methods/dp/1847879071>

Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education - The perspectives of three relatives and three coordinators . *International journal of rehabilitation research*. 35(1):54-61. Retrieved June 4, 2, 2021 from: [\(PDF\) Support to students with Asperger syndrome in higher education - The perspectives of three relatives and three coordinators \(researchgate.net\)](#)

French, J., & Herrington, M. (2008). Theorising dyslexic student discussion/action groups in UK higher education: research in practice. *Educational Action Research*, 16(4), 517-530. Retrieved March 30, from:<https://doi.org/10.1080/09650790802445692>

Fuller, M. & Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-467. Retrieved March 30, from:<https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>

Gaviraa, R.L., , Moriñab, A., Aguilarb, N.M., Rodríguezb, V. H.P (2016). Proposals for the improvement of university classrooms: the perspective of students with disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 228 ( 2016 ) 175 – 182. Retrieved March 30, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 875-886. doi: 10.1080/13603116.2015.1015177

Goode, J. (2007). "Managing" disability: early experiences of university students with disabilities, *Disability & Society*, 22(1), 35-48

Hall, L. M., & Belch, H. A. (2000). Setting the context: Reconsidering the principles of full participation and meaningful access for students with disabilities. *New Directions for Student Services*, 91, 5-17

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall

Hockings, C. Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources, *Distance Education*, 33 (2), 237-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.

Houck, C. K., Asselin, S. B., Troutman, G. C., & Arrington, J. M. (1992). Students with learning disabilities in the university environment: A study of faculty and student perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 678–684. Retrieved March 8, from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1460390>

Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727

Horn, L., & Nevill, S. (2006). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions: 2003–04: With a special analysis of community college students* (NCES 2006-184). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics

Horn, L., & Berkold, J. (1999). *Students with disabilities in postsecondary education: A profile of preparation, participation, and outcomes* (NCES 1999–187). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics

Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, K., & Cooper, J. (2004). Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81-89. Retrieved March 8, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876004.pdf>

Jessica, L. Sniatecki., Holly, B. Perry., & Linda, H. Snell.(2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students With Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. Retrieved February 7, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>

Kalantzi-Azizi, A. (2008). The cognitive-behavioural approach in the psychological counselling of students: A proposal for a good practice model. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference*, (pp. 51-65). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uniwuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>

Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (2005). *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά. Απόδοση στα ελληνικά: Καζλάρης, Χ., Καραμανλίδης Α., Παπαδόπουλος, Γ.Χ. Ηράκλειο Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης: Κανελλόπουλος*

Kaushik, A., Kostaki, E., & Kyriakopoulos, M.(2016). The stigma of mental illness in children and adolescents: *A systematic review. Psychiatry Research*, 243, 469-494

Kenniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Knott, F. & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 411-426, DOI: 10.1080/13603116.2013.781236
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. Retrieved March 30, from: <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Kutsher, E., Naplew, L. & Freud, M. (2019). Students with disabilities and Post-College Employment :How Much do we Know? *NCCD Research Brief*, volume 2, Issue 1. Retrieved March 15, 2021 from: [post-college\\_employment\\_brief\\_final-1 \(1\).pdf](#)
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84. Retrieved February 6, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844625.pdf>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*. 41, 120-135. doi: 10.1111/1467-8578.12063
- Lombardi, A. R., Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design Principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, Vol 34, 43-56. Retrieved October 10, 2020 from <https://www.researchgate.net/publication/273828466>
- Lombardi, A. R. (2010). *Measuring faculty attitudes toward disability at a four-year university: A validity study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon. Eugene, OR
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a Man's Life*. New York: Knopf
- Leyser, Y. (1998). A survey of faculty attitudes and accommodations for students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 7(3-4), 97-108
- Leyser, Y. & Grrenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251



Madaus, J. W., Scott, S. & McGuire, J. (2003a). *Addressing student diversity in the classroom: The approaches of outstanding university professors* (Universal Design for Instruction Project Technical Report No. 02). Retrieved from University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability website: <http://www.facultyware.uconn.edu/TechnicalReports.cfm>

Madaus, J. W., Scott, S. & McGuire, J. (2003b). *Barriers and bridges to learning as perceived by postsecondary students with learning disabilities* (Universal Design for Instruction Project Technical Report No. 01). Retrieved from University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability website: <http://www.facultyware.uconn.edu/TechnicalReports.cfm>

Mamiseishvilli, K., & Koch, L. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 54 (2), 93-105. doi:10.1177/0034355210382580

Minner, S., & Prater, G. A. (1984). College teachers' expectations of LD students. *Intervention in School and Clinic*, 20(2), 225-229. Retrieved February 7, from <https://doi.org/10.1177/105345128402000213>

Magillini, S., Molteni, P., 2013, University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *The Journal of Post secondary Education and Disability*, 2013, 26(3), 249 – 262. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.584

Murray, C., Wren, c., & Keys, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31, 1-19. Retrieved March 8, from: <https://www.jstor.org/stable/2547464>

Murray, M., Lombardi, A., & Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32, 290-300. doi:10.1177/0741932510362188

NOESI (2015). Αυτισμός-Συχνότητα Αυτισμού. Ανακτήθηκε στις 25/8/2019 από: <http://www.noesi.gr> OK

Nunnally J.C. (1978) An Overview of Psychological Measurement. In: Wolman B.B. (eds) *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*. Springer, Boston, MA. Ανακτήθηκε στις 29/10/2020 από: [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4)

Parker, D. R., Embry, P. R., Scott, S. S., & Mc Guire, J. M. (2003). *Disability service providers' perceptions about implementing Universal Design for Instruction (UDI) on college campuses* (Universal Design for Instruction Project Technical Report No. 03). Retrieved October 10, 2020 from: *University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability* website: <http://www.facultyware.uconn.edu/TechnicalReports.cfm>

Pearson, E., & Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. In Adams, M. & Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp.56-66). London: Routledge

Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11, 121-137. Retrieved July 26, 2019 from [https://www.researchgate.net/publication/277404692\\_Conceptions\\_of\\_the\\_transition\\_to\\_adulthood\\_in\\_a\\_sample\\_of\\_Greek\\_higher\\_education\\_students](https://www.researchgate.net/publication/277404692_Conceptions_of_the_transition_to_adulthood_in_a_sample_of_Greek_higher_education_students)

Ouellett, M. L. (2004). Faculty development and universal instructional design. *Equity and Excellence in Education*, 37, 135-144. Retrieved March 8, from [https://www.researchgate.net/publication/254685088\\_Faculty\\_Development\\_and\\_Universal\\_Instructional\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/254685088_Faculty_Development_and_Universal_Instructional_Design)

Quinn, J. (2013). Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-Represented Groups. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, European Union

Rao, S., & Gartin, B. C. (2003). Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 47-54 OK

Raue, K., & Lewis, L. (2011). *Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions: First look*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, NCES 2011-018

Raynolds, C.R. and Fletches - Janzen (2000). *Encyclopedia of Special Education*. New York: John Wiley and Sons, (Vol.2), 1066-1070

Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy*. Routledge

Rindfuss, R. R. (1991). The young adult years: Diversity, structural change, and fertility. *Demography*, 28(4), 493-512. Retrieved June 22, 2019 from <https://link.springer.com/article/10.2307/2061419>

Reed, M. J., Lund-Lucas, E., & O'Rourke, K. (2003). Standards of practice in postsecondary special needs programming: Student and administrator opinion. *The Canadian Journal of Higher Education*, 2, 27-56

Roberts, J. B., Crittenden, L.A. & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *The Internet and Higher Education*, 14 (4), 242-250. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.05.004

Salleh, N.M, Mohd Ali, M. (2010). Students with Visual Impairment and Additional Disabilities. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 7, 714-719

Schoen, E., Uysal, M& McDonald, C,D. (1986). Attitudes of faculty members toward treatment of disabled students reexamined. *College Student Journal*, 21(2), 190-193

Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal design of instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6),369-379. Retrieved March 8, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.898.7076&rep=rep1&type=pdf>

Seale, J., Geogerson, J., Mamas. C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital Capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.007

Seale, J., Geogerson, J., Mamas. C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital Capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.007

Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33, 321-331. doi:10.1080/03098770903266018

Seale, J., Geogerson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital Capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.007

Skinner, M. E. (2007). Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32-45. Retrieved March 8, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814486.pdf>

Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 259-275

Statkiewicz-Gayhard, V., Peerenboom, B., & Campbell, R.N. (2001). *Διασχίζοντας τις γέφυρες . Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού έχει διαγνωσθεί με Αυτισμό /Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή*. Μετάφραση, Ευφροσύνη Καλύβα. Επιμέλεια, Ακριβή Λαζαρίνη. Αθήνα: Ε.Ε.Π.Α.Α.

Suritsky, S., & State, P. (1993). Notetaking Difficulties and Approaches Reported by University Students with Learning Disabilities. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 10(1), 1-7. Retrieved March 30, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ450310.pdf>

Taylor, M., Duffy, S., & England, D.(2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139-149. Retrieved March 30, from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ834819>

Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. In M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.). *Widening higher education participation. A global perspective*. Oxford: Elsevier. (pp. 135-1)

Tinklin, T., & Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Students with disabilities' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183– 94

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press. Retrieved February 7, from [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2065718](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2065718)

Triani, V. (2014). Adults with disabilities as students at the university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 142 ( 2014 ) 235 – 242. Retrieved April 4, from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.584>

Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private, four-year institution. *College Student Journal*, 39(2), 307–315. Retrieved March 30, from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ714064>

Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S., & Brulle, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 173–187.

[file:///C:/Users/useruse/Downloads/Inclusive Higher Education for Students with Disab.pdf](file:///C:/Users/useruse/Downloads/Inclusive%20Higher%20Education%20for%20Students%20with%20Disab.pdf)

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities*. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International

Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, L., & Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125

Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R., & McKim, B. (1989). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 251-261. Retrieved July 18, 2019 from <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00906073>

Williamson, P.T. (2000). *Attitudes of the Troy State University Dothan faculty toward students with disabilities* (Doctoral dissertation, Auburn University, 2002). Retrieved November 2, 2020, from Dissertations & Theses: Full Text database (AAT 9965743)

Williamson, P.T. (2000). Attitudes of the Troy State University Dothan faculty toward students with disabilities (Doctoral dissertation, Auburn University , 2002). Retrieved November 2, 2020, from Dissertations & Theses: Full Text database (AAT 9965743)

Whitehouse, G., Dearnley, J. & Murray, I. (2009). Still —Destined To Be Under-Read!? Access to Books for Visually Impaired Students in UK Higher Education. *Pub Res Q*, 25, 170-180

Yuknis, C., & Bernstein, E. R. (2017). Supporting students with non-disclosed disabilities: A collective and humanizing approach. In E. Kim & K. C. Aquino (Eds.), *Disability as diversity in higher education: Policies and practices to enhance student success* (pp. 3-18). New York: Routledge

Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H. Y., Kwok, O.M., Benz, M.(2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education Volume*, 31, 276-286. Retrieved March 8, from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932509338348>

Žukauskienė, R. (2015) (Ed.). *Emerging adulthood in a European context*. London, United Kingdom. Retrieved July 21, 2019 from <https://www.book2look.com/embed/9781317612704>

### **Διαδικτυακοί τόποι**

Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας /Παγκόσμια Τράπεζα (2011). Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία. WHO Preww. Retrieved July 26, 2019 from [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en): Γενεύη.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας - Π.Ο.Υ. (World Health Organization - WHO) (2002). Ανακτήθηκε στις 25/8/2019, από: <http://www.e-bility.gr/eutexnos/disabilities.asp>.

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985

[http://skf.uoc.gr/files/4/246/nomos\\_toy\\_1990\\_gia\\_foitites\\_me\\_dyslexia\\_dieykolynseis\\_se\\_foitites\\_me\\_dysleksia.pdf](http://skf.uoc.gr/files/4/246/nomos_toy_1990_gia_foitites_me_dyslexia_dieykolynseis_se_foitites_me_dysleksia.pdf) Υπουργική απόφαση 19-12-1990 «Διευκολύνσεις σε δυσλεξικούς φορείς» ΦΕΚ 142/Β3/7104

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1351-1983.html>

Νόμος 1351/1983 «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1771-1988.html>

Νόμος 1771/1988 «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 71/Α/19-4-1988

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

Νόμος 2413/1996 «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2640-1998.html>

Νόμος 2640/1998 «Δευτεροβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998

<http://prosvasi.uth.gr/images/documents/diekolynseisefmea.pdf>

Εγκύκλιος για « Διευκολύνσεις σε φοιτητές με ειδικές ανάγκες» ΥΠΕΠΘ Φ5/1449/Β3 4 Ιαν. 2006

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-253-128314-b6-2002.html>

Υπουργική Απόφαση Φ.25/128314/Β6/2002 «Ορισμός των τμημάτων και των σχολών των Πανεπιστημίων των Τ.Ε.Ι. και των Ανώτερων Σχολών Τουριστικών Επαγγελματιών, των Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας καθώς και αυτών του Πανεπιστημίου Κύπρου για την εισαγωγή στα οποία απαιτείται εξέταση σε ειδικά μαθήματα ή πρακτικές δοκιμασίες, τα αντίστοιχα ειδικά μαθήματα και πρακτικές δοκιμασίες για κάθε ένα από τα τμήματα και τις σχολές αυτές, τον τρόπο, τον τόπο και το χρόνο εξέτασης και βαθμολόγησης της εξέτασης στα ειδικά αυτά μαθήματα και πρακτικές δοκιμασίες και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια» ΦΕΚ 1538/10-12-2002

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf)

Νόμος 4186/2013 « Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» ΦΕΚ 193/A/17-9-2013OK

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες »ΦΕΚ 199/A/2-10-2008

<https://ec.europa.eu/eurostat>

[https://www.researchgate.net/publication/319417607\\_E\\_anadyomene\\_enelikiose\\_kai\\_e\\_metabase\\_sten\\_enelikiose\\_sten\\_Ellada\\_-\\_Deltio\\_EL](https://www.researchgate.net/publication/319417607_E_anadyomene_enelikiose_kai_e_metabase_sten_enelikiose_sten_Ellada_-_Deltio_EL)

