[Πληκτρολογήστε κείμενο]

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Πτυχιακή Εργασία:

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της

Αικατερίνης Τσαντάκη

Υποβλήθηκε ως προαιρετική επιλογή για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας

Σεπτέμβριος 2024

Copyright@2024 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

https://www.hmu.gr/sw

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της συγγραφέως, της επιβλέπουσας καθηγήτριας και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

ΔΗΛΩΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Η υπογράφουσα φοιτήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

Αικατερίνη Τσαντάκη

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:

«ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μου δουλειάς και όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνω ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

(Υπογραφή)

Αικατερίνη Τσαντάκη

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εξετάζει τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και φοιτήτριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κύριος στόχος είναι να αναλυθούν οι βασικές περιοχές όπου εμφανίζονται εμπόδια και να προταθούν στρατηγικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας αυτών των φοιτητών. Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις εις βάθος με φοιτητές με αναπηρίες, οι οποίες αναλύθηκαν βάσει της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και εγκαταστάσεις. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να προσαρμόσουν τις υπηρεσίες τους, οι ανεπάρκειες στη προσβασιμότητα και η έλλειψη ευαισθητοποίησης παραμένουν σημαντικά εμπόδια. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι απαιτείται συντονισμένη δράση για την ενίσχυση της προσβασιμότητας και της υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προτάσσονται στρατηγικές όπως η βελτίωση των υποδομών, η ενίσχυση των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και η ανάπτυξη πολιτικών που να ενσωματώνουν τις ανάγκες όλων των φοιτητών, προκειμένου να εξασφαλιστεί ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή.

Λέξεις – κλειδιά: Φοιτητές με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσβασιμότητα, συμπερίληψη, πρωτοβουλίες ενσωμάτωσης

ABSTRACT

This thesis explores the challenges and difficulties faced by students with disabilities and special educational needs in higher education. The main objective is to analyze the key areas where obstacles arise and to propose strategies for improving the educational experience of these students. The research is based on qualitative methodology. Specifically, in-depth semi-structured interviews were conducted with students with disabilities, which were analyzed using thematic analysis. The research findings indicate that students with disabilities and special educational needs often encounter issues such as limited access to educational materials and facilities. Despite the efforts of educational institutions to adapt their services, deficiencies in accessibility and lack of awareness remain significant barriers. The thesis concludes that coordinated action is required to enhance the accessibility and support for students with disabilities in higher education. Strategies such as improving infrastructure, enhancing awareness programs, and developing policies that incorporate the needs of all students are proposed to ensure equal access and participation.

Keywords: disability, special educational needs, higher education, accessibility, inclusion, integration initiatives

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Πίνακας περιεχομένων

ΔΗΛΩΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ 3

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 5

ABSTRACT..... 6

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 11

Μ Ε Ρ Ο Σ Α ΄ - Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο..... 12

1^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... 12

1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις 12

1.2. Είδη αναπηρίας..... 13

1.4. Μοντέλα για την αναπηρία 15

1.5. Κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία..... 22

2^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... 22

2.1. Αναπηρία και Ελληνική Νομοθεσία 22

2.2. Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας. 24

3^{Ο} ΚΕΦΑΛΑΙΟ..... 26

3.1. Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση 26

3.2. Συμπερίληψη στην εκπαίδευση 29

3.3. Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προκλήσεις για ΑμεΑ: Κοινωνικός Αποκλεισμός, Στιγματισμός, Αποδοχή και Στήριξη 32

3.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα – Νομικό Πλαίσιο..... 33

3.5. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 36

3.6. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Πρωτοβουλίες για την Ενσωμάτωση ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση..... 37

ΜΕΡΟΣ Β' – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ 42

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 42

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας 42

4.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα και κριτήρια επιλογής τους 43

4.3. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας 44

4.4. Μέθοδος παραγωγής του Εμπειρικού Υλικού: Η ημιδομημένη συνέντευξη 44

4.5. Δεοντολογικές πτυχές της έρευνας 44

4.6. Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων 45

4.7. Η μετεγγραφή των συνεντεύξεων και η ανάλυση του εμπειρικού υλικού 45

ΜΕΡΟΣ Γ' - ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ 46

5.1. Εμπόδια στη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες (μαθήματα, εργαστήρια, εξετάσεις) 46

5.2. Προκλήσεις στη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. εκδηλώσεις) 48

5.3. Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες 49

5.4. Τρόπος αντιμετώπισης των εμποδίων στην πρόσβαση σε εγκαταστάσεις και υπηρεσίες του πανεπιστημίου 51

5.5. Δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές 52

Σχέσεις με Συμφοιτητές 52

Σχέσεις με Καθηγητές 53

5.6. Υποστήριξη από το πανεπιστήμιο 54

5.7. Σημαντικότερες ανάγκες που δεν καλύπτονται επαρκώς 54

5.8. Ανταπόκριση του διδακτικού προσωπικού και των συμφοιτητών σχετικά με εκφρασμένες ανάγκες 56

Ανταπόκριση του Διδακτικού Προσωπικού 56

Ανταπόκριση των Συμφοιτητών 56

5.9. Συναισθήματα για το γεγονός ότι ορισμένοι φοιτητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση και στην συμπερίληψη στο πανεπιστήμιο 57

5.10. Ανησυχίες σχετικά με την ολοκλήρωση των σπουδών 58

5.11. Προτάσεις για βελτίωση υποστήριξης και πρόσβασης φοιτητών/φοιτητριών με αναπηρία στο πανεπιστήμιο 59

5.12. Ελπίδες και όνειρα 60

5.13. Υποστήριξη από την οικογένεια 62

ΜΕΡΟΣ Δ' – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 63

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 66

Οδηγός συνέντευξης 66

Έντυπο ενημέρωσης – συγκατάθεσης 68

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 71

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 71

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 74

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο βήμα για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Ωστόσο, για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμμετοχή σε αυτήν τη βαθμίδα εκπαίδευσης συχνά συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις και δυσκολίες. Οι περιορισμοί που σχετίζονται με την προσβασιμότητα, η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης, καθώς και οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες αυτών των φοιτητών να αποκομίσουν τα πλήρη οφέλη της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις συγκεκριμένες προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πανεπιστήμια. Παράλληλα, αναζητεί τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο προσβάσιμο και συμπεριληπτικό περιβάλλον.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε ερωτήματα που αφορούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των φοιτητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, εξετάζει ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτοί οι φοιτητές στην καθημερινότητά τους στο πανεπιστήμιο. Στη συνέχεια, διερευνά πώς η αναπηρία επηρεάζει τη συμμετοχή τους τόσο στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες όσο και στις κοινωνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια της φοιτητικής τους ζωής. Επιπλέον, η έρευνα προσπαθεί να κατανοήσει ποιοι παράγοντες ευνοούν τη συμμετοχή αυτών των φοιτητών σε διάφορες δραστηριότητες, καθώς και ποια εμπόδια συναντούν στην προσπάθειά τους να συμμετάσχουν πλήρως στη φοιτητική ζωή. Τέλος, εξετάζεται η αντίληψη των φοιτητών με αναπηρίες σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με το διδακτικό προσωπικό και τους συμφοιτητές τους, αξιολογώντας την ποιότητα αυτών των σχέσεων και πώς αυτές επηρεάζουν την εμπειρία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μ Ε Ρ Ο Σ Α΄ - Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο

1ο κεφάλαιο

1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τις έννοιες της "βλάβης" και της "αναπηρίας". Αν και συχνά θεωρούνται ταυτόσημες, οι δύο αυτές έννοιες διαφέρουν (Χαρίσης, 2020). Οι έννοιες αυτές μπορούν να οριστούν με πολλούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Coleman-Fountain & McLaughlin (2012), βλάβη είναι η ολοκληρωτική απώλεια νοητικής, κινητικής, οπτικής, ακουστικής κ.α. ικανότητας, ένα χρόνιο μη ιάσιμο νόσημα, μία διαταραχή ομιλίας – λόγου και μπορεί είτε να είναι κάτι κληρονομικό είτε να έχει προκληθεί από ατύχημα/ασθένεια. Αναπηρία, από την άλλη είναι η έλλειψη υποδομών και η ύπαρξη αρχιτεκτονικών και κοινωνικών εμποδίων από την κοινωνία και την πολιτεία τα οποία δεν εξασφαλίζουν την όσο γίνεται περισσότερο αυτόνομη ζωή των ατόμων που έχουν κάποια βλάβη και κατά συνέπεια ο αποκλεισμός που τα άτομα με βλάβη υφίστανται (Coleman-Fountain & McLaughlin, 2012).

Σύμφωνα με τον οργανισμό Disabled People's International (DPI), η βλάβη αναφέρεται σε έναν λειτουργικό περιορισμό εντός του ατόμου, που προκύπτει από σωματική, διανοητική ή αισθητηριακή βλάβη. Η αναπηρία, από την άλλη, αφορά τον περιορισμό ή την απώλεια ευκαιριών για συμμετοχή στην κανονική ζωή της κοινότητας σε ίση βάση με άλλους, κάτι που οφείλεται σε φυσικά και κοινωνικά εμπόδια (DPI, 1982).

Όσον αφορά τον ορισμό τον ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «ειδικές ανάγκες» είναι παρωχημένος και αδόκιμος. Και αυτό γιατί τα άτομα με αναπηρία δεν έχουν κάποια ειδική ανάγκη. Έχουν ανθρώπινες ανάγκες όπως όλος ο υπόλοιπος πληθυσμός, π.χ. ανάγκη για εργασία, μετακίνηση, συντροφικότητα, συμπερίληψη, ένταξη κ.α. Το γεγονός ότι κάποιες ανάγκες τους τις ικανοποιούν με διαφορετικό τρόπο από τον υπόλοιπο πληθυσμό δεν καθιστά τις ανάγκες τους ειδικές (Γκασούκα, 2021). Είναι, λοιπόν, προτιμότερο αντί για τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» να χρησιμοποιούμε τον όρο «αναπηρία».

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2014), τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αναφέρεται, είναι τα άτομα που έχουν αισθητηριακές, νοητικές, κινητικές αναπηρίες, διαταραχές λόγου και ομιλίας, μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία, άτομα με ΔΕΠΥ ή ΔΕΠ, ψυχικές διαταραχές, διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή/και άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και εκείνοι που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας. Περιλαμβάνονται επίσης μαθητές με ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τις αναμενόμενες ικανότητες για την ηλικιακή τους ομάδα. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δεν περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2014).

1.2. Είδη αναπηρίας

Σύμφωνα με την Ε.Σ.Α.μεΑ. (2017), οι αναπηρίες ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Οι κινητικές αναπηρίες περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως η εγκεφαλική παράλυση, η τετραπληγία, η παραπληγία και άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Άλλες φυσικές αναπηρίες είναι οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και η σκλήρυνση κατά πλάκας (Lee, 2022). Οι αισθητηριακές αναπηρίες περιλαμβάνουν την κώφωση, την τύφλωση και άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Η αναπηρία όρασης αφορά άτομα που είναι τυφλά ή έχουν μερική όραση. Οι δυσκολίες ακοής κυμαίνονται από ελαφρές μέχρι βαθιές. Η νοητική αναπηρία περιλαμβάνει καταστάσεις όπως ο αυτισμός, το σύνδρομο Down, η νοητική αναπηρία κ.α. (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2017). Επιπλέον, υπάρχουν οι αναπτυξιακές αναπηρίες, οι οποίες αναφέρονται σε καταστάσεις που εμφανίζονται κατά τα παιδικά χρόνια και επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να αναπτυχθεί με τον ίδιο τρόπο όπως οι άλλοι. Αυτές οι καταστάσεις επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης, τη γλώσσα ή προκαλούν δυσκολίες στη συμπεριφορά. Οι αναπτυξιακές αναπηρίες συνήθως αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία, έως την ηλικία των 22 ετών (Lee, 2022). Σύμφωνα με το DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης

(2013), υπάρχουν πέντε αναπτυξιακές αναπηρίες: Διαταραχή έλλειψης προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ ή ΔΕΠ), εγκεφαλική παράλυση, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, νοητική αναπηρία και διαταραχές μάθησης (Lee, 2022).

1.3. Η σημασία της χρήσης κατάλληλης γλώσσας και ορολογίας για την αναπηρία

Η γλώσσα και η ορολογία που χρησιμοποιούνται για την αναπηρία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων και στην προώθηση της συμπερίληψης. Οι λέξεις έχουν ισχύ και μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να διαλύσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Κατάλληλη και ευαίσθητη γλώσσα μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, τον σεβασμό και την αυτοεκτίμηση για τα άτομα με αναπηρία. Αντίθετα, η χρήση ακατάλληλης ή υποτιμητικής ορολογίας μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Επομένως, η κατανόηση και η προσεκτική επιλογή των λέξεων είναι κρίσιμης σημασίας για την υποστήριξη των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρία, ενισχύοντας έτσι την προσπάθεια για μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική κοινωνία.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον αντίκτυπο της γλώσσας, ας εξετάσουμε συγκεκριμένες έρευνες και παραδείγματα. Η έρευνα των Gernsbacher (2017) και συνεργατών αποκάλυψε ότι οι εξωτερικοί παρατηρητές συχνά αντιλαμβάνονται αρνητικά τα άτομα όταν χρησιμοποιούνται ευφημισμοί όπως "ειδικές ανάγκες", ενώ δεν παρατηρούν την ίδια αρνητική αντίληψη με τη χρήση του όρου "αναπηρία" ή συγκεκριμένων αναπηριών. Αυτή η πρακτική είναι προβληματική, καθώς ενισχύει τις αρνητικές αντιλήψεις και τη διάκριση κατά των ατόμων με αναπηρίες. Επιπλέον, ο όρος "crip" (από το "cripple") αρχικά χρησιμοποιούταν υποτιμητικά, όμως πλέον έχει επανεκτιμηθεί από ακτιβιστές και μελετητές, οι οποίοι τον ανακτούν ως σημείο υπερηφάνειας για τις αναπηρικές τους ταυτότητες (McRuer, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε, η ακατάλληλη ορολογία για την αναπηρία μπορεί να ενισχύσει τα στερεότυπα και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να υιοθετήσουμε μια πιο προσεκτική και σεβαστή ορολογία. Ένα παράδειγμα μισαναπηρικής γλώσσας είναι η έκφραση "βλέπει με τα μάτια της ψυχής"

όταν αναφερόμαστε σε τυφλά άτομα (Χαλδαίου, 2023). Επιπλέον, ο όρος "ειδική αγωγή" θεωρείται πλέον απαρχαιωμένος και προτιμάται η χρήση του όρου "γενική εκπαίδευση" (Αυγουλάς, 2023). Όσον αφορά τη σωστή χρήση της γλώσσας, η λέξη "κωφάλαλος" είναι εσφαλμένη και πρέπει να αντικατασταθεί με τους όρους "κωφός" ή "βαρήκοος". Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι αποκτούν ακουστική βλάβη αργότερα στη ζωή τους και διατηρούν τη δυνατότητα ομιλίας. Ακόμη και όσοι είναι εκ γενετής κωφοί δεν μιλούν όχι επειδή δεν μπορούν, αλλά επειδή δεν έχουν ακούσει την εκφορά του λόγου. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω άλλων μορφών γλώσσας, όπως η νοηματική ή άλλα μη προφορικά μέσα. Αντί για τον όρο "γλώσσα Braille", προτείνεται η χρήση του όρου "ανάγλυφη γραφή Braille", καθώς αποδίδει καλύτερα τη φύση του συστήματος Braille ως τρόπο ανάγνωσης και γραφής για τυφλούς, και δεν πρόκειται για ξεχωριστή γλώσσα. Επίσης, ο όρος "νοηματική γλώσσα" χρησιμοποιείται καθώς διαφέρει ανά χώρα (Χαλδαίου, 2023). Επομένως, με αυτόν τον τρόπο, η προσεκτική χρήση της γλώσσας συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα και τον σεβασμό.

1.4. Μοντέλα για την αναπηρία

Τα μοντέλα για την αναπηρία αποτελούν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης και προσέγγισης της αναπηρίας, και έχουν εξελιχθεί μέσα από την ιστορία αντανακλώντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και επιστημονικές αλλαγές. Αυτά τα μοντέλα προσφέρουν πλαίσια για να εξεταστούν οι εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία, οι στάσεις της κοινωνίας απέναντί τους, και οι πολιτικές που αφορούν την ενσωμάτωσή τους. Τα μοντέλα για την αναπηρία αντικατοπτρίζουν τις μεταβαλλόμενες αντιλήψεις και υπογραμμίζουν την ανάγκη για πιο συμπεριληπτικές και δίκαιες προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με τους Retief και Letšosa (2018), υπάρχουν διάφορα μοντέλα αναπηρίας που προσφέρουν διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες σχετικά με την αναπηρία. Παρακάτω παρουσιάζονται τα μοντέλα αυτά και τι υποστηρίζει το καθένα.

<u>Το ηθικό ή/και θρησκευτικό μοντέλο: Η αναπηρία ως θέλημα του Θεού</u>

Το ηθικό/θρησκευτικό μοντέλο αναπηρίας είναι το παλαιότερο μοντέλο αναπηρίας και βρίσκεται σε πολλές θρησκευτικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένων των εβραϊκών και χριστιανικών παραδόσεων (Pardeck & Murphy, 2012). Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία είναι η τιμωρία του Θεού για ορισμένες αμαρτίες που μπορεί να έχει διαπράξει το άτομο με αναπηρία. Σύμφωνα με Henderson και Bryan (2011) μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι ορισμένες αναπηρίες είναι το αποτέλεσμα της μη συμμόρφωσης με την κοινωνική ηθική και τις θρησκευτικές διακηρύξεις που προειδοποιούν για την αποφυγή συγκεκριμένων συμπεριφορών. Ορισμένες πεποιθήσεις βασίζονται στην υπόθεση ότι ορισμένες αναπηρίες είναι το αποτέλεσμα της τιμωρίας από μια παντοδύναμη οντότητα για μια πράξη ή ορισμένες πράξεις παραβίασης των επικρατούντων ηθικών και/ή θρησκευτικών διαταγμάτων. Ο McClure (2007) επισημαίνει ότι ορισμένες ερμηνείες της Βίβλου αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία, εξισώνοντας άμεσα ή έμμεσα την «τύφλωση», την «κώφωση», την «ακαθαρσία» (χρόνια ασθένεια), την ψυχική ασθένεια και άλλες μορφές αναπηρίας με την ανθρώπινη αμαρτία, το κακό ή την πνευματική ανικανότητα (McClure, 2007).

Το ιατρικό μοντέλο: Η αναπηρία ως μια ασθένεια

Από τα μέσα του 1800, ενόψει σημαντικών εξελίξεων στην ιατρική, το ιατρικό (ή βιοϊατρικό) μοντέλο αναπηρίας άρχισε σταδιακά να αντικαθιστά το ηθικό ή/και θρησκευτικό μοντέλο. Ο Olkin (1999) περιγράφει ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας: η αναπηρία θεωρείται ως ιατρικό πρόβλημα που υπάρχει μέσα σε ένα άτομο. Πρόκειται για ελάττωμα ή δυσλειτουργία του συστήματος του σώματος, και ως εκ τούτου είναι κάτι παθολογικό. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η θεραπεία, η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και η αποκατάσταση, δηλαδή η προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην κατάσταση και το περιβάλλον. Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τις διάφορες υπηρεσίες που τους προσφέρονται και να περιμένουν να περάσουν χρόνο ως ασθενείς και μαθητές με τη βοήθεια εκπαιδευμένων επαγγελματιών (Olkin, 1999).

Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, γνωστό επίσης ως μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας (Thomas & Woods, 2003), χαρακτηρίζει την αναπηρία με έναν θεμελιωδώς αρνητικό τρόπο. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία θεωρείται ως

αντικειμενικά δυσάρεστη κατάσταση, «μια προσωπική τραγωδία τόσο για το άτομο όσο και για την οικογένειά του, κάτι που πρέπει να αποφεύγεται και, εάν είναι δυνατόν, να θεραπεύεται» (Carlson, 2010). Όπως σημειώνει ο Carlson, αυτή η αρνητική άποψη για την αναπηρία έχει συμβάλει στην υιοθέτηση ορισμένων αμφισβητούμενων ιατρικών πρακτικών όπως η ακούσια στείρωση και η ευθανασία.

Το κοινωνικό μοντέλο: Η αναπηρία ως φαινόμενο κοινωνικής κατασκευής

Εμπνευσμένο από το βρετανικό κίνημα ακτιβιστών για την αναπηρία της δεκαετίας του 1960 και του 1970, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αναπτύχθηκε ως απάντηση στους περιορισμούς του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας (D' Alessio, 2011). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο (που συχνά αποκαλείται και μοντέλο της μειονότητας), "η αναπηρία προκαλείται από την κοινωνία, και έτσι οι ουσιαστικές λύσεις πρέπει να στοχεύουν στην αλλαγή των κοινωνικών στάσεων, δομών και πολιτικών, και όχι στην ατομική προσαρμογή και αποκατάσταση" (Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010). Το κοινωνικό μοντέλο αμφισβητεί το φυσικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, προκειμένου να προσαρμοστεί στην αναπηρία ως αναμενόμενη πτυχή της ανθρώπινης ποικιλομορφίας» (Rice, 2021). Η βάση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας είναι η ιδέα ότι η αναπηρία είναι τελικά ένα κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο.

Η UPIAS (1976) επισημαίνει την κοινωνική διάσταση στον ορισμό της αναπηρίας ως εξής: Η αναπηρία είναι μια κατάσταση που προκαλείται από κοινωνικές συνθήκες και για την εξάλειψή της απαιτεί να μην αντιμετωπίζεται κανένα στοιχείο (όπως οικονομικά εισοδήματα, κινητικότητα ή θεσμοί) μεμονωμένα. Οι άνθρωποι με αναπηρίες πρέπει να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, με τη βοήθεια άλλων. Οι επαγγελματίες, ειδικοί και άλλοι που επιδιώκουν να βοηθήσουν πρέπει να δεσμεύονται ότι τα άτομα με αναπηρία θα εξακολουθούν να έχουν τον έλεγχο αυτό.

Παρά τη συμβολή του στην αλλαγή των κοινωνικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, το κοινωνικό μοντέλο έχει δεχθεί κριτική για ορισμένες αδυναμίες του. Ένα βασικό σημείο της κριτικής είναι ότι το κοινωνικό μοντέλο δεν αναγνωρίζει πλήρως τις πραγματικές επιπτώσεις της αναπηρίας, όπως ο χρόνιος πόνος και η μικρότερη διάρκεια ζωής (Disability Advocacy Resource Unit, 2019). Επίσης, συχνά

θεωρεί ότι όλα τα είδη αναπηρίας μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ατόμου. Επιπλέον, υποθέτει ότι η αφαίρεση των κοινωνικών εμποδίων είναι αρκετή για να διασφαλίσει την ίση πρόσβαση σε ευκαιρίες, παραβλέποντας την πιθανότητα ότι όλοι στην κοινωνία δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία (Disability Advocacy Resource Unit, 2019). Η κριτική αυτή αναδεικνύει τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με αναπηρία, ακόμα και σε ένα περιβάλλον που προσπαθεί να απομακρύνει τα κοινωνικά εμπόδια.

Το μοντέλο ταυτότητας: Η αναπηρία ως μια ταυτότητα

Το μοντέλο ταυτότητας (ή μοντέλο επιβεβαίωσης) της αναπηρίας είναι στενά συνδεδεμένο με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, αλλά έχει μια θεμελιώδη διαφορά στην έμφαση. Το μοντέλο αυτό συμμερίζεται την άποψη του κοινωνικού μοντέλου ότι η εμπειρία της αναπηρίας είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, αλλά διαφέρει καθώς «διεκδικεί την αναπηρία ως θετική ταυτότητα» (Brewer et al., 2012). Οι Brewer et al. (2012) δίνουν τον εξής ορισμό, που εξηγεί πώς το μοντέλο ταυτότητας διαφοροποιείται από το κοινωνικό μοντέλο: Σύμφωνα με το μοντέλο ταυτότητας, η αναπηρία είναι ένας δείκτης του ανήκειν σε μια μειονοτική ταυτότητα, παρόμοια με το φύλο ή τη φυλή. Αν και το μοντέλο ταυτότητας αντλεί πολλά στοιχεία από το κοινωνικό μοντέλο, εστιάζει λιγότερο στους τρόπους με τους οποίους τα περιβάλλοντα, οι πολιτικές και οι θεσμοί αποκλείουν τα άτομα, και περισσότερο στη διαμόρφωση μιας θετικής ταυτότητας αναπηρίας βασισμένης σε εμπειρίες και συνθήκες που έχουν δημιουργήσει μια αναγνωρίσιμη μειονοτική ομάδα γνωστή ως "άνθρωποι με αναπηρίες" (Brewer et al., 2012).

Το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Αναπηρία ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της αναπηρίας, αν και σχετίζεται στενά με το κοινωνικό μοντέλο, διαφοροποιείται σημαντικά σε διάφορα σημεία. Αρχικά, ενώ το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στην κατανόηση των κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας για την αναπηρία, το μοντέλο των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων προχωρά παραπέρα, δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια των ατόμων με αναπηρία (Degener, 2017). Επιπλέον, αυτό το μοντέλο δεν περιορίζεται μόνο στη θεωρητική κατανόηση της αναπηρίας, αλλά ενσωματώνει δικαιώματα πρώτης και δεύτερης γενιάς, τα οποία περιλαμβάνουν αστικά και πολιτικά δικαιώματα, καθώς και οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα. Επίσης, αναγνωρίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια άτομα με αναπηρία και προτείνει ότι αυτοί οι παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ανάπτυξη θεωριών κοινωνικής δικαιοσύνης. Παράλληλα, δίνει χώρο στην πολιτική ταυτότητα, την οποία θεωρεί κρίσιμη για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Degener, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντιμετωπίζει την αναπηρία ως φυσική πτυχή της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και αναγνωρίζει την υποχρέωση των κυβερνήσεων να υποστηρίζουν τα άτομα με αναπηρία σε κάθε τομέα της δημόσιας ζωής (Disability Advocacy Resource Unit, 2019). Εδώ, η προσέγγιση υπερβαίνει την απλή άρση των κοινωνικών εμποδίων, καθώς καθιερώνει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να ζουν ανεξάρτητα και να είναι ενταγμένα στην κοινότητα. Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει τα άτομα με αναπηρία ως ειδικούς σε όλα τα θέματα που τους αφορούν, δίνοντάς τους την εξουσία να καθορίζουν τις υποστηρίξεις που χρειάζονται και υπό ποιους όρους αυτές θα πρέπει να παρέχονται. Στο πλαίσιο αυτό, οι επαγγελματίες λειτουργούν περισσότερο ως πάροχοι υπηρεσιών, προσφέροντας καθοδήγηση και υλοποιώντας τις αποφάσεις των ατόμων με αναπηρία (Disability Advocacy Resource Unit, 2019).

Αυτή η προσέγγιση του μοντέλου ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντλεί τη νομιμοποίησή της από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, η οποία αποτελεί ένα διεθνές έγγραφο-ορόσημο που ολοκληρώθηκε το 2006. Η Σύμβαση καθορίζει τα βήματα που πρέπει να λάβουν οι κυβερνήσεις για την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό, η Αυστραλία, για παράδειγμα, υπέγραψε και επικύρωσε τη Σύμβαση το 2008, αναλαμβάνοντας νομική δέσμευση να τηρεί τις αρχές της, επιδεικνύοντας τη δέσμευσή της στην προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Disability Advocacy Resource Unit, 2019).

<u>Το πολιτισμικό μοντέλο: Η αναπηρία ως πολιτισμός</u>

Στον τομέα της έρευνας για την αναπηρία, οι μελετητές στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες από τη Βόρεια Αμερική έχουν αναπτύξει ένα πολιτιστικό μοντέλο αναπηρίας. Αυτή η διεπιστημονική προσέγγιση έχει διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές, συμπεριλαμβανομένων των Michalko (2002) και Titchkosky (2007). Οι Junior και Schipper (2013) παρέχουν μια ολοκληρωμένη περιγραφή του πολιτιστικού μοντέλου και αναδεικνύουν τα διακριτικά χαρακτηριστικά του σε σύγκριση με τα ιατρικά και κοινωνικά μοντέλα. Σε αντίθεση με τα ιατρικά και κοινωνικά μοντέλα που επικεντρώνονται σε μια μοναδική πτυχή της αναπηρίας, τα πολιτιστικά μοντέλα λαμβάνουν υπόψη ένα ευρύ φάσμα πολιτιστικών παραγόντων. Η πολιτιστική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη, μεταξύ άλλων, πολλούς παράγοντες, όπως ιατρικές και κοινωνικές πτυχές. Αυτή η προσέγγιση εξετάζει πώς οι διάφορες ερμηνείες της αναπηρίας και της μη αναπηρίας λειτουργούν μέσα σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, χωρίς να στοχεύει στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου ορισμού της αναπηρίας.

Το φιλανθρωπικό μοντέλο: Η αναπηρία ως κατάσταση θύματος

Σύμφωνα με το φιλανθρωπικό μοντέλο, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται ατυχή θύματα των αναπηριών τους, προκαλώντας αισθήματα οίκτου. Όπως δήλωσε ο Duyan (2007), αυτό το μοντέλο αντιλαμβάνεται την κατάστασή τους ως τραγική και γεμάτη πόνο. Συνεπώς, τα άτομα με αναπηρία πρέπει να δέχονται βοήθεια από άλλα άτομα, αναγνωρίζοντας την ανάγκη τους για εξειδικευμένες υπηρεσίες και ιδρύματα λόγω των διαφορών τους (Duyan, 2007). Σε αντίθεση με το ηθικό ή/και θρησκευτικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο έχει μια κυρίως αρνητική προοπτική για τα άτομα με αναπηρία, το φιλανθρωπικό μοντέλο στοχεύει να ενεργεί προς το συμφέρον τους, προωθώντας τη συμπονετική μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία (Henderson & Bryan, 2011). Ωστόσο, το φιλανθρωπικό μοντέλο αντιμετωπίζεται αρνητικά από μια μεγάλη μερίδα της κοινότητας των ατόμων με αναπηρία. Ένα βασικό σημείο της κριτικής είναι ότι συμβάλει στην αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και παρεξηγήσεων, απεικονίζοντας τα άτομα με αναπηρία ως ανυπεράσπιστα, δυστυχισμένα και εξαρτώμενα από άλλους για φροντίδα και προστασία.

Το οικονομικό μοντέλο: Η αναπηρία ως μια πρόκληση για την παραγωγικότητα

Το οικονομικό μοντέλο της αναπηρίας προσεγγίζει την αναπηρία από την άποψη της οικονομικής ανάλυσης, επικεντρώνοντας «στα διάφορα αρνητικά αποτελέσματα μιας αναπηρίας στις ικανότητες ενός ατόμου και ιδιαίτερα στις ικανότητες εργασίας και απασχόλησης» (Armstrong, Noble & Rosenbaum, 2006). Αυτό το μοντέλο δίνει μεγάλη αξία στον «σεβασμό, τις διευκολύνσεις και τα πολιτικά δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρία», ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη την ικανότητα ενός ατόμου να εργαστεί και να συνεισφέρει στην οικονομία, η οποία θεωρείται πρωταρχικής σημασίας (Smart, 2004). Οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν συχνά το οικονομικό μοντέλο ως σημείο αναφοράς κατά την ανάπτυξη πολιτικών για την αναπηρία (Jordan, 2008).

Στη Νότια Αφρική, η επιρροή του οικονομικού μοντέλου αναδεικνύεται στον ορισμό της αναπηρίας που υιοθετήθηκε από τον Κώδικα Καλής Πρακτικής του Υπουργείου Εργασίας: Βασικές Πτυχές για την Απασχόληση των Ατόμων με Αναπηρίες (2002). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, άτομα με αναπηρίες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σωματική ή πνευματική αναπηρία που είναι μακροχρόνια ή επαναλαμβανόμενη και που περιορίζει σημαντικά τις προοπτικές εισόδου ή προόδου στην απασχόληση.

Το μοντέλο των ορίων: η αναπηρία ως ενσώματη/σωματική εμπειρία

Σύμφωνα με το μοντέλο των ορίων της αναπηρίας που ανέπτυξε ο Creamer (2009), η αναπηρία γίνεται καλύτερα κατανοητή σε σχέση με την έννοιες της ενσάρκωσης και του περιορισμού. Πρώτον, όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας της ενσάρκωσης, ο Creamer (2009), μαζί με θεολόγους της ενσάρκωσης όπως ο McFague (1993), υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα του ανθρώπινου σώματος πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη όταν ασχολείται κανείς με τη θεολογία (Creamer, 2009). Ο Creamer (2009) τονίζει ότι ο θεολογικός προβληματισμός επικεντρώνεται σε "όλα όσα είναι γραμμένα πάνω, από, ή από το σώμα, πηγαίνοντας πολύ πέρα από τις αισθητηριακές εμπειρίες σε περιλαμβάνουν την επιστήμη, την πολιτική, την οικονομία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και πολλά άλλα ανησυχίες της μεταμοντέρνας ζωής".

1.5. Κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία

Από τη δεκαετία του '80 και μετά, η προσέγγιση της αναπηρίας σε ακαδημαϊκούς, πολιτικούς και κοινωνικούς χώρους έχει μεταβληθεί σημαντικά, όπως και η δράση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, σύμφωνα με τον Αυγουλά (2024). Σήμερα, η έμφαση δίνεται στην "ορατότητα", τη "συμμετοχή" και την "ισότητα". Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι πλέον το κυρίαρχο πλαίσιο κατανόησης της αναπηρίας.

Μία από τις κύριες αντιλήψεις της κοινωνίας για την αναπηρία είναι ο "κοινωνικός οίκτος". Αυτή η αντίληψη είναι αρνητικά φορτισμένη και διαφέρει από τη συμπόνια, που αναφέρεται στην κατανόηση και συμμετοχή στις συναισθηματικές δυσκολίες των άλλων. Ο "οίκτος" για τα άτομα με αναπηρία βασίζεται συχνά στην άποψη ότι το άτομο είναι αναξιοπαθές, συνδέοντας την αναπηρία με βάσανα και δυστυχία. Αυτή η αντίληψη βλέπει την αναπηρία αποκλειστικά ως βιολογική κατάσταση, αγνοώντας τα κοινωνικά εμπόδια που την προκαλούν, υποστηρίζοντας έτσι το βιοϊατρικό μοντέλο της αναπηρίας (Αυγουλάς, 2024).

Άλλη κοινή αντίληψη είναι αυτή του ατόμου με αναπηρία ως "βάρος". Αυτή η άποψη αναφέρεται στην υποτιθέμενη επιβάρυνση που φέρνει η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στις οικογένειές τους. Αυτή η λογική παρουσιάζει το άτομο ως μόνιμο πρόβλημα και επιβάρυνση για τους άλλους, ενοχοποιώντας το αντί να αναγνωρίζει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει οφείλονται σε δυσλειτουργικές κοινωνικές δομές (Αυγουλάς, 2024).

2ο κεφάλαιο

2.1. Αναπηρία και Ελληνική Νομοθεσία

Το Σύνταγμα της Ελλάδας (2001) υιοθέτησε τον όρο «άτομα με αναπηρίες» αντί του παλαιότερου «άτομα με ειδικές ανάγκες», όπως αναφέρεται από την Ε.Σ.Α.μεΑ. (2017). Διάφορα άρθρα του Συντάγματος αναγνωρίζουν τα δικαιώματα αυτών των ατόμων. Αυτά τα άρθρα τονίζουν την ισότιμη μεταχείριση και την προστασία των

δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες, καθώς και την υποχρέωση του κράτους να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία. Ενδεικτικά:

Άρθρο 2: Το κράτος έχει την κύρια ευθύνη να σέβεται και να προστατεύει την ανθρώπινη αξία.

Άρθρο 4, παράγραφος 1: Όλοι οι Έλληνες έχουν ίσα δικαιώματα ενώπιον του νόμου. Παράγραφος 2: Άνδρες και γυναίκες στην Ελλάδα έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Άρθρο 5Α, παράγραφος 1: Καθένας έχει δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφόρηση. Παράγραφος 2: Όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στην Κοινωνία της Πληροφορίας, και το κράτος πρέπει να διευκολύνει την πρόσβαση στις ηλεκτρονικές πληροφορίες καθώς και την παραγωγή, ανταλλαγή και διάδοσή τους.