<https://dosyp.duth.gr/3082-2/#>

[https://www.opi.gr/images/library/nomothesia/ethniki/ypoyrgikes\\_apofaseis/98546\\_2007.pdf](https://www.opi.gr/images/library/nomothesia/ethniki/ypoyrgikes_apofaseis/98546_2007.pdf)

ΥΑ ΥΠΠΟ/ΔΙΟΙΚ/94546/2007, ΦΕΚ Β' 2065/24-10-2007 «Αναπαραγωγή έργου πνευματικής ιδιοκτησίας προς όφελος τυφλών και κωφαλάλων και επέκταση της ρύθμισης σε άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες», άρθρο 6

«Διακρίσεις και εμπόδια στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία αποφοίτων ΑΕΙ» (Αύγουστος, 2014) .Ανακτήθηκε από: [sygkritikimeleti10 \(1\).pdf](#)

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Retrieved March 15, 2021, from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

European Commission (2010): European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. Retrieved March 15, 2021, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>

Open Doors ® Statistics on U.S. College-Level Study Abroad Students with Disabilities See more: Retrieved March 15, 2021 from: <https://www.miusa.org/resource/tipsheet/opendoorstats>

Students with disabilities Retrieved March 15, 2021 from: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=60>



Higher Education Research Institute [HERI] at UCLA (2011). College students with “hidden” disabilities: The freshman survey fall 2010. Retrieved March 15, 2021 from [https://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/briefs/HERI\\_ResearchBrief\\_Disabilities\\_2011\\_April\\_25v2.pdf](https://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/briefs/HERI_ResearchBrief_Disabilities_2011_April_25v2.pdf)

Universia Foundation (2014). II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. CERMI. Retrieved March 15, 2021 from: <http://www.cermi.es/esES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/330/UNIVERSIDAD%20Y%20DISCAPACIDAD%20II.pdf>

Cruttadaro, D., & Crudo, D. (2012). College Students Speak: A Survey Report on Mental Health Retrieved March 15, 2021 from: [College-Students-Speak\\_A-Survey-Report-on-Mental-Health-NAMI-2012.pdf](#)

## Παράρτημα 1ο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΜΕΡΟΣ Α' )

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ,

Θα θέλαμε να σας προσκαλέσουμε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του έργου “Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου “ το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. Η έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το τακτικό και έκτακτο εκπαιδευτικό προσωπικό του ιδρύματος στην αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών ΑμεΑ.

Τα αποτελέσματα της μελέτης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στην ανάπτυξη προτάσεων και στο σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων για την εκπαιδευτική υποστήριξη φοιτητών ΑμεΑ στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Στην παρούσα μελέτη, ως ΑμεΑ νοούνται:

- Φοιτητές/τριες με νοητικές αναπηρίες
- Φοιτητές/τριες με αισθητηριακές αναπηρίες (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση, κωφοί, βαρήκοοι)
- Φοιτητές/τριες με κινητικές αναπηρίες (ημιπληγία, παραπληγία,, μυσασθένεια)
- Φοιτητές /τριες με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα(καρκίνος, σακχαρώδης διαβήτης, λευχαιμία, σκλήρυνση κατά πλάκας)
- Φοιτητές /τριες με διαταραχές ομιλίας –λόγου (διαταραχή άρθρωσης, τραυλισμός)
- Φοιτητές /τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία)
- Φοιτητές /τριες με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- Φοιτητές /τριες με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
- Φοιτητές /τριες με ψυχικές διαταραχές (κατάθλιψη ,διπολική διαταραχή, σχιζοφρένεια, διαταραχή συμπεριφοράς)
- Φοιτητές /τριες με πολλαπλές αναπηρίες (κωφαλαλία, τετραπληγία)
- Φοιτητές /τριες με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
- Φοιτητές /τριες με παραβατική συμπεριφορά (λόγω κακοποίησης , γονεϊκής παραμέλησης & εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας)

Πηγή: Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες »-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008

#### Επιστημονικά υπεύθυνη της έρευνας

Δρ. Μαρία Παπαδακάκη, Επικ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Σχολή ΣΕΥ, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο. Τηλ:2810379518, email: [mpapadakaki@yahoo.gr](mailto:mpapadakaki@yahoo.gr)

#### Μέλος της ερευνητικής ομάδας

Αναστασία Μαράκη, απόφοιτος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Διαμεθοδικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Τηλ: 6972898149, email: [tasiamaraki@gmail.com](mailto:tasiamaraki@gmail.com)

Θα το εκτιμούσαμε αν συμπληρώνατε το ερωτηματολόγιο έως και την 10η Μαρτίου 2020

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας

**1 (A1) Φύλο:**

- Άνδρας  Γυναίκα

**2 (A2) Ηλικία**

20-30

30-40

40-50

50-60

60-.....

**3 (A3) Εκπαιδευτική βαθμίδα (επιλέξτε μια απάντηση παρακαλώ)**

Έκτακτο προσωπικό

Λέκτορας

Επίκουρος/η

Αναπληρωτής/τρια

Μόνιμος καθηγητής/τρια

Άλλο .....

**4 (A4) Σχολή στην οποία διδάσκετε (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ )**

- Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας
- Επιστημών Υγείας
- Γεωπονικών Επιστημών
- Μηχανικών
- Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνολογιών

**5 (A5) Τμήμα στο οποίο διδάσκετε (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):**

- Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας
- Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού
- Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής
- Επιστημών Διατροφής και Διαιτολογίας
- Κοινωνικής Εργασίας
- Νοσηλευτικής
- Ηλεκτρονικών Μηχανικών
- Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών
- Μηχανολόγων Μηχανικών
- Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής
- Γεωπονίας

**6 (A6)** Χρόνια προϋπηρεσίας στην ανώτατη εκπαίδευση

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- 15-20
- 20-30
- 30-.....

**7 (A7)** Διδάσκω κυρίως (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Μαθήματα υποχρεωτικά
- Μαθήματα γενικής υποδομής
- Μαθήματα ειδικής υποδομής
- Μαθήματα επιλογής υποχρεωτικά
- Μαθήματα επιλογής στην Αγγλική
- Πρακτική άσκηση-εποπτεία
- Άλλο.....

**8 (A8)** Πόσοι φοιτητές /τριες ΑμεΑ κατά προσέγγιση παρακολούθησαν τα μαθήματά σας ή συνεργάστηκαν μαζί σας με κάποιο τρόπο , τα τελευταία 5 χρόνια ; (επιλέξτε μια απάντηση παρακαλώ)

- Κανένας/καμία
- 1-5
- 5-10
- 10-20
- 20-....
- Δεν γνωρίζω

**9 (A9)** Προσδιορίστε παρακαλώ ποια κατηγορία φοιτητών/τριών ΑμεΑ (και λοιπών ευάλωτων ομάδων) πιστεύετε ότι παρακολουθεί την παρούσα χρονική περίοδο κάποιο από τα μαθήματά σας; (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Με νοητικές αναπηρίες
- Με αισθητηριακές αναπηρίες
- Με κινητικές αναπηρίες
- Με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- Με διαταραχές ομιλίας-λόγου
- Με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- Με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Με ψυχικές διαταραχές
- Με πολλαπλές αναπηρίες
- Με σύνθετες γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες
- Με παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, παραμέλησης & εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωσή μου

**10 (A10-α)** Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία (να αφορά εσάς τον/την ίδιο/α σαν άτομο) σε θέματα αναπηρίας ; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Νοητική αναπηρία
- Αισθητηριακή αναπηρία
- Κινητική αναπηρία
- Χρόνιο μη ιάσιμο νόσημα
- Διαταραχή ομιλίας-λόγου
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία
- Διάχυτη απτυξιακ'ξ διαταραχή
- Ψυχική διαταραχή
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Σύνθετες γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες
- Παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, παραμέλησης & εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωσή μου

**11 (A10-β)** Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία (να αφορά μέλος της οικογένειάς σας, φίλο/η ή γενικά άτομο με το οποίο έχετε προσωπική επαφή) σε θέματα αναπηρίας ; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Νοητική αναπηρία
- Αισθητηριακή αναπηρία
- Κινητική αναπηρία
- Χρόνιο μη ιάσιμο νόσημα
- Διαταραχή ομιλίας-λόγου
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία
- Διάχυτη ναπτυξιακές διαταραχή
- Ψυχική διαταραχή
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Σύνθετες γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες
- Παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, παραμέλησης & εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωσή μου

**12 (A10-γ)** Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Όχι, δεν έχω καμία προσωπική εμπειρία σε θέματα αναπηρίας
- Άλλο : .....

**13 (A 11)** Εάν επρόκειτο να παρακολουθήσετε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετιζόμενο με την ορθή υποστήριξη φοιτητών ΑμεΑ στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, ποιά θέματα επιμόρφωσης θα βρίσκατε περισσότερο σχετικά ή και ενδιαφέροντα; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Θέμα που αφορά την αύξηση της κατανόησης σχετικά με θέματα αναπηρίας στο περιβάλλον του πανεπιστημίου
- Θέμα που αφορά την αύξηση της κατανόησης σχετικά με την γενική ακαδημαϊκή εμπειρία φοιτητών/τριών ΑμεΑ
- Θέμα που αφορά την επιμόρφωση σε προσεγγίσεις διδασκαλίας που μειώνουν την ανάγκη των φοιτητών/τριών ΑμεΑ για ειδικές διευκολύνσεις.
- Θέμα που αφορά την καλύτερη κατανόηση των υπηρεσιών αναπηρίας και το πώς αυτές μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά τόσο ως προς το ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και προς τους φοιτητές/τριες ΑμεΑ
- Θέμα που αφορά την εις βάθος κατανόηση συγκεκριμένων μορφών αναπηρίας
- Άλλο.....

**14 (A 12)** Από που ενημερώνεστε συνήθως για θέματα που αφορούν φοιτητές/τριες ΑμεΑ; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ)

- Παρακολούθηση ενημερωτικών ημερίδων
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Μελέτη βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων
- Επίσκεψη σε ηλεκτρονικές πηγές
- Άλλο.....

## **Ερωτηματολόγιο (Μέρος Β')**

Το ακόλουθο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την εκπαίδευση που έχετε λάβει για την υποστήριξη φοιτητών/τριών ΑμεΑ.

**15. (B1-α)** Έχετε λάβει ποτέ εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας;

- Ναι
- Όχι

**16. (B1-β)** Εφόσον απαντήσατε στην προηγούμενη ερώτηση "Ναι", παρακαλώ, αρχικά, προσδιορίστε την απάντησή σας σχετικά με το είδος αναπηρίας επιλέγοντας μία ή περισσότερες από τις παρακάτω απαντήσεις.

- Νοητικές αναπηρίες
- Αισθητηριακές αναπηρίες
- Κινητικές αναπηρίες
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- Διαταραχές ομιλίας-λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Ψυχικές διαταραχές
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Σύνθετες γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες
- Παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, παραμέλησης & εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωσή μου
- Άλλο

**17. (B1-γ)** Περαιτέρω, προσδιορίστε το είδος εκπαίδευσης επιλέγοντας μία ή περισσότερες από τις παρακάτω απαντήσεις.

- Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών
- Συναφές ΠΜΣ
- Συναφής διδακτορική διατριβή
- Σεμινάριο
- Φροντιστήριο
- Ημερίδα – Συνέδριο
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου
- Άλλο.....

**18. (B1-δ)** Εφόσον επιλέξατε στην προηγούμενη ερώτηση είτε "Σεμινάριο" είτε "Φροντιστήριο", παρακαλώ καθορίστε τον αριθμό ωρών που διήρκεσε η συμμετοχή σας σε αυτά.

- 4 – 20 ώρες
- 21 – 60 ώρες
- 61 – 100 ώρες
- 101 – 140 ώρες
- 141 – 200 ώρες
- 201 – 250 ώρες
- 251 – 300 ώρες
- > 300 ώρες
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου

**19. (B1-ε)** Για οποιαδήποτε άλλη επιλογή στην ερώτηση που σχετίζεται με το είδος εκπαίδευσης, παρακαλώ προσδιορίστε και το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η εν λόγω εκπαίδευση.

- < 10 ώρες
- 10 - 30 ώρες
- 31 - 60 ώρες
- 61 - 100 ώρες
- 101 - 200 ώρες
- > 200 ώρες
- Δεν αντιστοιχεί στην περίπτωση μου

### **Ερωτηματολόγιο (Μέρος Γ')**

**Το ακόλουθο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τους φοιτητές/τριες ΑμεΑ.**

**20. (Γ1)** Σύμφωνα με τον νόμο 4186/2013, οι εμπύκτοντες στην κατηγορία των ειδικών διατάξεων του άρθρου 39 παρ. 24 μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό (επιλέξτε ένα απο τα παρακάτω):

- 3%
- 4%
- 5%
- 6%

**21. (Γ2)** Η δυσλεξία είναι πρόβλημα (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Προφορικού λόγου
- Γραπτού λόγου
- Και των δυο
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

**22. (Γ3)** Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Δυσγραφία
- Δυσλεξία
- Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
- Δυσαριθμησία
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω



**23. (Γ4)** Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται κινητικές αναπηρίες; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Ημιπληγία
- Παραπληγία
- Μυασθένεια
- Σκλήρυνση κατά πλάκας
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

**24. (Γ5)** Ποια από τα παρακάτω θεωρούνται χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Καρκίνος
- Λευχαιμία
- Σακχαρώδης διαβήτης
- Κακώσεις νωτιαίου μυελού
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

**25. (Γ6)** Ποιές από τις παρακάτω θεωρούνται αισθητηριακές αναπηρίες; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις παρακαλώ):

- Βαρηκοΐα
- Μερική ή ολική απώλεια όρασης
- Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής
- Τυφλότητα
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

**26. (Γ7)** Ποιό από τα παρακάτω θεωρούνται ψυχικές αναπηρίες; (επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις):

- Κατάθλιψη
- Σχιζοφρένεια
- Σκλήρυνση κατά πλάκας
- Διπολική διαταραχή
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Δεν γνωρίζω

## Ερωτηματολόγιο (Μέρος Δ')

Το ακόλουθο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την διερεύνηση των στάσεων απέναντι σε θέματα διαχείρισης φοιτητών/τριών ΑμεΑ.