Άρθρο 21, παράγραφος 2: Οι πολύτεκνες οικογένειες, οι ανάπηροι πολέμου και ειρηνικής περιόδου, τα θύματα του πολέμου, οι χήρες και τα ορφανά των πεσόντων στον πόλεμο, καθώς και όσοι έχουν κάποια χρόνια σωματική ή πνευματική αρρώστια που δε θεραπεύεται, έχουν συγκεκριμένα προνόμια από το κράτος. Παράγραφος 3: Η υγεία των πολιτών είναι ευθύνη του κράτους και το τελευταίο λαμβάνει ειδικά μέτρα για να προστατέψει τους νέους, τους ηλικιωμένους, τα άτομα με αναπηρία και τα άπορα άτομα. Παράγραφος 6 (προσθήκη του 2001): Τα άτομα με αναπηρία απολαμβάνουν νομοθετικές ρυθμίσεις που εγγυώνται την αυτονομία τους, την ένταξή τους στον επαγγελματικό χώρο και τη συμπερίληψή τους όσον αφορά την ζωή της χώρας, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά.

Άρθρο 22, παράγραφος 1: Η εργασία είναι δικαίωμα που προστατεύεται από το κράτος. Όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξαρτήτως φύλου ή άλλων διαφορών, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για ίσης αξίας εργασία.

Άρθρο 25, παράγραφος 1: Τα ανθρώπινα δικαιώματα, τόσο ατομικά όσο και ως μέλη του κοινωνικού συνόλου, και η αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου, προστατεύονται από το κράτος. Όλα τα κρατικά όργανα είναι υποχρεωμένα να διασφαλίζουν την ανεμπόδιστη και αποτελεσματική άσκηση αυτών των δικαιωμάτων. Παράγραφος 4: Το κράτος έχει το δικαίωμα να απαιτεί από τους πολίτες την εκπλήρωση του χρέους της κοινωνικής και εθνικής αλληλεγγύης.

Άρθρο 116, παράγραφος 2: Το κράτος φροντίζει για την εξάλειψη των ανισοτήτων που υπάρχουν στην πράξη.

Τα παραπάνω άρθρα, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, προστατεύουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και θέτουν το πλαίσιο για τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων προστασίας και διευκόλυνσης τους (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2017). Η συνταγματική κατοχύρωση του σεβασμού και της προστασίας της αξίας του ανθρώπου (Άρθρο 2) και η αρχή της ισότητας ενώπιον του νόμου και των ίσων δικαιωμάτων (Άρθρο 4) αποτελούν τους θεμέλιους λίθους του νομικού πλαισίου για τα άτομα με αναπηρία και την αντιμετώπισή τους από το κράτος. Με την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους (Άρθρο 21) και του κράτους δικαίου (Άρθρο 25), τα άτομα με αναπηρία διασφαλίζονται με το συνταγματικό τους δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που ενισχύουν την αυτονομία τους, την επαγγελματική τους ένταξη και τη συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας. Η νέα διάταξη του Άρθρου 21, παράγραφος 6, σε συνδυασμό με την αρχή της αναλογικής ισότητας (Άρθρο 4 παράγραφος 1) και τη νέα διάταξη του Άρθρου 116, παράγραφος 2, επιτρέπει στο νομοθέτη να λαμβάνει όλα τα αναγκαία μέτρα για την προστασία ή τη διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία. Το Άρθρο 5Α, που εισάγει το δικαίωμα συμμετοχής στην Κοινωνία της Πληροφορίας, είναι ουσιώδης για την άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ατόμου, καθώς η πληροφορική ενσωματώνεται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, όπως είναι η πληροφόρηση, η επικοινωνία, η εκπαίδευση, η εργασία, η ψυχαγωγία κλπ. (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2017).

2.2. Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας.

Είναι σημαντικό να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας. Από το 1906 έως το 1950, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία χαρακτηρίζεται κυρίως από ιδιωτικές πρωτοβουλίες, με τη δημιουργία ειδικών ιδρυμάτων και σχολείων (Σούλης, 2013· Ioannanouk, 2016). Σημαντικά γεγονότα της εποχής περιλαμβάνουν την ίδρυση της Φιλανθρωπικής Εταιρείας "Οίκος Τυφλών" στην Αθήνα το 1906, τη σύσταση και λειτουργία φιλανθρωπικού ιδρύματος για άτομα με προβλήματα ακοής το 1907 και 1937

αντίστοιχα, και την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΑΠ) (Ioannanouk, 2016).

Η δεύτερη φάση χαρακτηρίζεται από την αλλαγή στάσης του κράτους και μέρους της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία (Εθνικό Τυπογραφείο Αθηνών, 1958 στο Ζώνιου - Σιδέρη, 2011, σελ. 109). Από τη δεκαετία του 1950 έως τη μεταπολίτευση, υπήρξε εξέλιξη στην αντίληψη για τα άτομα με αναπηρία, με αυξημένο ενδιαφέρον τόσο από ιδιώτες όσο και από το κράτος. Δημιουργήθηκαν περισσότερα ειδικά κέντρα και σχολεία, και το κράτος ανέλαβε μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών και την κοινωνική ένταξη. Συγκεκριμένα, στο τέλος της δεκαετίας του 1950 συστήνεται η Επιτροπή Παιδείας για τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας, με λίγες αναφορές στην Ειδική Αγωγή, που κυρίως αφορούσαν τις δυσκολίες των δασκάλων με τις "προβληματικές περιπτώσεις" (Εθνικό Τυπογραφείο Αθηνών, 1958 στο Ζώνιου - Σιδέρη, 2011, σελ.109).

Με ιδιωτική πρωτοβουλία ιδρύθηκαν επίσης ο "Τομέας Ψυχικής Υγιεινής" από την Άννα Ποταμιάνου, που μετέπειτα εξελίχθηκε σε "Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών", το "Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής ΣΤΟΥΠΑΘΕΙΟΝ", το "Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ", και κάποια άλλα (Ioannanouk, 2016). Το κράτος ίδρυσε το 1972 δεκαοκτώ δημόσια δημοτικά σχολεία και τον Ιούλιο του 1973 επιπλέον είκοσι σχολεία (Σούλης, 2002· 2013).

Η τρίτη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, δείχνει την ουσιαστική εμπλοκή του κράτους προς όφελος των ατόμων με αναπηρία, με μέτρα που στόχευαν στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ένταξή τους στην κοινωνία και το σχολικό περιβάλλον. Το σχολικό έτος 1983-84, η Πολιτεία ίδρυσε τις "Ειδικές Τάξεις", για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, που φοιτούσαν εκεί λίγες ώρες την εβδομάδα και την υπόλοιπη στην κανονική τους τάξη. Από το 1974, το πρώτο Σύνταγμα μετά τη δικτατορία εξασφάλισε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στη δωρεάν εκπαίδευση. Το 1981, η Ελληνική Βουλή ψήφισε νόμο για την Ειδική Αγωγή (Σούλης, 2002· 2013).

Παρά τη δημιουργία περισσότερων ειδικών σχολείων και τάξεων, υπήρχαν προκλήσεις στην ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία. Αυτή η προσπάθεια ενισχύθηκε

με τον Νόμο 2817 του 2000, που επανακαθόρισε την Ειδική Αγωγή και ενίσχυσε την αρχή της σχολικής ένταξης (Σούλης, 2013).

Το 2018 στην Ελλάδα, τα παιδιά αντιμετωπίζουν αναμονή 6 έως 12 μηνών για να αξιολογηθούν από τα ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης), πρώην ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) και να καθοριστεί η κατάλληλη εκπαιδευτική δομή για αυτά, είτε είναι ειδικό είτε τυπικό σχολείο (Σαρρή, 2018). Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού λαμβάνουν 10-12 ώρες παράλληλης στήριξης από τα ΚΕΔΔΥ. Τα σχολεία έχουν τμήματα με 25 μαθητές, χωρίς επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφορετικότητας. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής φτάνουν στα σχολεία με 2-5 μήνες καθυστέρησης και συχνά αντιμετωπίζονται ανεπαρκώς από τους διευθυντές. Σύμφωνα με την τελευταία εγκύκλιο, για κάθε διδακτική ώρα, δίπλα σε ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να βρίσκεται οποιοσδήποτε δάσκαλος ως υπεράριθμος, αντί να μετακινηθεί σε άλλο σχολείο, αναλαμβάνοντας τη διδασκαλία οποιουδήποτε παιδιού με αναπηρία. Οι ελλείψεις σε τομείς όπως η έγκαιρη παρέμβαση, οι υποστηρικτικές δομές και τα τεχνολογικά βοηθήματα είναι σημαντικές. Ανησυχητική είναι και η στάση των δασκάλων προς τα παιδιά με αναπηρίες και την ένταξή τους. Οι ελλείψεις σε γνώσεις και τα ελλείμματα σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων αποτελούν σοβαρούς παράγοντες υποβάθμισης της ειδικής αγωγής (Σαρρή, 2018).

3ο κεφάλαιο

3.1. Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση

Η προσβασιμότητα αφορά τη σχεδίαση προϊόντων, υπηρεσιών και εγκαταστάσεων λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με όλες τις ικανότητες (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Παραδείγματα προσβασιμότητας περιλαμβάνουν χώρους στάθμευσης κοντά στις εισόδους, απαλλαγμένους από εμπόδια διαδρόμους και προσωπικό που γνωρίζει ή έχει πρόσβαση σε κάποιον που γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα (CDC, 2020). Η ψηφιακή προσβασιμότητα διασφαλίζει ότι όλοι μπορούν να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να πλοηγούνται και να αλληλεπιδρούν με τις πληροφορίες στο διαδίκτυο, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Case Western

Reserve University, 2024). Τα πρότυπα προσβασιμότητας ισχύουν για όλα τα στοιχεία που δημιουργούμε στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένων όσων οι χρήστες δεν βλέπουν ή ακούνε άμεσα (Case Western Reserve University, 2024).

Ειδικά στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η προσβασιμότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τους φοιτητές με αναπηρία. Ορισμένες από τις κύριες ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία περιλαμβάνουν την εξασφάλιση πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό, τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή, την υποστήριξη στη συγγραφή σημειώσεων και εργασιών, καθώς και στις γραπτές εξετάσεις, την πρόσβαση στις πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις, καθώς και την πρόσβαση σε πληροφορίες, διαδικτυακό περιεχόμενο και λογισμικό πληροφορικής (Βανταράκης, 2016).

Ακολουθώντας την αναγνώριση αυτών των αναγκών, κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να ληφθούν επιπλέον μέτρα. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητη η παροχή πληροφοριών σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων και το απαιτούμενο επίπεδο σπουδών, καθώς και η έγκαιρη καταγραφή του αριθμού των φοιτητών και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Αυτά τα βήματα βοηθούν στην οργάνωση της κατάλληλης υποστήριξης για την εύρυθμη ενσωμάτωσή τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Βανταράκης, 2016).

Μετά τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για τη μετάβαση, η υποστήριξη συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια των σπουδών, όπως προτείνει η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.ΜεΑ.). Κατά τη διάρκεια των σπουδών, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.ΜεΑ.) προτείνει τη δημιουργία μονάδας υποδοχής, ενημέρωσης και υποστήριξης φοιτητών με αναπηρία, τη διασφάλιση προσβασιμότητας και συμπερίληψης ατόμων με οποιαδήποτε αναπηρία την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού προσβάσιμου σε όλους (Βανταράκης, 2016). Επίσης, προτείνεται η παροχή συνοδών, αναγνωστών και επαγγελματιών διερμηνέων νοηματικής γλώσσας. Επιπλέον, συνίσταται η δημιουργία προσαρμοσμένων παιδαγωγικών εργαλείων, όπως είναι η ηχογράφηση εγχειριδίων και σημειώσεων για φοιτητές με δυσκολίες όρασης, η εκπαίδευση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και η προσαρμογή των εξετάσεων. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή επιπλέον χρόνου και την προσαρμογή των θεμάτων εξετάσεων στις ανάγκες

των φοιτητών με αναπηρία, όπως η μεγέθυνση γραμμάτων ή η εκτύπωση σε γραφή Braille (Βανταράκης, 2016).

Επιπλέον, η υιοθέτηση τεχνολογιών υποβοήθησης είναι καθοριστική για την εξασφάλιση προσβασιμότητας. Για την προώθηση της προσβάσιμης εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι φοιτητές να είναι εξοικειωμένοι τόσο με τις υποβοηθητικές τεχνολογίες (όπως απτικές οθόνες, εκτυπωτές Braille, ακουστικά συστήματα loop, συσκευές μετατροπής κειμένου σε ομιλία, γραφομηχανές Braille, αναγνώστες οθόνης) όσο και με τις συμβατικές τεχνολογίες (όπως φορητοί υπολογιστές, προσωπικοί υπολογιστές, σαρωτές, συσκευές ηχογράφησης) (Papadopoulos et al., 2024).

Παράλληλα με την υιοθέτηση τεχνολογιών υποβοήθησης, η επιτυχία της προσβασιμότητας εξαρτάται επίσης από τις στάσεις των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι στάσεις των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας απέναντι στους φοιτητές με αναπηρίες αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα όσον αφορά την προσβασιμότητα που δεν συζητιέται αρκετά (Papadopoulos et al., 2024). Συχνά, οι καθηγητές δεν διαθέτουν επαρκή γνώση, εκπαίδευση ή ευαισθητοποίηση για τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία. Αυτό ενδέχεται να έχει ως συνέπεια να σχηματίζουν αρνητικές αντιλήψεις για τις ικανότητες και δεξιότητες αυτών των φοιτητών, με επιπτώσεις στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες (Papadopoulos et al., 2024).

Η σύγχρονη προσέγγιση όσον αφορά την προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρία βασίζεται σε ορισμένες βασικές αρχές (Σούλης, 2013). Μια από αυτές είναι η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, που προβλέπει τη διαχείριση των πόρων για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τις μελλοντικές γενιές (Σούλης, 2013). Στον κοινωνικό τομέα, αυτό σημαίνει τη συμμετοχή και την αλληλεγγύη όλων των μελών της κοινωνίας.

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ, αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη μέθοδο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε ένα περιβάλλον μάθησης που δεν εξαιρεί κανέναν. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό προβλημάτων μάθησης εκ των προτέρων και στη διαχείριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και επιπέδων (Bartz, 2020). Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε πρακτικές που προάγουν την πρόσβαση και την αυτονομία των

μαθητών με αναπηρία, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και προσαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Σούλης, 2013). Οι τρεις βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση μας βοηθούν να επικεντρωθούμε στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, που είναι η παροχή ποικίλων επιλογών για την επεξεργασία εργασιών (αναπαράσταση), η υποστήριξη ενεργητικών μεθόδων μάθησης και έκφρασης (δράση και έκφραση) και η προαγωγή κινήτρων για την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (εμπλοκή) (Bartz, 2020). Συνολικά, αυτή η προσέγγιση απαιτεί ολιστικότητα και συνεχή σχεδιασμό, ώστε όλοι οι πολίτες να έχουν ίσες ευκαιρίες και να αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό, διασφαλίζοντας την κοινωνική αλληλεγγύη (Σούλης, 2013).

Η πρακτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν υιοθετήσει και αναπτύξει σημαντικά τεχνολογικά μέσα για να εξασφαλίσουν απρόσκοπτη πρόσβαση για τους φοιτητές (Βανταράκης, 2016). Στην υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία, πανεπιστήμια όπως το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχουν εφαρμόσει καινοτόμες προσεγγίσεις με ποικίλα αποτελέσματα. Ορισμένες από αυτές τις προσεγγίσεις βασίζονται αποκλειστικά σε διοικητικές δομές, ενώ άλλες συνδυάζουν εθελοντικές και διοικητικές πρακτικές, αναδεικνύοντας τη σημασία της συνδυασμένης και προσαρμοσμένης υποστήριξης (Βανταράκης, 2016).

Η συλλογική φωνή των ατόμων με αναπηρία αντιδρά ενάντια στους περιβαλλοντικούς φραγμούς που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους τόσο στο πανεπιστήμιο όσο και εκτός αυτού (Monforte et al., 2021). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση για άτομα με αναπηρίες είναι εφικτή. Είναι καιρός τα πανεπιστήμια να προωθήσουν τη συμπερίληψη και την προσβασιμότητα για τα άτομα με αναπηρίες (Campanile et al., 2022).

3.2. Συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Η έννοια της "ένταξης" αναφέρεται στη συστηματική και πλήρη ενσωμάτωση ενός ατόμου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, καθιστώντας το αναπόσπαστο μέρος αυτού

(Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Αντίθετα, η "συμπεριληπτική εκπαίδευση" στοχεύει να διευρύνει τον όρο "ένταξη" πέρα από την απλή επίτευξη της ενσωμάτωσης, χρησιμοποιώντας τον ως εργαλείο για την αλλαγή των κοινωνικών δομών και δεδομένων. Αυτή η προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά εκτείνεται και στις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι αρνητικές στάσεις μπορούν να εμποδίσουν την επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, ενώ οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικές για την υποστήριξή τους (Guralnick, 2008). Οι Rafferty και Griffin (2005) παρατήρησαν ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με συναισθηματικές ή γνωστικές διαταραχές και αυτισμό λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικές δυσκολίες, προβλήματα ακοής ή προβλήματα ομιλίας.

Η έρευνα του Segall (2008) που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής εξέτασε τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις στάσεις δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και των υπευθύνων εκπαίδευσης, σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές του αυτισμού. Χρησιμοποιώντας το «Ερωτηματολόγιο Συμπερίληψης Αυτισμού», ο Segall διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, το 75% των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι η πλήρης συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλους τους μαθητές με αυτισμό. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν περισσότερο στην εμπειρία τους παρά στις γνώσεις και τις στάσεις τους όταν εφάρμοζαν πρακτικές συμπερίληψης. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είχαν λιγότερες εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με το φάσμα του αυτισμού σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα ή εσωτερικές εκπαιδευτικές συνεδρίες που θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις για τις διαταραχές του αυτισμού.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Kalyva & Agaliotis (2009), Nikolaraizi et al. (2005), και Rosenbaum et al. (1998), οι μαθητές στην Ελλάδα, τις ΗΠΑ, τον Καναδά και τη Γαλλία που φοιτούν σε σχολεία με μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν πιο

θετικές στάσεις απέναντι σε αυτούς και την ένταξή τους, σε σύγκριση με μαθητές από σχολεία χωρίς τέτοια παρουσία. Η έρευνα των Vignes et al. (2009) επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές που έχουν καλή ποιότητα ζωής και φιλίες με άτομα με αναπηρία έχουν πιο θετικές στάσεις προς αυτά. Το ίδιο ισχύει και για μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για άτομα με αναπηρία, σύμφωνα με την έρευνα της Ferguson (1999). Ωστόσο, η Ferguson (1999) σημειώνει ότι η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει πάντα την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους.

Η έρευνα δείχνει πως εκπαιδευτικοί σε διάφορες χώρες, όπως η Σαουδική Αραβία, το Ισραήλ, οι ΗΠΑ και η Σκωτία, που έχουν εκτεταμένη προϋπηρεσία, συνήθως αντιμετωπίζουν θετικά την ενιαία εκπαίδευση (Al-Faiz, 2006· Avissar et al., 2003· Eiserman et al., 1995· Galis-Allan & Tanner, 1995· McGregor & Campbell, 2001). Ωστόσο, η έρευνα των Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (1997) στην Ελλάδα διαφωνεί, δείχνοντας ότι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις προς τη σχολική ένταξη σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους. Το ίδιο ισχύει και για τις αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναπηρία και την ανάγκη της ένταξης, όπως αναφέρεται από την έρευνα των Ζώνιου - Σιδέρη & Βλάχου (2006) και την εργασία των Παντελιάδου & Λαμπροπούλου (1997). Επιπλέον, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στις στάσεις των εκπαιδευτικών, με κάποιους να πιστεύουν πως ορισμένα άτομα με αναπηρίες είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον από άλλα (Eiserman et al., 1995· Rafferty & Griffin, 2005· Stoiber et al., 1998). Για παράδειγμα, η έρευνα των Stoiber και συνεργατών (1998) δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως παιδιά με προβλήματα στην ομιλία, την ακοή και κινητικά είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν στο σχολείο από παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές διαταραχές. Αντίστοιχα, η έρευνα των Rafferty & Griffin (2005) δείχνει πως εκπαιδευτικοί παρέχουν λιγότερη υποστήριξη σε παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και γνωστικές βλάβες σε σύγκριση με άλλα παιδιά με αναπηρίες. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί στη Σκωτία και τις ΗΠΑ είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με αυτισμό (McGregor & Campbell, 2001· Segall, 2008).

3.3. Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προκλήσεις για ΑμεΑ: Κοινωνικός Αποκλεισμός, Στιγματισμός, Αποδοχή και Στήριξη

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στην καθημερινή τους ζωή, από την έλλειψη προσβασιμότητας έως την κοινωνική απομόνωση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι αλήθεια ότι πολλά άτομα αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό λόγω των αναπηριών τους, γεγονός που οδηγεί σε περιθωριοποίηση και στέρηση συμμετοχής στην καθημερινή ζωή, όπως την απολαμβάνουν οι υπόλοιποι (Καντουχάρ, 2015).

Η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός δεν περιορίζονται μόνο στην καθημερινή ζωή, αλλά επηρεάζουν επίσης την επαγγελματική ζωή των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, πολλά άτομα με αναπηρία, παρά την επιθυμία και τα προσόντα τους για εργασία, βρίσκονται αντιμέτωπα με σημαντικά εμπόδια στην εύρεση απασχόλησης. Ένας από τους κύριους λόγους είναι η έλλειψη κατάλληλων προσβάσεων και υποδομών στους εργασιακούς χώρους. Επιπλέον, σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης ή αν παρουσιαστούν προβλήματα υγείας, συχνά δεν υπάρχει κάποιος στον χώρο εργασίας που να γνωρίζει πώς να τους βοηθήσει, δημιουργώντας έτσι ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στο εργασιακό περιβάλλον (Καντουχάρ, 2015).

Εκτός από τα επαγγελματικά εμπόδια, η οικογενειακή και σχολική ζωή επίσης πλήττονται, λόγω των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υπάρχουν στην κοινωνία. Στο παρελθόν, παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζονταν συχνά με ντροπή από τις οικογένειές τους, οδηγώντας σε απομόνωση και περιθωριοποίηση από την κοινωνία (Καντουχάρ, 2015). Αυτή η απομόνωση δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της ντροπής αλλά και της προσπάθειας των ίδιων των ατόμων να αποφύγουν τη συμπεριφορά αποκλεισμού από τους άλλους.

Η έλλειψη υποστήριξης και κατανόησης από την κοινωνία και το κράτος επιδεινώνει περαιτέρω αυτή την κατάσταση. Η περιορισμένη πρόσβαση σε δημόσια κτήρια και υπηρεσίες, όπως σχολεία, πανεπιστήμια, δημόσιες υπηρεσίες, τράπεζες, κινηματογράφοι και καταστήματα, καθιστά δύσκολη την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην καθημερινή ζωή. Επιπλέον, η αναπηρία ενός μέλους μιας οικογένειας μπορεί να προκαλέσει κρίση στις οικογενειακές σχέσεις ή να εμποδίσει

έναν από τους γονείς να εισέλθει στην αγορά εργασίας. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία οδηγούν τα άτομα με αναπηρία να βιώνουν άγχος, φόβο, ματαίωση, ενοχή και ντροπή (Παπαδοπούλου - Τσάτση, 2017).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, η ευαισθητοποίηση, η εκπαίδευση και η βελτίωση της προσβασιμότητας σε όλους τους τομείς είναι ζωτικής σημασίας. Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί η ισότητα και η δικαιοσύνη για τα άτομα με αναπηρία (Καντουχάρ, 2015).

3.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα – Νομικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με την Μπακιρτζή (2017), η νομοθεσία στην Ελλάδα για τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό βασίζεται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις. Ο πρώτος νόμος που περιέγραφε τις υποχρεώσεις της κοινωνίας προς τα άτομα με αναπηρία, ο νόμος 1143/1981, δέχθηκε έντονη κριτική καθώς θεωρήθηκε ότι ενίσχυε το χάσμα μεταξύ νευροτυπικών ατόμων και ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ψήφο του νόμου 1566/1985, ο οποίος περιγράφει την ειδική αγωγή ως ένα ξεχωριστό αλλά ενσωματωμένο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ο νόμος αυτός προβλέπει τη δημιουργία και λειτουργία ειδικών τμημάτων μέσα στα γενικά σχολεία και περιορίζει τη δημιουργία νέων ειδικών σχολείων, επισημαίνοντας την πρόθεση της κυβέρνησης να μειώσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Μπακιρτζής, 2017).

Ακολούθως, θεσμοθετήθηκαν οι νόμοι 1824/1988 και 1771/1988. Ο πρώτος προβλέπει την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ο δεύτερος προβλέπει τον τρόπο εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Το 2000, ψηφίσθηκε ο νόμος 2817/14.03.2000, ο οποίος περιλαμβάνει θετικές διατάξεις για τον καθορισμό της Ειδικής Αγωγής και ένταξης. Ακολούθησε ο νόμος 3699/2008, που κατοχυρώνει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ αναφέρεται και στον όρο «Σχεδιασμός για όλους» για την προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικό υλικό και κτηριακές δομές. Αναγνωρίζεται, επίσης, η υποχρέωση της κοινωνίας στη

διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Στασινός, 2013).

Σημαντικό σημείο του ίδιου νόμου αναφέρεται στην φοίτηση των μαθητών με παράλληλη βοήθεια και σε οργανωμένα τμήματα ένταξης (Μπακιρτζή, 2017). Παρά τις θετικές διαφοροποιήσεις του σε σχέση με το παρελθόν, ο νόμος παραλείπει την αναφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό το κενό καλύπτει ο νόμος 4115/2013, άρθρο 39, με την επέκταση των Σχολικών Μονάδων Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ) σε κέντρα υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), με τις σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν να αποτελούν τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Ο στόχος είναι η συμπερίληψη μέσω της παράλληλης στήριξης, των τμημάτων ένταξης ή της κατ' οίκον διδασκαλίας, καθώς και η υποστήριξη, ενδυνάμωση, προώθηση της συνεργασίας και του συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου για την ένταξη και την εκπαιδευτική ανταπόκριση των μαθητών (Μπακιρτζή, 2017).

Ο ίδιος νόμος προβλέπει για κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε ΣΔΕΥ τη λειτουργία μιας Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (Μπακιρτζή, 2017). Με την υπ' αριθμ. 134960 /Δ3 –ΦΕΚ Β 5009 – 27.10.2021, προβλέπεται η λειτουργία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), πρώην ΕΔΕΥ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει εξελιχθεί μέσα από διάφορα στάδια. Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2000), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, όχι μόνο εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Είναι επιτακτική ανάγκη οι νομοθετικές πρακτικές και στρατηγικές να λειτουργούν ως προωθητικοί παράγοντες και να συμβαδίζουν περισσότερο με τις συμπεριληπτικές προτάσεις των αναπτυσσόμενων χωρών.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία αποτελεί υποχρέωση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα μέτρα προσβασιμότητας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να μειώσουν το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία που σπουδάζουν στο εξωτερικό για σπουδές σε πλήρως προσβάσιμα ιδρύματα

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυξάνοντας παράλληλα την εγγραφή ατόμων με αναπηρία από το εξωτερικό που επίσης επιθυμούν να φοιτήσουν σε ένα προσβάσιμο πανεπιστήμιο, που οι χώρες τους δεν διαθέτουν. Αρκετά τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν θεσπίσει, δημιουργήσει, αναπτύξει και αξιοποιήσει σημαντικά τεχνολογικά επιτεύγματα για να επιτρέψει την απρόσκοπτη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για φοιτητές και μετέπειτα φοιτητές. Η πλήρης υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχει εφαρμοστεί με διάφορες καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν διαφορετικό βαθμό επιτυχίας. Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να βασίζονται σε διοικητικές δομές, εθελοντικές δομές ή μικτές καταστάσεις. Βασικές ανάγκες των Φοιτητών με Αναπηρία (ΦμεΑ) περιλαμβάνουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (τόσο έντυπο όσο και ηλεκτρονικό), τη δυνατότητα συγγραφής σημειώσεων, εργασιών και την συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις, καθώς και την πρόσβαση στις κτιριακές εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου. Ακόμα, είναι σημαντική η διευκόλυνση της διαπροσωπικής επικοινωνίας με μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (διδακτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, φοιτητές), καθώς και η πρόσβαση σε πληροφορίες, περιεχόμενο του διαδικτύου και εφαρμογές πληροφορικής.

Κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αναγκαίο να παρέχεται ενημέρωση για το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα απαιτούμενα επίπεδα κ.λπ., καθώς και η έγκαιρη γνώση του αριθμού των φοιτητών με αναπηρία και των αναγκών τους για την οργάνωση της απαιτούμενης υποστήριξης.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προτείνει συγκεκριμένα μέτρα υποστήριξης, όπως η δημιουργία υπηρεσίας ή μονάδας υποδοχής, ενημέρωσης και υποστήριξης για τους φοιτητές με αναπηρία. Επιπλέον, προτείνεται η εξασφάλιση της προσβασιμότητας όχι μόνο για φοιτητές με κινητική αναπηρία, αλλά για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας. Αυτό περιλαμβάνει την προσβασιμότητα σε όλους τους χώρους φοίτησης, όπως αμφιθέατρα, εργαστήρια και βιβλιοθήκες, καθώς και σε χώρους όπως φοιτητικές εστίες και λέσχες σίτισης. Επίσης, είναι απαραίτητη η παροχή τεχνικού εξοπλισμού, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές με προσβάσιμο λογισμικό για τις διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας,

και η παροχή «ζωντανής» βοήθειας, όπως συνοδοί, αναγνώστες και επαγγελματίες διερμηνείς νοηματικής γλώσσας.

Οι διαδικτυακοί τόποι πρέπει επίσης να είναι προσβάσιμοι για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας, ενώ είναι σημαντική η δημιουργία προσαρμοσμένων παιδαγωγικών μέσων για τους φοιτητές με προβλήματα όρασης, όπως η ηχογράφηση εγχειριδίων και σημειώσεων. Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, όπως η παρουσία προσωπικού συνοδού, διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα για φοιτητές με κώφωση και βοηθός ανάγνωσης για άτομα με προβλήματα όρασης, κρίνεται απαραίτητη. Τέλος, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού για τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία, καθώς και η προσαρμογή του τρόπου των εξετάσεων, όπως η προσαρμογή των εξεταστικών θεμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία, όπως η μεγέθυνση γραμμάτων και η εκτύπωση σε γραφή Braille.

3.5. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα ποσοστά των νέων με σοβαρή αναπηρία που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι χαμηλά (46%) και ακόμη χαμηλότερα είναι τα ποσοστά αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (13%), κάτι που οδηγεί σε εξίσου χαμηλά ποσοστά ένταξης των νέων με σοβαρή αναπηρία στην εργασία (10%) (ΕΣΑμεΑ, 2022).

Από τα παραπάνω δεδομένα, αναδεικνύεται η σημασία της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, ένταξης στην αγορά εργασίας, ανάπτυξης αυτονομίας και απεξάρτησης από το οικογενειακό περιβάλλον. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημαντική παρέμβαση είναι η δημιουργία υποστηρικτικών δομών στα ΑΕΙ, όπως η Μονάδα, η Επιτροπή και το Σχέδιο Ισότιμης Πρόσβασης για άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που στοχεύουν στην προσβασιμότητα όλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, 2022).

Επιπλέον, έχει δημιουργηθεί ένα Στρατηγικό Σχέδιο για την Ισότιμη Πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία στην Εκπαίδευση, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδιασμού για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Αυτό το Σχέδιο, που καταρτίστηκε οργανωμένα και μεθοδικά για πρώτη φορά στην Ελλάδα, υλοποιείται υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Επικρατείας. Λειτουργεί ως εποπτικός μηχανισμός για όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, 2022).

Παρά τις θετικές εξελίξεις, τα υπάρχοντα μέτρα δεν επαρκούν για να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες. Όπως τονίζει ο Λυμβαίος, Οργανωτικός Γραμματέας της ΕΣΑμεΑ και της ΠΟΣΓΚΑμεΑ (2022): «Δυστυχώς, οι προσπάθειες αυτές είναι ανεπαρκείς. Ένας Οδηγός είναι απλώς μια αποσπασματική κίνηση, ειδικά όταν οι φοιτητές και οι απόφοιτοι από Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ δεν έχουν υποχρεωτικά παρακολουθήσει μαθήματα που θα τους προετοιμάσουν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανάγκη για νέους διορισμούς είναι σημαντική, αλλά το σύστημα δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά όσο υπάρχουν κενά. Επίσης, η οργάνωση για την έγκαιρη διανομή των προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών απαιτεί βελτίωση».

3.6. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Πρωτοβουλίες για την Ενσωμάτωση ΑμεΑ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως προαναφέθηκε, υποστηρίζει ότι είναι το περιβάλλον που μπορεί να αποκλείσει το άτομο όταν είναι άσχημα σχεδιασμένο, παρά οποιαδήποτε χαρακτηριστικά που είναι εγγενή στο άτομο.

Ο Brown (2002) επισημαίνει ότι η αυτογνωσία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες από το περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και να επιλέξουν περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται καλύτερα στις αισθητηριακές τους προτιμήσεις. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία της αυτογνωσίας και των στρατηγικών αντιμετώπισης για τη διαχείριση της αισθητηριακής ευαισθησίας και των αντιδράσεων σε διάφορα ερεθίσματα.

Οι μελέτες των Kinnealey et al. (1995), Pfeiffer και Kinnealey (2003), καθώς και Abernethy (2010), αναδεικνύουν διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες με αισθητηριακή αμυντικότητα για τη διαχείριση της ευαισθησίας τους. Η αισθητηριακή αμυντικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την τάση να αντιδρούν με αναστάτωση ή συναγερμό σε αισθητηριακά ερεθίσματα, οδηγεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις για την ανακούφιση αυτών των αντιδράσεων. Οι ενήλικες με αισθητηριακή αμυντικότητα συχνά επιλέγουν να αποφεύγουν τα αισθητηριακά ερεθίσματα που τους προκαλούν αναστάτωση ή δυσφορία. Επίσης, προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα πιο προβλέψιμο περιβάλλον, μειώνοντας τις αιφνίδιες αλλαγές που μπορεί να τους επηρεάσουν αρνητικά. Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποιούν είναι η διανοητική προετοιμασία για τις αντιδράσεις τους σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Αυτή η προετοιμασία τους βοηθά να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν. Επιπλέον, η συζήτηση των αισθητηριακών τους εμπειριών με άλλους μπορεί να προσφέρει υποστήριξη και κατανόηση, συμβάλλοντας στη διαχείριση των δυσκολιών τους. Τέλος, καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τους φόβους και τις συμπεριφορές τους που σχετίζονται με τις αισθητηριακές επιδράσεις, προκειμένου να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους και να ενισχύσουν την ευημερία τους. Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τα άτομα με αισθητηριακή αμυντικότητα να διαχειρίζονται τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό τους περιβάλλον και να προσαρμόζονται καλύτερα στις αισθητηριακές τους προτιμήσεις.

Οι Cox et al. (2021) παρατήρησαν ότι οι φοιτητές μπορούσαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους αποτελεσματικά αν είχαν πρόσβαση σε εργαλεία και μεθόδους προσαρμοσμένα στις ατομικές τους ανάγκες, όπως η εκτύπωση σε Braille, οι απτικές οθόνες, οι συσκευές μετατροπής κειμένου σε ομιλία, οι γραφομηχανές Braille, οι αναγνώστες οθόνης κ.α. Παρά ταύτα, τέτοιες λύσεις δεν ήταν πάντα διαθέσιμες με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα. Οι Pectu et al. (2021) τόνισαν ότι κατά το πρώτο έτος τους στο πανεπιστήμιο, οι φοιτητές συχνά δεν αξιοποιούν τα διαθέσιμα εργαλεία, καθώς δεν τα θεωρούν προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

Σε μια μελέτη από τον Madriaga το 2010 για τη ζωή των φοιτητών με αυτισμό κατά τη μετάβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι πολλοί φοιτητές θεωρούν ότι οι χώροι εντός των πανεπιστημίων, όπως οι φοιτητικές ενώσεις, οι παμπ και οι βιβλιοθήκες, δεν είναι προσβάσιμοι λόγω των αισθητηριακών

διαφορών τους και του κινδύνου υπερφόρτωσης σε αυτούς τους χώρους. Ορισμένοι εκπρόσωποι του υποστηρικτικού προσωπικού προτείνουν εναλλακτικούς χώρους για τη μείωση της αισθητηριακής υπερφόρτωσης, ενώ ο Madriaga προειδοποιεί ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση αντί για ενσωμάτωση στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου. Ορισμένοι φοιτητές στη μελέτη της βρέθηκαν σε μια από τις δύο θέσεις: είτε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα αισθητηριακής υπερφόρτωσης είτε να αντιμετωπίσουν την απομόνωση. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι φοιτητές επέλεγαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από την υπερφόρτωση αισθήσεων ή τις αισθητηριακές ευαισθησίες τους, ενώ άλλοι επέλεγαν να απομονωθούν για να αποφύγουν αυτές τις δυσκολίες. Ο Madriaga υπογραμμίζει ότι είναι σημαντικό να αποφεύγονται τέτοιες διακρίσεις και ότι τα πανεπιστήμια πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη δημιουργία περιβάλλοντος που είναι συμπεριληπτικό για όλους τους φοιτητές. Αυτό απαιτεί μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών των ατόμων με διάφορες αισθητηριακές αντιλήψεις και ευαισθησίες, καθώς και τη συμμετοχή της κοινότητας των αυτιστικών ατόμων στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των υποστηρίξεων στο πανεπιστημιακό περιβάλλον (Milton και Bracher, 2013).