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Βαθμολογείτε τα ακόλουθα πεδία με:

1 - Απόλυτη διαφωνία

2 - Διαφωνία

3 - Σχετική διαφωνία

4 - Σχετική συμφωνία

5 - Συμφωνία

6 - Απόλυτη συμφωνία

**27(Δ1)** Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες μου, με πιστοποιημένες αναπηρίες την χρήση τεχνολογίας (π.χ φορητό υπολογιστή, αριθμομηχανή, ομιλητή ορθογραφίας) έτσι ώστε να ολοκληρώσουν τις εξετάσεις τους ακόμα και όταν αυτές οι τεχνολογίες δεν είναι επιτρεπτές σε φοιτητές/τριες χωρίς κάποιου είδους πιστοποιημένη αναπηρία 1  2  3  4  5  6

**28(Δ2)** Είμαι πρόθυμος/η να επεκτείνω το χρόνο των εξετάσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6

**29(Δ3)** Είμαι πρόθυμος να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να εξετάζονται σε μια εποπτευόμενη θέση εκτός της κανονικής εξέτασης 1  2  3  4  5  6

**30(Δ4)** Η παροχή διευκολύνσεων στην εξεταστική (όπως εκτεταμένη ώρα εξέτασης) σε φοιτητές/φοιτήτριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως τακτική για τους φοιτητές/φοιτήτριες χωρίς αναπηρίες 1  2  3  4  5  6

**31(Δ5)** Είμαι πρόθυμος να επεκτείνω τις ημερομηνίες λήξης των εργασιών για να ικανοποιήσω τις ανάγκες Φοιτητών/τριών με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6

- 32 (Δ6)** Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/ριες χωρίς αναπηρίες 1  2  3  4  5  6
- 33 (Δ7)** Παρέχοντας διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στη μάθηση στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1  2  3  4  5  6
- 34 (Δ8)** Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου 1  2  3  4  5  6
- 35(Δ9)** Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους 1  2  3  4  5  6
- 36(Δ10)** Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες") 1  2  3  4  5  6
- 37 (Δ11)** Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (νόμος 4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές /φοιτήτριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 1  2  3  4  5  6
- 38 (Δ12)** Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές /φοιτήτριες με αναπηρίες 1  2  3  4  5  6
- 39 (Δ13)** Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές /τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου 1  2  3  4  5  6
- 40 (Δ14)** Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου 1  2  3  4  5  6
- 41 (Δ15)**Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών 1  2  3  4  5  6

- 42 (Δ16)** Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου 1  2  3  4  5  6
- 43 (Δ17)** Είμαι πρόθυμος να μειώσω τη συνολική ύλη των μαθημάτων για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες 1  2  3  4  5  6
- 44 (Δ18)** Είμαι πρόθυμος/η να αλλάξω τη μέθοδο εξέτασης (από γραπτή σε προφορική) για τους φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6
- 45 (Δ19)** Θα ήθελα να τροποποιήσω τον προσανατολισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων μου για να δημιουργήσω ένα περιβάλλον περιεκτικότερης μάθησης για όλους τους φοιτητές /φοιτήτριες 1  2  3  4  5  6
- 46 (Δ20)** Είμαι πρόθυμος να παράσχω πρόσθετο χρόνο στο να κάνω συμπληρωματικές αναθέσεις εργασιών στα μαθήματά μου σε όποιο φοιτητή/τρια εκφράζει αυτή την ανάγκη 1  2  3  4  5  6
- 47 (Δ21)** Συμπεριλαμβάνω μια ανακοίνωση στη διδακτέα ύλη που καλεί τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους 1  2  3  4  5  6
- 48 (Δ22)** Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές /τριες με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους 1  2  3  4  5  6
- 49 (Δ23)** Είμαι πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία για να μπορέσει το υλικό μου να είναι διαθέσιμο σε ποικίλες μορφές (π.χ. διαδικτυακές διαλέξεις διαθέσιμες για λήψη, αναγνώσεις μαθημάτων διαθέσιμες ως αρχεία mp3) 1  2  3  4  5  6
- 50 (Δ24)** Προτιμώ να χρησιμοποιώ ποικίλες μορφές διδασκαλίας στην τάξη μου, συμπεριλαμβανομένης της μικρής ομάδας και των δραστηριοτήτων 1  2  3  4  5  6

- 51 (Δ25)** Παίρνω επαρκή υποστήριξη από Υπηρεσίες Κοινωνικής Μέριμνας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για να κάνω τις απαραίτητες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6
- 52 (Δ26)** Οι φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες που ζητούν υποστήριξη από υπηρεσίες του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου λαμβάνουν υπηρεσίες που καλύπτουν τις ανάγκες τους 1  2  3  4  5  6
- 53 (Δ27)** Όταν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματά μου δεν γνωρίζω που θα αναζητήσω υποστήριξη στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο 1  2  3  4  5  6
- 54 (Δ28)** Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επί των τυπικών ωρών γραφείου ) βοηθώντας κάθε φοιτητή/τρια να προετοιμαστεί για εξετάσεις ή ανασκόπηση υλικού μαθημάτων 1  2  3  4  5  6
- 55 (Δ29)** Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επί των τυπικών ωρών γραφείου) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες για διευκρίνηση ή και επανεξέταση μαθημάτων ή προετοιμασία για επερχόμενη εξέταση 1  2  3  4  5  6
- 56 (Δ30)** Κατά καιρούς, αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές /τριες μου με αναπηρία με πλησιάζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα 1  2  3  4  5  6
- 57 (Δ31)** Η δημιουργία κατάλληλων διευκολύνσεων για φοιτητές /τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες στα μαθήματά μου είναι κάτι το εξωφρενικό, δεδομένου των χρονικών περιορισμών και άλλων εργασιακών απαιτήσεων 1  2  3  4  5  6
- 58 (Δ32)** Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6
- 59 (Δ33)** Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες 1  2  3  4  5  6

- 60 (Δ34)** Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου 1  2  3  4  5  6
- 61 (Δ35)** Αναρτώ τις σημειώσεις των διαλέξεων μου online για όλους/όλες τους φοιτητές/φοιτήτριες μου 1  2  3  4  5  6
- 62 (Δ36)** Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο 1  2  3  4  5  6
- 63 (Δ37)** Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες 6   
μπορεί να είναι επιτυχημένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο 1  2  3  4  5
- 64 (Δ38)** Τυπικά, οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις όσο οι υπόλοιποι φοιτητές/τριες στα μαθήματά μου 1  2  3  4  5  6
- 65 (Δ39)** Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να είναι σε θέση να είναι σε θέση να αποδίδουν εξίσου καλά με τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες στα μαθήματά μου 1  2  3  4  5  6