Οι Van Hees et al. (2015) προτείνουν ότι η υποστήριξη για φοιτητές με αυτισμό πρέπει να καλύπτει περισσότερα από την απλή ακαδημαϊκή βοήθεια. Αντίθετα, πρέπει να περιλαμβάνει και άλλες πτυχές της καθημερινής τους ζωής. Επίσης, επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό οι ίδιοι οι φοιτητές να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των υποστηρικτικών μέτρων που χρειάζονται. Η μελέτη των Brown και Dunn (2010) σχετικά με τα αυτιστικά άτομα υποδεικνύει ότι οι συμπεριφορικές αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες φαίνεται να συνδέονται με το περιβάλλον, επομένως είναι κρίσιμο να εξεταστεί το περιβαλλοντικό πλαίσιο.

Μία λύση που προτείνεται από πολλούς είναι η βελτίωση του περιβάλλοντος, ούτως ώστε να προωθηθεί η εμπλοκή και η συμμετοχή όλων των φοιτητών στο κολέγιο (Nolan et al., 2023). Οι προτάσεις περιλάμβαναν τη διευκόλυνση περισσότερου ελέγχου για τους φοιτητές, τη δημιουργία ασφαλών χώρων όπου μπορούν να είναι ο εαυτός τους και να διαχειρίζονται το άγχος τους. Αυτές οι προτάσεις αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των φοιτητών (Nolan et al., 2023).

Τα αιτήματα των φοιτητών για τη δημιουργία ενός χώρου διαχείρισης των αισθητηριακών αναγκών περιλαμβάνουν τα εξής: Οι φοιτητές επιθυμούν έναν ήσυχο χώρο, σκοτεινό και με αισθητηριακά αντικείμενα όπως παιχνίδια χειροκίνησης και βαριά αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να χαλαρώσουν ή να ανακουφιστούν (Nolan et al., 2023). Ο χώρος πρέπει να είναι ασφαλής και να προσφέρει αίσθηση ασφάλειας στους χρήστες του. Οι φοιτητές είναι επίσης ευαισθητοποιημένοι για το γεγονός ότι η ανάγκη για αυτόν τον τύπο χώρου μπορεί να εμφανιστεί ξαφνικά και χρειάζεται να είναι διαθέσιμος αμέσως. Επίσης, θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να έχουν ατομικό έλεγχο στον χώρο, ώστε να μπορούν να επιλέγουν πώς θα τον χρησιμοποιούν και να διαχειρίζονται τις αισθητηριακές τους ανάγκες. Επιπλέον, θέλουν να υπάρχει αύξηση στην ευαισθητοποίηση των ακαδημαϊκών μελών του προσωπικού σχετικά με τις αισθητηριακές ανάγκες τους, προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη. Αυτές οι προτάσεις αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας ενός ανοιχτού, ασφαλούς και ευαίσθητου περιβάλλοντος για τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν αισθητηριακές δυσκολίες (Nolan et al., 2023).

Οι προτάσεις για τη δημιουργία ενός ενδιάμεσου χώρου που να μην απαιτεί προηγούμενη κράτηση και για τη βελτίωση του περιβάλλοντος στην πανεπιστημιούπολη περιλαμβάνουν τα εξής: Οι φοιτητές εκφράζουν την ανάγκη για φυσικό φως και φύση σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους (Nolan et al., 2023). Οι φωτεινοί χώροι με πολύ φυσικό φως είναι ιδιαίτερα επιθυμητοί για τη μελέτη και την ανακούφιση από την αισθητηριακή φόρτιση. Επίσης, επιθυμούν μαλακά έπιπλα, όπως μοκέτα και μη ανακλαστικές επιφάνειες, που δεν προκαλούν ανακλάσεις ή αίσθημα σκληρότητας. Αυτά τα στοιχεία βοηθούν στη δημιουργία μιας άνετης και χαλαρωτικής ατμόσφαιρας. Ο ζεστός και χαμηλού επιπέδου φωτισμός είναι επιθυμητός, καθώς προσφέρει μια πιο ατμοσφαιρική εμπειρία στον χώρο μάθησης και εργασίας. Η παρουσία φυτών σε όλη την πανεπιστημιούπολη θεωρείται σημαντική, καθώς τα φυτά προσφέρουν έναν ευχάριστο και φυσικό περιβάλλον που συμβάλλει στην ευεξία των ατόμων. Αυτές οι προτάσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για δημιουργία περιβαλλοντικά ευχάριστων και λειτουργικών χώρων στην πανεπιστημιούπολη, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των φοιτητών για αποτελεσματική μάθηση και ευημερία (Nolan et al., 2023).

Έπειτα, οι φοιτητές έχουν εκφράσει την ανάγκη για αλλαγές στους εκπαιδευτικούς χώρους και στην παρουσίαση των μαθημάτων, όπως φαίνεται από τις παρακάτω προτάσεις (Nolan et al., 2023): Ορισμένοι φοιτητές επισημαίνουν ότι οι καθηγητές πρέπει να αναθεωρήσουν τη χρήση των προβολέων ως κύριας μεθόδου παρουσίασης των διαλέξεών τους, ιδίως όταν δεν παρέχονται εναλλακτικές λύσεις για αυτούς που είναι ευαίσθητοι σε έντονο φωτισμό ή άλλες αισθητηριακές προτιμήσεις. Επιπλέον, προτείνουν περισσότερες πινακίδες που να δείχνουν τις ζώνες με ήσυχο ή θορυβώδες περιβάλλον, καθώς και καλύτερη διαχείριση των χώρων μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει σαφείς ενδείξεις για το ποιες περιοχές είναι κατάλληλες για διαφορετικά στυλ μάθησης και αντοχής. Αυτές οι προτάσεις αποσκοπούν στην καλύτερη προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ανάγκες όλων των φοιτητών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές αισθητηριακές προτιμήσεις και ευαισθησίες (Nolan et al., 2023).

Επιπρόσθετα, άλλα αιτήματα που προέκυψαν περιλαμβάνουν την ανάγκη για περισσότερες πινακίδες και χάρτες που θα βοηθούν στην πλοήγηση μεταξύ διαφορετικών αισθητηριακών ζωνών στην πανεπιστημιούπολη (Nolan et al., 2023). Επιπλέον, υπάρχει ζήτηση για πινακίδες με μεγαλύτερο και πιο ευανάγνωστο κείμενο, οι οποίες θα πρέπει να τοποθετούνται συχνότερα σε όλη τη βιβλιοθήκη και όχι μόνο στις εισόδους. Επίσης, έχουν ζητήσει τη χρήση περισσότερων οπτικών και χρωματικών κωδίκων για να διευκολύνουν την κατανόηση και την αναγνώριση των διαφορετικών αισθητηριακών ζωνών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει χρωματική κωδικοποίηση ή θεματικές περιοχές αντί για απλές γραπτές πινακίδες, προσφέροντας έτσι ευκολότερη αναγνώριση των διαφορετικών περιοχών. Οι προτάσεις αυτές στοχεύουν στη βελτίωση της εμπειρίας των φοιτητών με αυτιστικό φάσμα και άλλες αισθητηριακές ανάγκες, προσφέροντας περισσότερη οργάνωση, κατανόηση και ευχέρεια κατά την καθημερινή τους δραστηριότητα στο πανεπιστήμιο (Nolan et al., 2023).

ΜΕΡΟΣ Β' – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο ερευνητικό μέρος, αρχικά παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ακολουθεί η περιγραφή των συμμετεχόντων και τα κριτήρια επιλογής τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και η μέθοδος παραγωγής του εμπειρικού υλικού, που βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Εξετάζονται επίσης οι δεοντολογικές πτυχές και η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ενώ ολοκληρώνεται με τη μετεγγραφή και ανάλυση του εμπειρικού υλικού. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστίασε στις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κύριος στόχος της ήταν να εξετάσει ζητήματα που αφορούν την προσαρμογή και την ενσωμάτωση των φοιτητών με αναπηρία στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, τις συνθήκες φοίτησής τους, καθώς και τις σχέσεις τους με τους συμφοιτητές και το διδακτικό προσωπικό. Επίσης, η έρευνα διερεύνησε τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή του Πανεπιστημίου, την ικανότητα ολοκλήρωσης των σπουδών τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με την εμπειρία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η έρευνα επεδίωξε να προτείνει μέτρα για την ενίσχυση της συμπερίληψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ακαδημαϊκή τους ζωή;
- Πώς επηρεάζει η αναπηρία τη συμμετοχή των φοιτητών / φοιτητριών σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της φοιτητικής τους ζωής; Τι ευνοεί τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές και τι είδους εμπόδια συναντούν;

- Πώς αποτιμούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την επαφή τους με το διδακτικό προσωπικό και τους συμφοιτητές τους;

4.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα και κριτήρια επιλογής τους

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι φοιτητές/φοιτήτριες. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη της δειγματοληψίας κριτηρίου. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τη μέθοδο δειγματοληψίας κριτηρίου επιλέγει τα άτομα που θα συμμετέχουν στην έρευνα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία καθορίζονται ανάλογα με τους στόχους της μελέτης του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτήν την προσέγγιση, επιλέχτηκαν, λοιπόν, τα άτομα που θα συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα ήταν τα εξής: Συμμετείχαν άτομα που α) ήταν προπτυχιακοί φοιτητές ή αποφοίτησαν μέσα στο τρέχον έτος και β) έχουν κάποια αναπηρία.

Για το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν προπτυχιακοί φοιτητές και απόφοιτοι του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛΜΕΠΑ) στο Ηράκλειο καθώς και του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο. Όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν αποφοιτήσει, ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πρόσφατα, μέσα στο τρέχον έτος. Οι συμμετέχοντες σπουδάζουν ή έχουν αποφοιτήσει από τα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας, Παιδαγωγικού Προσχολικής Εκπαίδευσης και Οικονομικών Επιστημών, και όλοι εισήχθησαν στο πανεπιστήμιο με το ειδικό ποσοστό εισαγωγής (5%).

Το δείγμα αποτελείται από τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας, όπως κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, εγκεφαλική παράλυση και χρόνιες ασθένειες (διαβήτης, κυστική ίνωση και νόσο του Crohn). Επίσης, ένας από τους συμμετέχοντες έχει δυσλεξία και ΔΕΠΥ. Οι περιπτώσεις των φοιτητών αναζητήθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (λ.χ. διαδικτυακές ομάδες φοιτητών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου) ενώ αξιοποιήθηκε και το κοινωνικό δίκτυο της συγγραφέως της παρούσας εργασίας.

4.3. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο από τον Απρίλιο έως τον Αύγουστο του 2024. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, σε χώρους ιδιωτικούς ή δημόσιους που ήταν βολικοί και προσβάσιμοι για τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 40 έως 60 λεπτά, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και τις ανάγκες του συμμετέχοντα.

4.4. Μέθοδος παραγωγής του Εμπειρικού Υλικού: Η ημιδομημένη συνέντευξη

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις επέτρεψαν την άντληση πληροφοριών γύρω από τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων σε βάθος, παρέχοντας πολύτιμα δεδομένα για την κατανόηση των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης που περιείχε ερωτήσεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην καθημερινή ζωή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, στην υποστήριξη που λαμβάνουν στο πανεπιστήμιο από το διδακτικό προσωπικό και τους συμφοιτητές τους, στα συναισθήματά τους και, τέλος, στην οικογενειακή υποστήριξη που λαμβάνουν. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις, τις εμπειρίες, και τα συναισθήματά τους με τον τρόπο που εκείνοι επιθυμούσαν.

4.5. Δεοντολογικές πτυχές της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η τήρηση του απορρήτου και της εμπιστευτικότητας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων ήταν υψίστης σημασίας. Πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ τους ζητήθηκε και η υπογραφή ενός ειδικού εντύπου ενημέρωσης – συγκατάθεσης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τις πιθανές επιπτώσεις, και τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή

αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση για τους ίδιους. Επίσης, διασφαλίστηκε ότι τα στοιχεία τους θα διατηρούνταν με ασφάλεια μετά το πέρας της έρευνας. Η ίση μεταχείριση όλων των συμμετεχόντων και η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διάκρισης κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν πρωταρχική προτεραιότητα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική και οι συμμετέχοντες δεν δέχτηκαν πίεση για να λάβουν μέρος σε αυτή. Επίσης, προστατεύτηκε και η προσωπική ασφάλεια των συμμετεχόντων.

4.6. Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ενθάρρυνε την ειλικρινή και άνετη έκφραση των συμμετεχόντων. Η ατμόσφαιρα ήταν πολύ φιλική και οικεία, με τους συμμετέχοντες να είναι ανοιχτοί και κοινωνικοί. Υπήρχε μια αίσθηση εμπιστοσύνης, που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μοιραστούν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, χωρίς να νιώθουν καμία αμηχανία ή δυσφορία.

Από την πλευρά της ερευνήτριας, δεν υπήρξε ποτέ αίσθημα αμηχανίας ή ανασφάλειας λόγω της αναπηρίας των συμμετεχόντων, καθώς η προσεκτική προετοιμασία και οι γνώσεις της πάνω στην αναπηρία τη βοήθησαν να διαχειριστεί τις συνεντεύξεις με ευαισθησία και σεβασμό.

4.7. Η μεταγγραφή των συνεντεύξεων και η ανάλυση του εμπειρικού υλικού

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν μέσω ηχογραφήσεων και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε κείμενο. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων βασίστηκε στις αρχές και τα βήματα της θεματικής ανάλυσης, η οποία αφορά την αναγνώριση, οργάνωση και ερμηνεία των επαναλαμβανόμενων θεμάτων που εμφανίζονται μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun και Clarke, 2012). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοήματος και εμπειρίες. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει την αναγνώριση πολλών μοτίβων νοήματος εντός των δεδομένων, επικεντρώνοντας σε αυτά που σχετίζονται με το ερευνητικό αντικείμενο

και είναι χρήσιμα για την απάντηση των ερωτημάτων της μελέτης (Braun και Clarke, 2012). Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από εμπειρικές πηγές, όπως οι συνεντεύξεις, στοχεύει στην εξαγωγή νοήματος από αυτά τα δεδομένα ώστε να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει έξι στάδια: την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίηση, την αναζήτηση των θεμάτων, την επανεξέταση των θεμάτων, τον ορισμό και την ονομασία θεμάτων και, τέλος, την έκθεση των δεδομένων μαζί με τη συγγραφή των ευρημάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, λοιπόν, εξετάστηκαν τα κύρια θέματα, μοτίβα και προκλήσεις που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με φοιτητές που έχουν αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απαντήσεις και τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις παρουσιάζονται στις θεματικές ενότητες του επόμενου κεφαλαίου.

ΜΕΡΟΣ Γ’ - Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

5.1. Εμπόδια στη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες (μαθήματα, εργαστήρια, εξετάσεις)

Οι φυσικοί χώροι του πανεπιστημίου παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την προσβασιμότητα. Οι ανηφόρες, οι κατηφόρες, οι σκάλες και η περιορισμένη διαθεσιμότητα ραμπών δυσκολεύουν τη μετακίνηση των φοιτητών με αναπηρίες. Μία φοιτήτρια με εγκεφαλική παράλυση που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα ανέφερε: *«Είμαι σε αμαξίδιο όταν είμαι στη σχολή. Δεν μπορώ να σηκωθώ όρθια, πρέπει να με κρατάει κάποιος. Να περπατήσω μπορώ, με τον περιπατητήρα με ρόδες. Ο χώρος δεν είναι κατάλληλος για να κυκλοφορήσεις στις αίθουσες με το Π, δεν έχουν όλες οι αίθουσες ράμπα, κάποιες είναι στην άλλη μεριά του δρόμου, έχουν σκάλες, οι προσβάσιμες τουαλέτες είναι πολύ μακριά.» (Συν. Αρ. 6).*

Επιπλέον, η καθημερινή κόπωση, η οποία επιδεινώνεται από τις απαιτήσεις της φαρμακευτικής αγωγής και τις πρόσθετες θεραπείες, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Κατά τη διάρκεια περιόδων πίεσης, όπως η εξεταστική, αυτή η κόπωση εντείνεται, με αποτέλεσμα οι φοιτητές με χρόνιες παθήσεις ή αναπηρίες να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις καθημερινές τους υποχρεώσεις. Όπως σημείωσε μια φοιτήτρια, *«η αγωγή που κάνω, την οποία πρέπει*

να κάνω τακτικά, καμιά φορά είναι χρονοβόρα και κουράζομαι παραπάνω από τους άλλους ανθρώπους λόγω αυτών των προβλημάτων» (Συν. Αρ. 3).

Ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη δυνατότητας να κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, καθώς δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για ηχογράφηση ή χώρο στο κινητό τους τηλέφωνο. Όπως ανέφερε ένας φοιτητής με προβλήματα όρασης, *«οι σημειώσεις είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα γιατί όσα θα ακουστούν μέσα στην αίθουσα δεν μπορώ κάπου να τα σημειώσω ώστε να τα έχω κάπου ολοκληρωμένα. Θα μπορούσα να τα ηχογραφώ, αλλά δεν έχω τα κατάλληλα μέσα» (Συν. Αρ. 1).* Η απουσία βιβλίων σε μορφή Braille επιδεινώνει την κατάσταση, αναγκάζοντας τους φοιτητές να καταφεύγουν σε εθελοντικές ομάδες, όπως οι «Παρόντες», που ηχογραφούν τα βιβλία. Ένας άλλος φοιτητής με προβλήματα όρασης εξήγησε: *«Δεν υπάρχουν βιβλία σε Braille, αλλά αυτό καλύπτεται από μια εθελοντική ομάδα που ονομάζεται 'Παρόντες'. Οι 'Παρόντες' ηχογραφούν τους εαυτούς τους να διαβάζουν τα βιβλία» (Συν. Αρ. 2).*[1]

Παρόλο που το ΕΛΜΕΠΑ έχει χορηγήσει ειδικούς υπολογιστές και εξοπλισμό, όπως οθόνες Braille και προγράμματα ανάγνωσης, οι φοιτητές εξακολουθούν να δυσκολεύονται σε εργασίες που απαιτούν τη χρήση σχεδιαγραμμάτων ή τη μετατροπή αρχείων σε μη προσβάσιμες μορφές. Ένας φοιτητής μοιράστηκε την εμπειρία του: *«Έχω λάπτοπ, που μας το χορήγησε το ΕΛΜΕΠΑ, κατεβάζω τις διαφάνειες που αναρτούν οι καθηγητές, γιατί ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ότι δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω τα μαθήματα επειδή δεν υπήρχαν σε Braille τα βιβλία και δεν μπορούσα να κρατήσω σημειώσεις. Επίσης, το λάπτοπ έχει ειδικό πρόγραμμα το οποίο μιλάει και μου διαβάζει τις διαφάνειες. Επιπλέον, συνδέεται και μια έξτρα οθόνη στο λάπτοπ, η οποία λέγεται Braille display, όπου ό,τι γράφει η*

[1]Η εθελοντική ομάδα "ΠΑΡΟΝΤΕΣ" του ΕΛΜΕΠΑ αποτελείται από φοιτητές του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου που, μέσω της εθελοντικής τους δράσης, στοχεύουν να ενισχύσουν την προσβασιμότητα και τη διευκόλυνση της ένταξης των συμφοιτητών τους με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Οι δράσεις των εθελοντών επικεντρώνονται σε διάφορους τομείς: στην υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη μετακίνηση εντός των πανεπιστημιακών χώρων και κατά την επικοινωνία με τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου. Έπειτα, ασχολούνται με τη μετατροπή εκπαιδευτικού υλικού σε προσβάσιμες μορφές, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή, και την υποστήριξη κοινωνικών δράσεων του πανεπιστημίου.

οθόνη βλεπόντων το μεταφέρει σε Braille. Σε κάποιες εργασίες δυσκολεύομαι να αντεπεξέλθω γιατί, χρειάζονται σχεδιαγράμματα, χρειάζεται μετατροπή από Word σε PDF και κάποια δεν μου είναι προσβάσιμα» (Συν. Αρ. 2).

Το άγχος και η ψυχολογική πίεση προσθέτουν επιπλέον δυσκολίες. Οι φοιτητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης. Μια φοιτήτρια που έχει νόσο Crohn και υποψιάζεται ότι έχει και ΔΕΠΥ ανέφερε: *«Δεν ξέρω αν φταίει που έχω υποστεί δυο μεγάλα χειρουργεία, αλλά είχα θέμα με τη μνήμη μου. Διάβαζα πάρα πολλές ώρες και όταν ήταν να γράψω, έβλεπα ένα σκοτάδι. Συμμετείχα κανονικά, είχα αντίληψη να απαντήσω, αλλά σε θέματα ανάπτυξης πάθαινα μπλακ άουτ. Όταν τα θέματα ήταν πολλαπλής επιλογής, ήταν η καλύτερή μου» (Συν. Αρ. 4).* Επίσης, η ανησυχία για τις σωματικές αντιδράσεις, όπως η υπογλυκαιμία, επιτείνει το στρες και την ψυχολογική τους επιβάρυνση. Αυτό αποδεικνύεται από τα λόγια ενός ατόμου με διαβήτη: *«Αν εγώ πάθω υπογλυκαιμία, θα πρέπει να περπατήσω λίγο μέχρι να πάω στο κυλικείο για να πιω ένα χυμό για να μου ανέβει το ζάχαρο. Καμιά φορά ζαλίζομαι, νιώθω μια μεγάλη αδυναμία σαν να μην μπορώ να κουνηθώ. Οπότε το να μην μπορώ να πάω στο κυλικείο αν τύχει να μην είναι κανείς άλλος εκεί δίπλα μου είναι λίγο δύσκολο. Δεν είναι κάτι που μου συμβαίνει συχνά, αλλά και μόνο που σκέφτομαι ότι μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο με ανησυχεί λίγο» (Συν. Αρ. 3).*

Τέλος, παρόλο που προσφέρονται προσαρμοσμένες εξετάσεις, όπως προφορικές, πολλοί φοιτητές δεν αισθάνονται ότι αυτές οι μορφές αξιολόγησης ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες τους. Η έλλειψη προετοιμασίας των καθηγητών για τις προφορικές εξετάσεις εντείνει τα προβλήματα. Ένας φοιτητής με δυσλεξία και ΔΕΠΥ τόνισε το εξής: *«Δε θα έλεγα ότι με βοηθάει πάρα πολύ το ότι εξετάζομαι προφορικά, γιατί κανείς δεν ξέρει να εξετάζει προφορικά. Είναι λίγοι οι οποίοι ξέρουν» (Συν. Αρ. 5).*

5.2. Προκλήσεις στη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. εκδηλώσεις)

Ορισμένοι φοιτητές αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις, ειδικά αν δεν αντιμετωπίζουν

κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης. Για κάποιους, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις όπως παρουσιάσεις βιβλίων και εργασιών γίνεται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Ωστόσο, για άλλους, η μετακίνηση αποτελεί σημαντική πρόκληση. Παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες, η παροχή δωρεάν ταξί από κρατικές υπηρεσίες διευκολύνει την πρόσβασή τους στο πανεπιστήμιο, μειώνοντας την ένταση αυτών των προκλήσεων. Σύμφωνα με έναν φοιτητή, *«η μετακίνηση είναι μια δυσκολία, αλλά αντιμετωπίζεται γιατί η Περιφέρεια μας χορηγεί ταξί και όποτε θέλω να μετακινηθώ από το σπίτι μου προς το πανεπιστήμιο πηγαίνω με ταξί και είναι δωρεάν» (Συν. Αρ. 2).*

Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις όπου η συνοδεία από μέλος της οικογένειας είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, λόγω της έλλειψης κατάλληλων υποδομών. Μια φοιτήτρια με κινητικές δυσκολίες σημείωσε: *«Όταν γινόταν μια εκδήλωση έπρεπε να πηγαίνω με τη μητέρα μου συνέχεια» (Συν. Αρ. 6).*

Ωστόσο, υπάρχουν φοιτητές που, μέσω της προσωπικής τους προσαρμογής και της θετικής στάσης ζωής, καταφέρνουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες, χωρίς να αισθάνονται σημαντικές προκλήσεις. Όπως ανέφερε ένας φοιτητής: *«Δεν αντιμετωπίζω καμία πρόκληση. Θα πω αυτά που θέλω να πω, θα ακούσω αυτά που θέλω να ακούσω και θα συνεχίσω τη ζωή μου. Είμαι ανοιχτός στο να ακούω, είμαι ανοιχτός να πω και να συμβουλεύσω, άμα κάτι δε μου ταιριάζει στο δικό μου το μυαλό θα ρωτήσω μπας και το καταλάβω, θα το σκεφτώ και από εκεί και πέρα θα κινηθώ όπως εγώ θέλω» (Συν. Αρ. 5).*

5.3. Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες

Ένας από τους κύριους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρίες είναι η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως τα κινητά τηλέφωνα με προγράμματα προσβασιμότητας για άτομα με προβλήματα όρασης. Αυτά τα εργαλεία προσφέρουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες χωρίς επιπλέον κόστος, διευκολύνοντας την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ένας φοιτητής σημειώνει: *«Το λάπτοπ, αλλά κυρίως το κινητό μου, που έχει*

ενσωματωμένο πρόγραμμα για άτομα με προβλήματα όρασης και δε χρειάστηκε να πληρώσω κάτι για να το αποκτήσω» (Συν. Αρ. 1).

Επιπλέον, οι βιβλιοθήκες που μετατρέπουν τα συγγράμματα σε ηλεκτρονική μορφή προσφέρουν μια ακόμη σημαντική διευκόλυνση. Αυτό επιτρέπει στους φοιτητές με αναπηρίες να προσαρμόζουν τη μάθηση στον δικό τους ρυθμό. Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, αυτή η δυνατότητα κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη: *«Η βιβλιοθήκη έχει διευκολύνει αρκετά γιατί μετατρέπει τα συγγράμματα σε ηλεκτρονική μορφή. Μας ρωτάει ποια βιβλία θα χρειαστούμε για το εξάμηνο, τα παίρνουν μέσω των καθηγητών και τα μετατρέπουν σε Word, μας τα στέλνουν σε email και τα διαβάζουμε κανονικά» (Συν. Αρ. 2).* Αυτή η προσβασιμότητα ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών, κάνοντάς τη μάθηση πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους.

Η στήριξη από τους καθηγητές αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα. Καθηγητές που δείχνουν κατανόηση και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους βοηθούν στη δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος. Όπως σημειώνει ένας φοιτητής, *«οι καθηγητές ήταν πολύ πρόθυμοι και ένιωσα ότι το περιβάλλον ήταν πολύ φιλόξενο από την πρώτη στιγμή» (Συν. Αρ. 2).* Επίσης, η παροχή πρόσθετου χρόνου στις εξετάσεις και η προθυμία να απαντήσουν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και υποστήριξης.

Η κοινωνική υποστήριξη από συμφοιτητές είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς η αλληλεπίδραση μαζί τους όχι μόνο ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά προσφέρει και πρακτική βοήθεια, όπως στη μετακίνηση. *«Νιώθω άνετα να ζητήσω από κάποιους φίλους να με βοηθήσουν με τη μετακίνηση» (Συν. Αρ. 2)*, ήταν τα λόγια ενός συμμετέχοντα. Αυτή η υποστήριξη από το άμεσο περιβάλλον διευκολύνει την ενσωμάτωση τόσο στις κοινωνικές όσο και στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Παράλληλα, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως η δωρεάν μεταφορά με ταξί που παρέχεται από την περιφέρεια, ενισχύουν την πρόσβαση σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Τέλος, χώροι όπως τα κυλικεία, που λειτουργούν ως σημεία κοινωνικοποίησης και ξεκούρασης, διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της συμμετοχής των φοιτητών στις κοινωνικές δραστηριότητες.

5.4. Τρόπος αντιμετώπισης των εμποδίων στην πρόσβαση σε εγκαταστάσεις και υπηρεσίες του πανεπιστημίου

Η αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν οι φοιτητές με αναπηρίες στο πανεπιστήμιο απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση, με συλλογική δράση, προσαρμοστικότητα και συνεργασία να είναι καθοριστικές. Η σημασία της συλλογικής δράσης μέσω φοιτητικών παρατάξεων επισημαίνεται ως κρίσιμη για την επίλυση προβλημάτων, όπως η ανάγκη για λεωφορείο που να εξυπηρετεί τη Σχολή Επιστημών Υγείας (ΣΕΥ). Μία φοιτήτρια δηλώνει: *«Αναγνωρίζω ότι δε φταίει το τμήμα σε αυτό. Ως παράταξη λέμε να υπάρχει λεωφορείο που να κατεβαίνει στη σχολή και να ανεβαίνει» (Συν. Αρ. 3).*

Η έλλειψη οδηγών τυφλών στο δρόμο και η απουσία ηχητικής σήμανσης στα φανάρια αποτελεί επίσης ένα σημαντικό ζήτημα για τα άτομα με προβλήματα όρασης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για βελτίωση των υποδομών. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι αυτές οι ελλείψεις δυσκολεύουν την καθημερινότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης. Όπως ανέφερε ένας συμμετέχων: *«Δεν υπάρχει οδηγός τυφλών στο δρόμο και η ηχητική σήμανση στα φανάρια θα ήταν μια πολύ χρήσιμη λειτουργία για όλους» (Συν. Αρ. 1).*

Όσον αφορά τον εξοπλισμό, το ΕΛΜΕΠΑ δεν διαθέτει τις καλύτερες υποδομές, όπως έχει σημειωθεί από έναν φοιτητή: *«Όσον αφορά τον εξοπλισμό, το πανεπιστήμιο μας δεν είναι ό,τι καλύτερο» (Συν. Αρ. 1).* Παρά τη βοήθεια από υπηρεσίες όπως η δωρεάν μεταφορά με ταξί, οι καθυστερήσεις στην παροχή προσβάσιμων υλικών, όπως βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή, δημιουργούν εμπόδια στη μελέτη, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ταχύτερες και αποτελεσματικότερες λύσεις.

Κάποιοι φοιτητές δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με την πρόσβαση, ενώ για άλλους, η συνεργασία με καθηγητές, διοικητικά στελέχη ή φοιτητικούς συλλόγους αποδεικνύεται καθοριστική για την επίλυση ζητημάτων, όπως η κατασκευή ραμπών, βελτιώνοντας την προσβασιμότητα στον χώρο του πανεπιστημίου.

Τέλος, η σημασία της αισιοδοξίας και της θετικής στάσης αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας, ιδίως στην Ελλάδα, όπου οι υποδομές για άτομα με αναπηρία συχνά παρουσιάζουν αδυναμίες.

5.5. Δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές

Σχέσεις με Συμφοιτητές

Οι φοιτητές με αναπηρίες συχνά αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συμφοιτητές τους. Αναγνωρίζουν τη στήριξη και την αλληλεγγύη που λαμβάνουν από τους συμφοιτητές τους, επισημαίνοντας ότι δεν έχουν βιώσει αρνητικές συμπεριφορές ή αποκλεισμό. Όπως δηλώνει ένας φοιτητής: *«Οι συμφοιτητές μου είναι πολύ καλά παιδιά, είμαι πολύ ευχαριστημένος. Δε μου είπαν ποτέ όχι σε κάποια βοήθεια την οποία είχα ζητήσει. Μου στέκονται αρκετά από το πρώτο έτος μέχρι τώρα» (Συν. Αρ. 1).* Αυτή η υποστήριξη εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως η βοήθεια στη μετακίνηση ή η παροχή σημειώσεων, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην εμπειρία τους στο πανεπιστήμιο.

Ωστόσο, στην αρχή της φοίτησης, έχει αναφερθεί η αμφισβήτηση από άλλους φοιτητές σχετικά με το πώς άτομα με αναπηρία κατάφεραν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, λόγω της διαφορετικής διαδικασίας εισαγωγής που ακολουθούν. Μία φοιτήτρια με νόσο Crohn ανέφερε: *«Στην αρχή μόνο υπήρχε μια περίπτωση ενός ατόμου που μου είχε πει 'Εσύ ας πούμε πώς μπήκες;', καθώς από όσο νομίζω ήμουν εγώ και άλλη μια κοπέλα που μπήκαμε με το 5%. Αυτό ήταν μόνο. Αλλά γενικά δεν είχα κανένα πρόβλημα, αντιθέτως έκανα σχέσεις ζωής από εδώ» (Συν. Αρ. 4).*

Επίσης, αναφέρθηκε η δυσκολία που μπορεί να προκύψει λόγω της έλλειψης σεβασμού ή της αδυναμίας κατανόησης από κάποιους συμφοιτητές. Για παράδειγμα, η απροθυμία κάποιου να προσφέρει σημειώσεις. Όπως επισημαίνει ένας συμμετέχων: *«Μπορεί να πάω να ζητήσω σημειώσεις από ένα παιδί και το παιδί να μου πει 'Γιατί δεν έγραφες;'. Γιατί πολύ απλά δεν είμαι τόσο γρήγορος. Γράφω πιο αργά, γιατί δε με βοηθά το σώμα μου» (Συν. Αρ. 5).* Ωστόσο, το άτομο αυτό επιλέγει να αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες με αποδοχή και προσαρμογή, χωρίς να δίνει μεγάλη βαρύτητα σε

τέτοια περιστατικά, γεγονός που αναδεικνύει την προσαρμοστικότητά του στις κοινωνικές προκλήσεις.

Σχέσεις με Καθηγητές

Οι σχέσεις με τους καθηγητές χαρακτηρίζονται κυρίως από κατανόηση και υποστήριξη. Οι περισσότεροι φοιτητές με αναπηρίες αναφέρουν ότι οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν ισότιμα με τους υπόλοιπους φοιτητές, χωρίς να κάνουν διακρίσεις. Αυτή η στάση των καθηγητών συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των φοιτητών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Παρά τη γενική κατανόηση, υπάρχουν και ορισμένες δυσκολίες, κυρίως στη συνεννόηση σχετικά με τις διαδικασίες εξέτασης. Για παράδειγμα, η χρήση εικόνων στις διαφάνειες μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα για τους φοιτητές με προβλήματα όρασης, καθώς τα βοηθήματα ανάγνωσης δεν τις αναγνωρίζουν. Ένας φοιτητής δηλώνει: *«Υπήρχαν δυσκολίες λίγο στη συνεννόηση με τους καθηγητές, γιατί κάποιοι δε μας δίνουν τα γραπτά στις εξετάσεις σε Braille, άλλοι μας τα δίνουν... Προφορικά εξεταζόμαστε, αλλά τα θέματα κάποιοι καθηγητές μας τα εκτυπώνουν σε Braille και κάποιοι μας τα διαβάζουν» (Συν. Αρ. 1)*. Ο ίδιος φοιτητής προσθέτει: *«Με δυσκολεύει το ότι μερικές φορές βάζουν πολλές εικόνες στις διαφάνειές τους, γιατί κάποιες φορές το κινητό δε διαβάζει την εικόνα, απλώς σου λέει τη λέξη 'εικόνα' και δε σου διαβάζει τι δείχνει. Υπάρχουν εικόνες που δεν τις διαβάζει το κινητό. Αντί να το κάνουν αυτό, τους έχω πει να τις αντικαθιστούν με λέξεις» (Συν. Αρ. 1)*.

Σε μία μεμονωμένη περίπτωση, αναφέρθηκε από ένα άτομο ότι αντιμετώπισε προκατάληψη και αρνητική στάση από μια καθηγήτρια, η οποία απέρριψε αμέσως τις προσπάθειες του ατόμου αυτού λόγω της αναπηρίας του. Παρόλο που αυτή η εμπειρία ήταν δύσκολη, φαίνεται να αποτελεί εξαίρεση, καθώς οι υπόλοιποι καθηγητές ήταν υποστηρικτικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν.

Όταν προκύπτουν δυσκολίες, όπως το αίσθημα μειονεξίας σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές, κάποιοι φοιτητές επιλέγουν να μιλήσουν ειλικρινά με τους καθηγητές τους. Αυτή η ειλικρινής επικοινωνία οδηγεί συχνά σε θετικές αλλαγές στη στάση των καθηγητών, όπως η παροχή περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση εργασιών ή η διευκόλυνση στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Όπως αναφέρει ένας φοιτητής: *«Είχα στο μυαλό μου ότι δεν μπορεί να καταλάβει, αλλά ο άνθρωπος*

όταν κάτσαμε και τα είπαμε, κατάλαβε. Του είπα, 'Επειδή έρχομαι στα μαθήματά σας και αισθάνομαι ότι μειονεκτώ, έχω αποφασίσει να μην έρχομαι'. Και έδινε λίγο παραπάνω χρόνο μετά στα μαθήματα για να πηγαίνω, έδειξε κατανόηση» (Συν. Αρ. 5).

5.6. Υποστήριξη από το πανεπιστήμιο

Ορισμένοι φοιτητές ανέφεραν ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με το πανεπιστήμιο για ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία τους. Από την άλλη, κάποιοι άλλοι φοιτητές εξέφρασαν ικανοποίηση με την υποστήριξη που έλαβαν, τονίζοντας τη σημασία της για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την ενθάρρυνσή τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Ένας φοιτητής υπογραμμίζει: *«Θεωρώ ότι έχω λάβει πολύ σημαντική υποστήριξη που με ενθαρρύνει να συνεχίσω να προσπαθώ για να τελειώσω τη σχολή. Έχω λάβει υποστήριξη και από τη βιβλιοθήκη και από τους καθηγητές και από τους συμφοιτητές μου και γενικά από όλο το ΕΛΜΕΠΑ από το πρώτο εξάμηνο» (Συν. Αρ. 2).*

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η υποστήριξη αξιολογήθηκε ως ανεπαρκής. Ένας φοιτητής εξέφρασε την άποψη ότι η πραγματική υποστήριξη δεν ανταποκρίνεται στις υποσχέσεις του πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, είπε: *«Από το 1 μέχρι το 10, περνάει - δεν περνάει το μέσο όρο. Γιατί το πανεπιστήμιο μπορεί να μας λέει 'Εμείς είμαστε εδώ για εσάς', αλλά στην πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει. Θα έβαζα ένα 4-5. Τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι σαφώς πολύ καλύτερα» (Συν. Αρ. 5).*

Συνολικά, φαίνεται πως η υποστήριξη από το πανεπιστήμιο είναι ικανοποιητική για ορισμένους φοιτητές, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ώστε να καλύψει καλύτερα τις ανάγκες όλων.

5.7. Σημαντικότερες ανάγκες που δεν καλύπτονται επαρκώς

Μία από τις κύριες ανησυχίες των φοιτητών είναι η ανάγκη να πραγματοποιείται εποπτεία σε διαφορετικές πόλεις της Κρήτης λόγω προσωπικών και υγειονομικών αναγκών, ιδιαίτερα για όσους χρειάζονται να βρίσκονται κοντά στους γονείς τους, που είναι και οι κύριοι φροντιστές τους. Όπως επισημαίνει μια συμμετέχουσα: *«Υπάρχει κάτι το οποίο σκέφτομαι να κάνω απλά δεν ξέρω αν γίνεται*

καν. Εγώ σκέφτομαι να κάνω την εποπτεία 2 και 3 στην πόλη μου, λόγω των προβλημάτων υγείας μου. Οπότε δεν μπορώ να πω αν καλύπτεται ή δεν καλύπτεται μια ανάγκη γιατί θα δω στο μέλλον αν θα καλυφθεί ή όχι» (Συν. Αρ. 3).

Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα είναι η απουσία οδηγών όδευσης τυφλών και ηχητικής σήμανσης στα φανάρια, γεγονός που δυσκολεύει την ασφαλή μετακίνηση των φοιτητών με προβλήματα όρασης. Οι επικίνδυνες συνθήκες κυκλοφορίας και τα εμπόδια στα πεζοδρόμια, όπως δέντρα, αυξάνουν το άγχος των φοιτητών. Ένας συμμετέχων σημειώνει: *«Θα ήθελα έναν οδηγό όδευσης τυφλών και ηχητική σήμανση στα φανάρια, για να μπορέσω να κινούμαι λίγο ακόμα πιο ελεύθερα, διότι κάποιες φορές τα αμάξια πέρανε ξυστά από δίπλα μας και αυτό με τρομάζει» (Συν. Αρ. 1)*. Επίσης, η έλλειψη προσβάσιμων ραμπών αναγκάζει τα άτομα με αναπηρία να ακολουθούν μεγάλες παραδρομές, καθιστώντας την προσβασιμότητα πιο δύσκολη και κουραστική.

Επιπλέον, η καθυστερημένη διανομή βιβλίων σε μορφή Braille ή ηλεκτρονική μορφή αποτελεί σοβαρό περιορισμό για τους φοιτητές με προβλήματα όρασης, εμποδίζοντας την έγκαιρη προετοιμασία τους. Όπως τονίζει ένας φοιτητής: *«Επίσης, όσον αφορά τα βιβλία, θα ήθελα να έρχονται πιο νωρίς γιατί κάποιες φορές για παράδειγμα μας τα στέλνουν κατά την εξεταστική περίοδο» (Συν. Αρ. 1).*

Στο θέμα της σίτισης, οι φοιτητές με αναπηρία επισημαίνουν την ανάγκη για προτεραιότητα στη μεταφορά του δίσκου φαγητού στη λέσχη, ώστε να διευκολυνθούν στην καθημερινή τους εμπειρία.

Τέλος, η έλλειψη οπτικοακουστικού υλικού για φοιτητές με δυσλεξία είναι ένα σοβαρό εμπόδιο στη μάθηση. Η ενσωμάτωση βίντεο, podcasts και άλλων μέσων θα μπορούσε να βελτιώσει σημαντικά την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Ένας φοιτητής αναφέρει: *«Με βοηθάνε τα οπτικοακουστικά υλικά, κάτι που στο πανεπιστήμιο δεν υπάρχει» (Συν. Αρ. 5).*

.

5.8. Ανταπόκριση του διδακτικού προσωπικού και των συμφοιτητών σχετικά με εκφρασμένες ανάγκες

Ανταπόκριση του Διδακτικού Προσωπικού

Μερικοί φοιτητές δήλωσαν ότι δεν έχουν εκφράσει ανησυχίες ή ανάγκες προς το διδακτικό προσωπικό, ενώ άλλοι αναφέρουν θετικές εμπειρίες από τους καθηγητές τους. Όταν οι φοιτητές εκφράζουν τις ανάγκες τους, το διδακτικό προσωπικό ανταποκρίνεται σε πολλές περιπτώσεις θετικά και υποστηρικτικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρωτοβουλία ορισμένων καθηγητών να εγκαταστήσουν ράμπες σε αίθουσες για να βελτιώσουν την προσβασιμότητα του πανεπιστημίου. Αυτό δείχνει πρόθεση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρίες, κάνοντας το πανεπιστήμιο πιο προσβάσιμο και φιλικό.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου το διδακτικό προσωπικό εμφανίζεται αναποφάσιστο ή επιφυλακτικό. Ένας φοιτητής ανέφερε ότι μία καθηγήτρια δεν ήταν σίγουρη αν μπορούσε να επιτρέψει την ηχογράφηση του μαθήματος, αφήνοντας το φοιτητή με αμφιβολίες και ανασφάλεια. «*Είχα ρωτήσει μια καθηγήτρια αν μπορώ να ηχογραφήσω το μάθημα και μου απάντησε ότι εκείνη συμφωνεί αλλά ότι δεν ξέρει αν συμφωνεί το πανεπιστήμιο. Είναι σα να μου λέει από τη μια να ηχογραφήσω και από την άλλη να μην ηχογραφήσω» (Συν. Αρ. 1),* ήταν τα λόγια του.

Επιπλέον, η εμπειρία ενός φοιτητή με τον συμβουλευτικό σταθμό του πανεπιστημίου ήταν αρνητική, αφού η υποστήριξη που έλαβε από τους ψυχολόγους θεωρήθηκε επιφανειακή και ανεπαρκής. Τα λεγόμενά του ήταν τα εξής: «*Με ρώταγε ερωτήσεις τύπου 'Έχεις φάει bullying στη ζωή σου;' και δεν πήγα για αυτό. Οι περισσότεροι γίνονται ψυχολόγοι για να λύσουν τα δικά τους προβλήματα» (Συν. Αρ. 5).*

Ανταπόκριση των Συμφοιτητών

Οι συμφοιτητές παίζουν συχνά υποστηρικτικό ρόλο, και πολλοί φοιτητές με αναπηρίες έχουν θετικές εμπειρίες από τη συνεργασία και βοήθεια που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους. Η υποστήριξη αυτή περιλαμβάνει βοήθεια με την τεχνολογία και τις πανεπιστημιακές πλατφόρμες, όπως το e-class, αλλά και γενικότερη καθοδήγηση. Ένας φοιτητής μοιράζεται: «*Από το πρώτο εξάμηνο με*

βοηθούσαν αρκετά και στο να μάθω να χρησιμοποιώ την πλατφόρμα e-class, αλλά και ό,τι άλλη βοήθεια έχω χρειαστεί μου την έχουν προσφέρει» (Συν. Αρ. 2). Αυτό το κλίμα αλληλοβοήθειας λειτουργεί συχνά ως κίνητρο για τους φοιτητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Επιπλέον, ορισμένοι φοιτητές αναφέρουν ότι δεν εκφράζουν συχνά τις ανησυχίες και τις ανάγκες τους σε συμφοιτητές, παρά μόνο σε πολύ κοντινούς τους φίλους.

5.9. Συναισθήματα για το γεγονός ότι ορισμένοι φοιτητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση και στην συμπερίληψη στο πανεπιστήμιο

Πολλοί φοιτητές νιώθουν αγανάκτηση λόγω της έλλειψης βασικών υποδομών που θα έπρεπε να θεωρούνται δεδομένες σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον. Η απουσία οδηγών τυφλών και μεταφραστών νοηματικής γλώσσας δημιουργεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και λύπη, καθώς οι φοιτητές αισθάνονται ότι παραμελούνται και μένουν αβοήθητοι από το σύστημα. Αυτά τα συναισθήματα αποτυπώνουν μια βαθιά αίσθηση απογοήτευσης, καθώς οι φοιτητές νιώθουν ότι οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται πλήρως από το πανεπιστήμιο. Ειδικά περιστατικά, όπως η περίπτωση μιας φοιτήτριας με προβλήματα ακοής που δεν έλαβε την απαραίτητη προσαρμογή στην εξέταση, ενισχύουν αυτό το αίσθημα απογοήτευσης και αδικίας.

Παρά τις πολλές δυσκολίες, ορισμένοι φοιτητές εκφράζουν ικανοποίηση για τις μικρές προόδους που έχουν σημειωθεί, όπως η παροχή εξοπλισμού από το πανεπιστήμιο. Η αντίθεση μεταξύ των θετικών βημάτων που έχουν γίνει και των συνεχιζόμενων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν δημιουργεί ένα μείγμα συναισθημάτων: από τη μία πλευρά ικανοποίηση για τις προσπάθειες που γίνονται και από την άλλη απογοήτευση επειδή αυτές οι προσπάθειες δεν είναι αρκετές.

Η αίσθηση αβεβαιότητας για το μέλλον και η συνεχής απογοήτευση από την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης οδηγεί πολλούς φοιτητές στην ανάγκη να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να ζητήσουν περισσότερη υποστήριξη. Παρόλα αυτά, πολλοί φοιτητές παραδέχονται ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα εύκολη ή

αποτελεσματική, γεγονός που ενισχύει τα συναισθήματα ανασφάλειας και αποθάρρυνσης.

Παρά τις προκλήσεις, οι φοιτητές επιδεικνύουν αλληλεγγύη μεταξύ τους, δημιουργώντας μια κοινότητα όπου μπορούν να μοιραστούν τις ανησυχίες και τις δυσκολίες τους. Ένας φοιτητής ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Μιλάω με πάρα πολλά παιδιά με αναπηρία στο πανεπιστήμιο. Μου λένε κι αυτοί τις ανησυχίες τους. Έχουμε παιδιά με αμαξίδια, έχουμε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, έχουμε πολλά παιδιά με αναπηρίες. Οπότε εγώ επειδή δεν ντρέπομαι, έρχονται και μου τα λένε» (Συν. Αρ. 5)*. Ωστόσο, παρά την ισχυρή αυτή αλληλεγγύη, οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι η συστημική υποστήριξη από το πανεπιστήμιο παραμένει αναγκαία για τη βελτίωση της συνολικής τους εμπειρίας.

5.10. Ανησυχίες σχετικά με την ολοκλήρωση των σπουδών

Οι φοιτητές με αναπηρίες εκφράζουν σοβαρές ανησυχίες σχετικά με την ικανότητά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους εντός του προβλεπόμενου χρονικού πλαισίου. Πολλοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν εργαστήρια, καθώς δεν έχουν καταφέρει να περάσουν τα απαραίτητα προαπαιτούμενα μαθήματα.

Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί και η πτυχιακή εργασία, ειδικά για φοιτητές με αναπηρίες. Ένας φοιτητής με προβλήματα όρασης εξέφρασε τον φόβο του για την ολοκλήρωση της πτυχιακής του εργασίας, ανησυχώντας ότι θα δυσκολευτεί να την πραγματοποιήσει μόνος του. Αναφέρει το εξής: *«Με ανησυχεί το πώς θα καταφέρω να κάνω πτυχιακή εργασία, γιατί θα ήθελα να κάνω. Θέλω να βρω άτομα, γιατί μόνος μου πιστεύω ότι θα είναι δύσκολο να την κάνω» (Συν. Αρ. 2).*

Η υποστήριξη από τους καθηγητές και τους συμφοιτητές είναι ζωτικής σημασίας για πολλούς φοιτητές με αναπηρίες. Ένα άτομο ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης έλαβε πολύτιμη βοήθεια από τους συμφοιτητές και τους καθηγητές του.

5.11. Προτάσεις για βελτίωση υποστήριξης και πρόσβασης φοιτητών/φοιτητριών με αναπηρία στο πανεπιστήμιο

Για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και της υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρίες στο πανεπιστήμιο, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν συγκεκριμένες προτάσεις, όπως υπογραμμίζουν οι ίδιοι οι φοιτητές με αναπηρίες. Πρώτον, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η δωρεάν και προσβάσιμη μεταφορά από την είσοδο του πανεπιστημίου έως τη Σχολή Επιστημών Υγείας (ΣΕΥ) για όλους τους φοιτητές, με έμφαση στα άτομα με αναπηρίες. Όπως ανέφερε μια φοιτήτρια, *«θα μπορούσε να εξασφαλίζεται με κάποιο τρόπο η μεταφορά από πάνω μέχρι τη ΣΕΥ και για τα άτομα με αναπηρία και για όλους» (Συν. Αρ. 3).* Η βελτίωση των υποδομών, όπως η εγκατάσταση ραμπών, είναι επίσης κρίσιμη. *«Να υπάρχουν ράμπες σίγουρα και όχι μόνο μία στο πλάι, αλλά να βάλουν και μπροστά»*, ήταν τα λεγόμενα της ίδιας φοιτήτριας *(Συν. Αρ. 3).*

Η εγκατάσταση οδηγών τυφλών και η παρουσία ατόμων που γνωρίζουν νοηματική γλώσσα για τη μετάδοση των μαθημάτων είναι απαραίτητη για την πλήρη προσβασιμότητα. Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προκύπτει ότι: *«Είναι σημαντικό να υπάρχει οδηγός τυφλών, οτιδήποτε χρειάζεται κάθε άνθρωπος με αναπηρία στη σχολή του για να παρακολουθήσει όντως τα μαθήματα του. Είναι επίσης κρίσιμο να υπάρχει κάποιος που να ξέρει τη νοηματική γλώσσα, ώστε να μεταδίδει τα μαθήματα έτσι» (Συν. Αρ. 3).*

Προτείνεται επίσης η διεξαγωγή εποπτείας σε διαφορετικές πόλεις της Κρήτης, όπου διαμένουν ορισμένοι φοιτητές, για να μπορούν να είναι κοντά στους φροντιστές τους λόγω των υγειονομικών αναγκών τους. Παράλληλα, ο φοιτητικός σύλλογος θα μπορούσε να ασκήσει πίεση στο κράτος για την αναβάθμιση των υποδομών, όπως η βελτίωση των οδηγών τυφλών, των πεζοδρομίων και η εφαρμογή του νόμου που τιμωρεί την παράνομη στάθμευση σε ράμπες. Είναι επίσης απαραίτητη η ταχύτερη αποστολή των βιβλίων σε προσβάσιμες μορφές, ώστε να μην υπάρχουν καθυστερήσεις στη μελέτη. Όπως αναφέρεται από έναν συμμετέχων, *«να πιέσει ο φοιτητικός σύλλογος το κράτος να βελτιωθεί ο οδηγός τυφλών και το πεζοδρόμιο, να βάλει ράμπες και να εφαρμόζεται ο νόμος που λέει ότι υπάρχει ποινή σε*

όσους παρκάρουν στις ράμπες. Επίσης, η αποστολή των βιβλίων να γίνεται πιο σύντομα» (Συν. Αρ. 1).