## Παράρτημα 2ο

### Factor Analysis:

#### 1ο Βήμα

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(Δ1) "Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες μου, με πιστοποιημένες αναπηρίες, την χρήση τεχνολογίας (π.χ. φορητό υπολογιστή, αριθμομηχανή, ομιλητή ορθογραφίας), έτσι ώστε να ολοκληρώσουν τις εξετάσεις τους ακόμα και όταν αυτές οι τεχνολογίες δεν είναι επιτρεπτές σε φοιτητές/τριες χωρίς κάποιου είδους πιστοποιημένη αναπηρία.	-.054	.215	-.022	.229	.200	.076	.058	-.036	-.035	.083	.797
(Δ2) Είμαι πρόθυμος/η να επεκτείνω τον χρόνο των εξετάσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.265	.073	.373	.673	.159	-.052	-.028	.164	.212	-.059	.084
(Δ3) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να εξετάζονται σε μια εποπτευόμενη θέση εκτός της κανονικής εξέτασης.	-.170	.340	.192	.700	.013	-.006	-.058	.184	.043	-.027	.215
(Δ4) Η παροχή διευκολύνσεων στην εξεταστική (όπως εκτεταμένη ώρα εξέτασης) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως τακτική για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	-.099	-.197	.143	.194	.513	-.159	-.006	.439	.275	.078	.128
(Δ5) Είμαι πρόθυμος/η να επεκτείνω τις ημερομηνίες λήξης των εργασιών για να ικανοποιήσω τις ανάγκες φοιτητών/τριων με πιστοποιημένες αναπηρίες.	.023	.347	.273	.671	.037	.107	.093	-.054	-.116	.075	.112

(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.022	.005	.151	.211	.840	.012	.113	.165	-.009	.099	.021
(Δ7) Παρέχοντας διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στη μάθηση στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	.035	.110	.210	.099	.739	.077	.348	-.034	.022	.070	.049
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.149	.025	-.030	-.226	.680	.274	-.028	.099	.059	.132	.136
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.292	.551	.132	.214	-.011	.201	-.061	-.029	-.216	.229	-.202
(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.890	-.004	-.050	.055	.085	.190	.000	-.045	.002	-.025	-.056
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.929	-.059	.004	-.033	.082	.148	-.001	.014	.068	.011	-.032
(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.884	-.021	-.020	-.023	.031	.188	.061	.058	.096	-.017	-.088
(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.693	.181	.154	-.316	.019	-.269	-.117	.073	.043	.176	-.078



(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.689	.007	-.009	.200	-.074	.112	.070	.258	.168	-.060	.338
(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.068	.837	.084	.051	.094	-.090	-.094	.195	.226	-.008	.102
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	-.031	.839	.128	.191	-.071	.178	-.060	-.007	.116	.091	.163
(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.091	.694	.132	.237	-.020	.087	-.102	-.101	-.126	-.101	.066
(Δ19) Θα ήθελα να τροποποιήσω τον προσανατολισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων μου για να δημιουργήσω ένα περιβάλλον περιεκτικότερης μάθησης για όλους τους φοιτητές/τριες.	.418	.113	.052	.686	.005	.028	.128	-.134	.235	.168	-.007
(Δ20) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω πρόσθετο χρόνο στο να κάνω συμπληρωματικές αναθέσεις εργασιών στα μαθήματα μου σε όποιο φοιτητή/τρια εκφράζει αυτή την ανάγκη.	.078	.430	.077	.547	.205	.287	.139	.051	.194	-.148	-.046
(Δ21) Συμπεριλαμβάνω μια ανακοίνωση στη διδακτέα ύλη που καλεί τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.322	.308	.137	.060	.146	.655	.038	-.147	.201	.160	.088

(Δ22) Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές/τριες μου με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.137	.071	.051	.113	.071	.836	.020	.101	.040	.111	-.006
(Δ23) Είμαι πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία για να μπορέσει το υλικό μου να είναι διαθέσιμο σε ποικίλες μορφές (π.χ. διαδικτυακές διαλέξεις διαθέσιμες για λήψη, αναγνώσεις μαθημάτων διαθέσιμες ως αρχεία mp3)	.135	.086	.366	.021	.030	.240	.112	-.152	.428	.357	.260
(Δ24) Προτιμώ να χρησιμοποιώ ποικίλες μορφές διδασκαλίας στην τάξη μου, συμπεριλαμβανομένης της μικρής ομάδας και των δραστηριοτήτων.	.317	.040	.022	.120	-.008	.314	.117	.031	.655	.114	-.097
(Δ25) Παίρνω επαρκή υποστήριξη από Υπηρεσίες Κοινωνικής Μέριμνας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για να κάνω τις απαραίτητες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	.489	.119	.027	.076	-.112	.435	.274	.322	-.087	.087	.264
(Δ26) Οι φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες που ζητούν υποστήριξη από υπηρεσίες του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου λαμβάνουν υπηρεσίες που καλύπτουν τις ανάγκες τους.	.281	.021	-.028	-.137	.114	.603	.279	.330	.085	-.173	.083
(Δ27) Όταν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματά μου, δεν γνωρίζω που θα αναζητήσω υποστήριξη στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.	.405	-.053	-.028	-.174	.071	.123	.068	.607	-.017	.256	.222
(Δ28) Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επί των τυπικών ωρών γραφείου) βοηθώντας κάθε φοιτητή/τρια να προετοιμαστεί για εξετάσεις ή ανασκόπηση υλικού μαθημάτων.	.027	.186	.251	.165	.164	.251	.335	.612	.117	-.090	-.174

(Δ29) Είμαι πρόθυμος/η να αφιερώσω επιπλέον χρόνο (πρόσθετο επι των τυπικών ωρών γραφείου) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες για διευκρίνιση ή και επανεξέταση μαθημάτων ή προετοιμασία για επερχόμενη εξέταση.	.056	.420	.399	.137	.212	.264	.148	.460	-.083	.025	-.157
(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	.002	.015	.101	.036	.177	.105	.154	.124	.091	.843	.095
(Δ31) Η δημιουργία κατάλληλων διευκολύνσεων για φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες στα μαθήματά μου είναι κάτι το εξωφρενικό, δεδομένου των χρονικών περιορισμών και άλλων εργασιακών απαιτήσεων.	.107	.038	.132	.095	.408	.002	.027	.567	-.009	.460	-.172
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.119	.184	.733	.254	.155	-.013	.255	-.133	-.038	.112	-.052
(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.039	.112	.834	.219	.093	-.035	.105	.122	.177	.152	-.090
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.112	.209	.762	.066	.071	.127	.036	.146	-.080	-.167	.148
(Δ35) Αναρτώ τις σημειώσεις των διαλέξεων μου online για όλους/ες τους φοιτητές/τριες μου.	.071	-.046	.594	.138	.186	.052	.083	.193	.497	.145	-.085
(Δ36) Οι φοιτητές/τριες με αναπηρία/ες είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.025	-.099	.137	.097	-.028	.098	.789	.118	-.068	.099	.025

(Δ37) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι επιτυχημένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.058	-.224	.175	.049	.235	.129	.698	.100	.236	.137	.086
(Δ38) Τυπικά, οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις όσο οι υπόλοιποι φοιτητές/τριες στα μαθήματά μου.	.086	-.008	-.217	-.278	.286	-.018	.471	.120	.040	.396	-.024
(Δ39) Οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδίδουν εξίσου καλά με τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες, όσο αφορά τα μαθήματά μου.	.041	-.061	-.218	-.062	-.392	.007	-.553	.056	-.264	.093	.007
(Δ18) Είμαι πρόθυμος/η να αλλάξω τη μέθοδο εξέτασης (απο γραπτή σε προφορική) για τους φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	.077	.410	.058	.348	.256	-.168	.205	.074	.533	-.128	.075

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 11 iterations.

## 2ο Βήμα

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	1	2	3	4	5	
(Δ1) "Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω στους φοιτητές/τριες μου, με πιστοποιημένες αναπηρίες, την χρήση τεχνολογίας (π.χ. φορητό υπολογιστή, αριθμομηχανή, ομιλητή ορθογραφίας), έτσι ώστε να ολοκληρώσουν τις εξετάσεις τους ακόμα και όταν αυτές οι τεχνολογίες δεν είναι επιτρεπτές σε φοιτητές/τριες χωρίς κάποιου είδους πιστοποιημένη αναπηρία.	-.059	.465	.304	-.191		.354

(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.012	.029	.840	.188	.002
(Δ7) Παρέχοντας διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στη μάθηση στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	-.003	.036	.815	.266	.084
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.200	.044	.730	-.151	.046
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.284	.600	.011	.189	.016
(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.896	.023	.040	-.043	.080
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.950	-.063	.063	-.014	.046
(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.919	-.054	.037	.000	.086

(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.662	-.021	.078	.149		-.398
(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.732	.115	.033	-.035		.226
(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.123	.779	.132	.149		-.152
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	.027	.889	-.014	.159		.094
(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.079	.749	-.034	.144		-.081
(Δ22) Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές/τριες μου με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.275	.289	.073	-.045		.600

(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	.003	.059	.472	.130	.282
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.145	.159	.199	.825	.119
(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.024	.144	.173	.875	.038
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.153	.263	.020	.686	.122
(Δ36) Οι φοιτητές/τριες με αναπηρία/ές είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.023	-.207	.100	.290	.710
(Δ37) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι επιτυχημένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.073	-.293	.410	.269	.610

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 6 iterations.

### 3<sup>ο</sup> Βήμα

#### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component				
	1	2	3	4	5
(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.012	.013	.194	.847	-.016
(Δ7) Παρέχοντας διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στη μάθηση στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	.000	.046	.260	.814	-.015
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.193	.034	-.158	.746	.095
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.304	.656	.102	.055	.158
(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.891	.028	-.060	.054	.126
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.947	-.060	-.024	.072	.067



(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.914	-.038	-.021	.051	.104
(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.661	.029	.103	.062	-.417
(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.749	.061	.042	.010	.115
(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.128	.804	.134	.121	-.194
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	.025	.891	.150	.003	.137
(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.076	.765	.122	-.026	-.034

(Δ22) Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές/τριες μου με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.259	.233	-.026	.129	.774
(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	.000	.032	.142	.488	.297
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.143	.145	.841	.205	.093
(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.023	.143	.881	.174	.007
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.159	.236	.719	.013	.086
(Δ36) Οι φοιτητές/τριες με αναπηρία/ες είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.029	-.234	.334	.134	.581

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

## 4<sup>ο</sup> Βήμα

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component				
	1	2	3	4	5
(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.011	.005	.244	.767	-.012
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.185	.022	-.114	.797	.037
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.298	.662	.102	.039	.156
(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.897	.032	-.059	.031	.123
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.948	-.060	-.020	.075	.049
(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.919	-.035	-.023	.036	.087

(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.646	.012	.113	.091		-473
(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.749	.061	.042	.043		.088
(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.122	.795	.144	.128		-.234
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	.028	.894	.146	.025		.100
(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.081	.767	.121	-.080		-.019
(Δ22) Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές/τριες μου με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.271	.249	-.032	.234		.722

(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	-0.009	.028	.160	.627	.174
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.143	.146	.848	.178	.087
(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.029	.139	.889	.188	-.023
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.165	.240	.719	-.042	.117
(Δ36) Οι φοιτητές/τριες με αναπηρία/ές είναι σε θέση να είναι ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο.	.048	-.214	.330	.079	.623

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

## 5<sup>ο</sup> Βήμα

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component				
	1	2	3	4	5
(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.011	.006	.233	.757	-.015
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.189	.007	-.103	.774	.108
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.293	.643	.127	.039	.215
(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.902	.015	-.034	.025	.130
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.950	-.062	-.015	.075	.017
(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.921	-.039	-.014	.040	.046
(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.625	.076	.036	.101	-.564
(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.751	.065	.041	.049	.037

(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.110	.834	.100	.133	-.237
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	.028	.901	.142	.037	.101
(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπτα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.081	.758	.135	-.092	.064
(Δ22) Αναρτώ μια ανακοίνωση στην αίθουσα που καλεί τους φοιτητές/τριες μου με αναπηρίες να συζητήσουν μαζί μου τις ανάγκες τους.	.300	.159	.079	.232	.799
(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	-.009	.041	.141	.665	.044
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.142	.132	.858	.190	.022

(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-031	.125	.898	.197	-072
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.169	.213	.749	-.049	.115

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

## 6<sup>ο</sup> Βήμα

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component				
	1	2	3	4	
(Δ6) Η παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες είναι άδικη ως μέθοδος για τους φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες.	.021	.015	.229		.768
(Δ8) Πιστεύω ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες χρησιμοποιούν την αναπηρία τους ως δικαιολογία όταν δεν είναι αποδοτικοί στα μαθήματά μου.	.191	.018	-.109		.791
(Δ9) Παρέχω ατομικές διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες που μου έχουν αποκαλύψει την αναπηρία τους.	-.293	.661	.119		.064



(Δ10) Γνωρίζω επαρκώς τον ακριβή νομικό ορισμό της αναπηρίας (Νόμος 3699/2008 "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες")	.897	.020	-.046	.042
(Δ11) Γνωρίζω επαρκώς το νομοθετικό πλαίσιο (ν.4186/2013) όπως ισχύει για τους φοιτητές/τριες με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	.949	-.066	-.022	.076
(Δ12) Γνωρίζω επαρκώς την εγκύκλιο (Φ5/1449/Β3/4-1-2006) η οποία αφορά διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες.	.916	-.045	-.018	.035
(Δ13) Στην παρούσα φάση δεν έχω επαρκείς γνώσεις για να παρέχω τις κατάλληλες διευκολύνσεις σε φοιτητές/τριες με αναπηρίες, στα μαθήματά μου.	.651	.036	.052	.037
(Δ14) Γνωρίζω την βοηθητική τεχνολογία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του υλικού των μαθημάτων μου.	.751	.065	.034	.056
(Δ15) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε έναν φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμα και όταν αυτή η επιλογή δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών.	.130	.818	.107	.101
(Δ16) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε οποιονδήποτε φοιτητή/τρια να συμπληρώσει επιπλέον πιστωτικές αναθέσεις στα μαθήματά μου.	.029	.899	.144	.024

(Δ17) Είμαι πρόθυμος να μειώσω την συνολική ύλη των μαθημάτων μου για ένα φοιτητή/τρια με πιστοποιημένη αναπηρία ακόμα και αν δεν επέτρεπα να μειωθεί η συνολική ύλη για τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες.	.088	.768	.125		-.076
(Δ30) Κατα καιρούς αισθάνομαι φορτισμένος/η, όταν οι φοιτητές/τριες μου με αναπηρία με προσεγγίζουν με αιτήματα διευκολυντικού χαρακτήρα.	-.005	.039	.151		.649
(Δ32) Είμαι πρόθυμος/η να παράσχω αντίγραφα των σημειώσεων της διάλεξης ή των περιγραμμάτων των μαθημάτων μου σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.137	.136	.860		.188
(Δ33) Είμαι πρόθυμος να παράσχω αντίγραφα των διαφανειών ή των παρουσιάσεων μου (power point) σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες.	-.021	.123	.902		.188
(Δ34) Είμαι πρόθυμος/η να επιτρέψω σε φοιτητές/τριες με πιστοποιημένες αναπηρίες να καταγράψουν συνεδρίες των μαθημάτων μου.	.168	.222	.741		-.037

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ & ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ**  
**ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

Στα πλαίσια του έργου «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου» συγχρηματοδοτούμενο από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» έχουν συγκροτηθεί μια σειρά υπηρεσιών με στόχο τη στήριξη των φοιτητών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Ο στόχος του έργου είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δομημένου με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών και η ισότιμη συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, των κοινωνικά ευάλωτων φοιτητών και των φοιτητών ΑμεΑ του ΕΛΜΕΠΑ και υλοποιείται από τις παρακάτω υπηρεσίες:

**1. Κοινωνικό Παρατηρητήριο Ευάλωτων ομάδων φοιτητών ΕΛΜΕΠΑ**

Το **Κοινωνικό Παρατηρητήριο** έχει ως σκοπό τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση βιο-ψυχο-κοινωνικών δεικτών που επιδρούν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών καθώς και την προώθηση προτάσεων για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των φοιτητών του ιδρύματος.

**Σημεία ενημέρωσης για το Κοινωνικό Παρατηρητήριο:** Γραμματείες Τμημάτων, Τμήμα Φοιτητικής Μέριμνας, Ιατρείο, Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης

**2. Μονάδα Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας (Π.Φ.Υ.)**

Η **Μονάδα πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας** έχει ως στόχο την παροχή δωρεάν, καθολικής και ποιοτικής πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας, ψυχοκοινωνικής και εκπαιδευτικής στήριξης στον πληθυσμό των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων φοιτητών, καθώς και η υλοποίηση δράσεων πρόληψης και αγωγής υγείας στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο πλαίσιο της **Μονάδας Π.Φ.Υ.** του ΕΛΜΕΠΑ λειτουργούν οι παρακάτω **ΔΟΜΕΣ:**

### **3. Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης:**

Πραγματοποίηση συνεδριών ατομικής αξιολόγησης και συμβουλευτικής σε φοιτητές με αναπηρίες και άλλες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες φοιτητών με ατομική και ομαδική συμβουλευτική:

- Υποστήριξη σε καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές όπως διαχείριση άγχους, κατάθλιψη, προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ή δυσκολία διαχείρισης ακαδημαϊκών απαιτήσεων, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων και επίλυση συγκρούσεων, διαχείριση απώλειας, πένθους ή χωρισμού, υποστήριξη προσωπικών ή επαγγελματικών αποφάσεων, διαχείριση ζητημάτων σεξουαλικότητας, διακρίσεων ή ταυτότητας.
- Δράσεις πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στην ακαδημαϊκή κοινότητα: σεμινάρια για επίκαιρα θέματα- εκστρατείες πρόληψης και ευαισθητοποίησης για θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των φοιτητών.

Πληροφορίες, Τηλ.: 2810379539, 2810379541- kesypsy@hmu.gr

### **4. Ιατρείο πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας :**

Το ιατρείο παρέχει δέσμη υπηρεσιών **ΠΡΟΛΗΨΗΣ-ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ-ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ** ως εξής:

- Διενέργεια κλινικής εξέτασης σε οξέα περιστατικά, προσυμπτωματικός έλεγχος για κοινά νοσήματα, παραπομπή για εξειδικευμένες εξετάσεις, πρώτες βοήθειες, συνταγογράφηση διαγνωστικών δοκιμασιών και φαρμακευτικής αγωγής, κτλ.
- Δράσεις πρόληψης και προαγωγής της υγείας στην ακαδημαϊκή κοινότητα μέσω διοργάνωσης σεμιναρίων για επίκαιρα θέματα και εκστρατειών πρόληψης και ευαισθητοποίησης για θέματα που σχετίζονται με την υγεία των φοιτητών

Πληροφορίες, Τηλ : Τηλ: Ιατρείο :2810 379 166

### **5. Κέντρο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.ΕΚΠ.Υ.)**

Το **ΚΕ.ΕΚΠ.Υ** έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα με κύρια αποστολή την υποστήριξη φοιτητών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και έχουν αδυναμία να οργανώσουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλάνο και ακολούθως να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους-εκπαιδευτική καθοδήγηση σε νεοεισερχόμενους φοιτητές

## Νομοθεσία για ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

**Νόμος 3699/2008** «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008

**Νόμος 1351/1983** «Εισαγωγή σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

**Εγκύκλιος Φ5/1449/Β3 4/1/2006:** θεσμοθέτηση παροχής ειδικών διευκολύνσεων στα ΑμεΑ

**Νόμος 4186/2013** οι εμπίπτοντες 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)

**ΥΑ ΥΠΠΟ/ΔΙΟΙΚ/94546/2007, ΦΕΚ Β' 2065/24-10-2007** «Αναπαραγωγή έργου πνευματικής ιδιοκτησίας προς όφελος τυφλών και κωφαλάλων και επέκταση της ρύθμισης σε άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες

**Νόμος 4074/11-04-12 (ΦΕΚ 88 Α')** Κύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ), προβλέπεται ότι: «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διαβίου μάθηση, χωρίς διακρίσεις και σε ίση βάση με τους άλλους . Για το λόγο αυτό, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι παρέχεται εύλογη προσαρμογή στα άτομα με αναπηρίες .»

**Νόμος 4485/2017** λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα για τους ΦμεΑ. Ειδικότερα, μέσα στις αρμοδιότητες της Συγκλήτου περιλαμβάνεται ότι «μεριμνά για τη λήψη μέτρων που διασφαλίζουν την πρόσβαση στους χώρους του Ιδρύματος ατόμων με αναπηρία, καθώς και την προσβασιμότητα των φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διδασκαλία και τα προτεινόμενα συγγράμματα των τριών κύκλων σπουδών»