Παράλληλα, οι εθελοντές που προσφέρουν στήριξη θα πρέπει να αντικατασταθούν από μια μόνιμη ομάδα υποστήριξης, ώστε να υπάρχει σταθερή βοήθεια. Συγκεκριμένα, μια συμμετέχουσα τονίζει: *«Αν και υπάρχουν εθελοντές, θα έπρεπε να υπάρχει μια σταθερή ομάδα. Να υπάρχει μόνιμα μια ομάδα υποστήριξης στο πανεπιστήμιο, σαν παράλληλη στήριξη σε φοιτητές με αναπηρίες. Οι εθελοντές έρχονται και επανέρχονται. Δεν είναι κάτι σταθερό» (Συν. Αρ. 4).*

Επιπλέον, η ανανέωση του εξοπλισμού στη βιβλιοθήκη είναι αναγκαία, καθώς οι εκτυπωτές και τα σκάνερ Braille είναι παρωχημένα. Επίσης, η εγκατάσταση ηχητικής σήμανσης στα φανάρια και απτικών χαρτών σε μορφή Braille στους χώρους του πανεπιστημίου και στις κοντινές καφετέριες θα ενισχύσουν την προσβασιμότητα. Όπως τονίζει ένας συμμετέχων: *«Θεωρώ ότι ο εξοπλισμός στη βιβλιοθήκη θα πρέπει να ανανεωθεί, γιατί οι εκτυπωτές Braille και κάτι σκάνερ σε μορφή Braille είναι παρωχημένα. Επίσης, να τοποθετηθούν περισσότεροι οδηγοί τυφλών στο Ελμεπα. Επίσης, θα ήταν σημαντικό και χρήσιμο να τοποθετηθεί ένας απτικός χάρτης ανάγλυφος και σε μορφή Braille που να μας δείχνει πού να κατευθυνθούμε για να πάμε στα αμφιθέατρα, στη λέσχη, στις καφετέριες κοντά στη σχολή» (Συν. Αρ. 2).*

Τέλος, η ευαισθητοποίηση των καθηγητών σχετικά με τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες είναι απαραίτητη. Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, οι καθηγητές πρέπει να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και να τους ενθαρρύνουν αντί να τους αποθαρρύνουν. Όπως αναφέρεται από έναν συμμετέχοντα: *«Οι καθηγητές να διαβάσουν για τα άτομα με αναπηρία, να δουν λίγο πώς σκέφτονται τα άτομα αυτά. Να τους δώσουν κίνητρο και όχι να τους αποθαρρύνουν» (Συν. Αρ. 5).*

5.12. Ελπίδες και όνειρα

Ένα σημαντικό όνειρο για κάποιους φοιτητές είναι η δημιουργία οργανωμένων και δωρεάν μεταφορών από και προς το πανεπιστήμιο, καθώς και προς τις δομές για την εποπτεία. Η εξασφάλιση μεταφορών δεν θα ωφελήσει μόνο τα άτομα με αναπηρία, αλλά θα μπορούσε να διευκολύνει και την πρόσβαση για όλους

τους φοιτητές. Μια φοιτήτρια αναφέρει: *«Αν κατάφερνα αυτή τη στιγμή να κάνω κάτι ή να κάνουμε κάτι όλοι, ώστε να μπορούμε να έχουμε δωρεάν μεταφορά από και προς το πανεπιστήμιο και από και προς τις δομές για την εποπτεία, θα ήμουν χαρούμενη» (Συν. Αρ. 3).*

Επιπλέον, η ολοκλήρωση των σπουδών και η επαγγελματική καταξίωση είναι στόχοι που βρίσκονται ψηλά στη λίστα των φοιτητών με αναπηρία. Η επιθυμία να βρουν εργασία σχετική με το αντικείμενο των σπουδών τους και να συνεχίσουν με μεταπτυχιακές σπουδές, αντανακλά τη δέσμευσή τους για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η δημιουργία πολιτιστικών δραστηριοτήτων, όπως μια ανοιχτή μπάντα μουσικής στο πανεπιστήμιο, αποτελεί επίσης ένα σημαντικό όνειρο ενός ατόμου. Αυτό το εγχείρημα αναδεικνύει τη σημασία της πολιτιστικής έκφρασης και της συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Επίσης, από την επεξεργασία των συνεντεύξεων φαίνεται ότι η βελτίωση των υποδομών είναι κρίσιμη για την πρόσβαση και την ενσωμάτωσή τους. Η ανάγκη για κατασκευή ραμπών και γενικότερη βελτίωση της προσβασιμότητας είναι επιτακτική. Όπως τονίζει ένας φοιτητής: *«Μέχρι να αποφοιτήσω να έχουν βελτιωθεί κάποιες υποδομές που πρέπει να βελτιωθούν, αυτές που ανέφερα πριν, π.χ., ώστε να βοηθήσει αυτό κι άλλους φοιτητές να ενταχθούν ακόμα πιο εύκολα από ό,τι εγώ» (Συν. Αρ. 2).*

Ένα μεγάλο όνειρο για κάποιους είναι η απόκτηση φυσικής ανεξαρτησίας, με την επιθυμία να μπορέσουν να περπατήσουν και να εργάζονται όπως οι άλλοι γύρω τους. Μια φοιτήτρια με κινητικές δυσκολίες μοιράζεται: *«Ένα όνειρο μου ήταν να τελειώσω τη σχολή και πραγματοποιήθηκε. Αλλά το πιο καλό όνειρο είναι να σηκωθώ όρθια να μπορώ να περπατάω. Να μπορώ να δουλέψω, να ανεξαρτητοποιηθώ σαν τους άλλους γύρω μου. Κάνω τη δουλειά που πρέπει για να σηκωθώ όρθια. Και κάποια στιγμή πιστεύω ότι θα γίνει» (Συν. Αρ. 6).*

Τέλος, η αλλαγή της αντίληψης και του σκεπτικού γύρω από τους φοιτητές με αναπηρία αποτελεί μια βασική ελπίδα. Υπάρχει η επιθυμία να βελτιωθεί η κοινωνική αποδοχή και να αναγνωριστεί η αξία και η προσπάθεια των ατόμων με αναπηρία, ώστε να μην αισθάνονται αποκλεισμένα ή ψυχολογικά επιβαρυμένα. Η επιθυμία τους είναι να δουν μια αλλαγή στο πανεπιστημιακό σκεπτικό που θα συμβάλει στη

βελτίωση της καθημερινότητάς τους. *«Θα ήθελα να αλλάξω το σκεπτικό που θα έχουν αύριο μεθαύριο οι φοιτητές με αναπηρία και να μην πέφτουν ψυχολογικά, που δε θα έπρεπε, γιατί κάνουμε δεκαπλάσια προσπάθεια και να βγούμε από το σπίτι και να χαμογελάσουμε. Θα ήθελα να άλλαζα όλο το σκεπτικό του πανεπιστημίου προς το πρόσωπο των ατόμων με αναπηρία» (Συν. Αρ. 5),* ήταν τα λόγια ενός συμμετέχοντα.

5.13. Υποστήριξη από την οικογένεια

Αρχικά, η οικονομική υποστήριξη από την οικογένεια είναι σημαντική, ειδικά όταν οι φοιτητές δεν έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν λόγω του απαιτητικού χαρακτήρα των σπουδών τους και των υποχρεώσεων της εποπτείας. Μια συμμετέχουσα δηλώνει το εξής: *«Με βοηθάει οικονομικά, μιας και δε θα μπορούσα να δουλέψω σε αυτή τη φάση και να έχω παράλληλα και τις εποπτείες» (Συν. Αρ. 3).* Αυτή η υποστήριξη τους επιτρέπει να επικεντρωθούν πλήρως στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, χωρίς να ανησυχούν για την κάλυψη των καθημερινών εξόδων, μειώνοντας έτσι το άγχος και την πίεση.

Παράλληλα, η παροχή πρακτικής βοήθειας από την οικογένεια είναι εξίσου σημαντική. Η φροντίδα της φαρμακευτικής αγωγής, η προετοιμασία γευμάτων και η ανάληψη άλλων καθημερινών υποχρεώσεων εξασφαλίζουν ότι οι φοιτητές μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στις σπουδές τους, χωρίς να επιβαρύνονται με επιπλέον καθήκοντα.

Έπειτα, η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει η οικογένεια είναι καθοριστική για τη διατήρηση της ψυχολογικής ισορροπίας και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή. Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, τα μέλη της οικογένειας διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών διακυμάνσεων που συχνά συνοδεύουν την ακαδημαϊκή ζωή. Όπως αναφέρει ένας συμμετέχων: *«Με στηρίζει, μου λέει να μην απογοητεύομαι όταν απογοητεύομαι και με βοηθάει γενικότερα να έχω μια ψυχολογία σταθερή και να μην υπάρχουν διακυμάνσεις στην ψυχολογία μου. Είναι πάντα δίπλα μου» (Συν. Αρ. 5).*

Η οικογένεια, ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή ψυχολογικής στήριξης, αλλά εμπλέκεται ενεργά και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η ηχογράφηση βιβλίων και η βοήθεια στη συμπλήρωση εργασιών

δείχνουν την αφοσίωση της οικογένειας στην επιτυχία του φοιτητή. Ένας φοιτητής με προβλήματα όρασης αναφέρει: *«Η οικογένειά μου προσπαθεί να με διευκολύνει όσο το δυνατόν περισσότερο. Στο πρώτο εξάμηνο μου ηχογραφούσαν τα βιβλία όταν δεν είχα τα μέσα για να διαβάσω και με βοηθούσαν και στη συμπλήρωση του κοινωνιογράμματος. Γενικά ανταποκρίνεται πολύ θετικά σε όποια ανάγκη έχω» (Συν. Αρ. 2).* Αυτές οι πράξεις είναι ιδιαίτερα πολύτιμες, διευκολύνοντας έτσι τον φοιτητή να διατηρεί τον ρυθμό των σπουδών του.

Μία από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκε στη σημαντική υποστήριξη που λάμβανε από τη μητέρα της, η οποία τη συνόδευε καθημερινά στο πανεπιστήμιο. Η μητέρα της όχι μόνο τη βοηθούσε με τη φυσική μετακίνηση, αλλά κρατούσε και σημειώσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, εξασφαλίζοντας έτσι ότι η φοιτήτρια μπορούσε να παρακολουθεί και να συμμετέχει στις ακαδημαϊκές της υποχρεώσεις.

ΜΕΡΟΣ Δ’ – Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα για τις προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και κρίσιμες επισημάνσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της πτυχιακής εργασίας.

Καταρχήν, προκύπτει ότι για την ένταξη των φοιτητών με αναπηρίες, είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή, με κυριότερους από αυτούς να είναι η έλλειψη κατάλληλων υποδομών (όπως οι ράμπες, οι οδηγοί τυφλών, η ηχητική σήμανση στα φανάρια), η απουσία οπτικοακουστικών υλικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους, η ανεπαρκής στήριξη από την πανεπιστημιακή κοινότητα και η αυξημένη ψυχολογική πίεση λόγω των καθημερινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Η κόπωση, ενισχυόμενη από τη φαρμακευτική αγωγή και τις θεραπείες, αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Σημαντικό, επίσης, είναι το πρόβλημα της απουσίας δυνατότητας καταγραφής σημειώσεων λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού και βιβλίων σε μορφή Braille. Αν και προσφέρονται προσαρμοσμένες εξετάσεις (π.χ. προφορικές) για φοιτητές με δυσλεξία και ΔΕΠΥ,

πολλοί φοιτητές θεωρούν ότι δεν καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες τους, με την έλλειψη προετοιμασίας των καθηγητών να εντείνει τα προβλήματα.

Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως κινητά τηλέφωνα με προγράμματα προσβασιμότητας για άτομα με προβλήματα όρασης, η διαθεσιμότητα συγγραμμάτων σε ηλεκτρονική μορφή από τις βιβλιοθήκες αποτελούν κάποιους από τους σημαντικούς παράγοντες διευκόλυνσης της ακαδημαϊκής πορεία των φοιτητών με αναπηρίες. Αυτά τα εργαλεία επιτρέπουν την προσβασιμότητα σε πληροφορίες.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι η στήριξη από καθηγητές, συμφοιτητές και η ευρύτερη πανεπιστημιακή κοινότητα αποδεικνύεται κρίσιμη για την επιτυχία των φοιτητών με αναπηρίες. Οι καθηγητές που δείχνουν κατανόηση, προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και παρέχουν πρόσθετο χρόνο στις εξετάσεις δημιουργούν ένα φιλόξενο περιβάλλον. Η κοινωνική υποστήριξη από τους συμφοιτητές, όπως η βοήθεια στη μετακίνηση και η παροχή σημειώσεων, ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Παρόλο που οι περισσότερες σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές είναι θετικές, υπάρχουν περιστατικά αμφισβήτησης ή έλλειψης κατανόησης, ιδιαίτερα στην αρχή της φοίτησης. Η ειλικρινής επικοινωνία με τους καθηγητές μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές, ενώ η υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό ενισχύει τη διαδικασία ένταξης. Παρόλα αυτά, κάποιες περιπτώσεις αναποφασιστικότητας ή αδυναμίας κατανόησης των αναγκών των φοιτητών αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση.

Μία πρόταση που θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί στην παρούσα εργασία είναι η ανάγκη για βελτίωση της προσβασιμότητας σε όλους τους πανεπιστημιακούς χώρους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενίσχυσης των υποδομών και των τεχνολογικών εργαλείων, περιλαμβάνοντας την παροχή απτικών χαρτών και οπτικοακουστικού υλικού, την παρουσία ατόμου που θα μεταδίδει τα μαθήματα στη νοηματική γλώσσα, την εγκατάσταση οδηγών τυφλών, καθώς και την ηχητική σήμανση στα φανάρια. Επίσης, η δημιουργία ανάγλυφων χαρτών για πλοήγηση στο πανεπιστήμιο και η εγκατάσταση ραμπών σε όλους τους χώρους του πανεπιστημίου είναι ουσιώδης. Σημαντική είναι η ύπαρξη εθελοντικών ομάδων που θα μπορούν να κρατούν σημειώσεις, να συνοδεύουν και να παρέχουν άλλες μορφές υποστήριξης,

καθώς και η εκπαίδευση των καθηγητών και του προσωπικού για την κατανόηση και τη διαχείριση των αναγκών των φοιτητών με αναπηρίες.

Επιπλέον, η διοργάνωση εκδηλώσεων για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από την αναπηρία, η προσαρμογή των εξετάσεων με εναλλακτικούς τρόπους (όπως η παροχή επιπλέον χρόνου), και η ανάθεση της ευθύνης στους φοιτητές με αναπηρίες να αποφασίζουν για τις δικές τους ανάγκες, χωρίς να γίνεται αυθαίρετη υπόθεση από τρίτους, είναι σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτευχθεί μια πιο ουσιαστική ένταξη των φοιτητών με αναπηρίες, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική τους εμπειρία και μειώνοντας το άγχος που προκαλείται από τις καθημερινές προκλήσεις.

Όπως άλλωστε αναφέρεται και στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας, η έλλειψη προσβασιμότητας και η ανεπαρκής υποστήριξη δημιουργούν ένα περιβάλλον που δεν είναι φιλικό προς τους φοιτητές με αναπηρίες, εμποδίζοντας την πλήρη συμμετοχή τους στην ακαδημαϊκή ζωή. Συγκεκριμένα, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προτείνει βελτιώσεις στις υποδομές, όπως την παροχή "ζωντανής" βοήθειας για την πλήρη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρίες (Βανταράκης, 2016). Επιπλέον, η χρήση τεχνολογιών υποβοήθησης, όπως ειδικοί υπολογιστές και λογισμικά, θεωρείται κρίσιμη για την ισότιμη συμμετοχή (Papadopoulos et al., 2024), ενώ η παροχή συνοδών και διερμηνέων είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρίες (Βανταράκης, 2016). Επίσης, η εκπαίδευση των καθηγητών παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Papadopoulos et al., 2024). Η χρήση τεχνολογιών και εργαλείων προσβασιμότητας, όπως η ηχογράφηση εγχειριδίων και οι εκτυπωτές Braille, προάγουν την ισότιμη συμμετοχή (Βανταράκης, 2016). Παράλληλα, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για συνοδούς και διερμηνείς νοηματικής, για να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των φοιτητών (Βανταράκης, 2016).

Οι πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις επίσης συχνά δεν καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες των φοιτητών με αναπηρίες, γεγονός που τονίζεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Η ανάγκη για υποστήριξη στη συγγραφή σημειώσεων και εργασιών παραμένει μεγάλη, παρόλο που υπάρχουν περιπτώσεις όπου η θετική στάση των καθηγητών και συμφοιτητών διευκολύνει αυτή την ανάγκη (Βανταράκης, 2016).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι επίσης αναγκαία για την ενίσχυση της κατανόησης των αναγκών των φοιτητών με αναπηρίες (Guralnick, 2008), ενώ η βελτίωση της πρόσβασης σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και λογισμικό παραμένει προτεραιότητα (Βανταράκης, 2016). Τέλος, προτείνεται η ύπαρξη περισσότερων σαφών πινακίδων για πλοήγηση στις αισθητηριακές ζώνες και η χρήση οπτικών κωδίκων για καλύτερη κατανόηση των χώρων (Nolan et al., 2023). Επομένως, όσα συμπεράσματα διεξήχθησαν από την έρευνα, επιβεβαιώνονται και από το θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Συμπερασματικά, οι φοιτητές με αναπηρίες χρειάζονται ένα πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον στο πανεπιστήμιο. Η εφαρμογή αυτών των αλλαγών απαιτεί συνεχή προσπάθεια και δέσμευση από το διδακτικό προσωπικό και τους φοιτητές του πανεπιστημίου, ώστε να διασφαλιστεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους φοιτητές.

Παραρτήματα

Οδηγός συνέντευξης

1. Μίλησε μου για την καθημερινότητά σου στη σχολή….
2. Μίλησε για το πώς αξιοποιείς τον ελεύθερο σου χρόνο όταν δεν είσαι στη σχολή….
3. Τι είναι αυτό που σε έκανε να διαλέξεις την κοινωνική εργασία/τις οικονομικές επιστήμες/τα παιδαγωγικά προσχολικής εκπαίδευσης ως αντικείμενο σπουδών;
4. Θα ήθελα να μεταφερθούμε πίσω στον χρόνο: Πότε άκουσες πρώτη φορά τις λέξεις «κοινωνική εργασία», «κοινωνικός λειτουργός»/τον όρο «οικονομικές επιστήμες»/για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην προσχολική εκπαίδευση;
5. Τι εμπόδια συναντάς όσον αφορά τη συμμετοχή σου στα μαθήματα;
6. Τι εμπόδια συναντάς όσον αφορά τη συμμετοχή σου στα εργαστήρια;
7. Τι εμπόδια συναντάς όσον αφορά τη συμμετοχή σου στις εξετάσεις;

8. Τι προκλήσεις συναντάς όσον αφορά τη συμμετοχή σου σε κοινωνικές δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο, όπως είναι για παράδειγμα οι εκδηλώσεις;
9. Τι διευκολύνει τη συμμετοχή σου στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες;
10. Πώς αντιμετωπίζεις τα εμπόδια στην πρόσβαση σε εγκαταστάσεις και υπηρεσίες του πανεπιστημίου;
11. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στις σχέσεις σου με τους συμφοιτητές σου;
12. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στις σχέσεις σου με τους καθηγητές σου;
13. Πώς θα περιέγραφες την υποστήριξη που λαμβάνεις από το πανεπιστήμιο;
14. Ποιες είναι οι σημαντικότερες ανάγκες σου ως φοιτητής/φοιτήτρια με αναπηρία που δεν καλύπτονται επαρκώς από το πανεπιστημιακό περιβάλλον;
15. Πώς ανταποκρίνεται το διδακτικό προσωπικό σε σχέση με τις ανησυχίες και τις ανάγκες που έχεις εκφράσει;
16. Πώς ανταποκρίνονται οι συμφοιτητές σου σε σχέση με τις ανησυχίες και τις ανάγκες που έχεις εκφράσει;
17. Πώς νιώθεις για το γεγονός ότι ορισμένοι φοιτητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση και στην συμπερίληψη στο πανεπιστήμιο;
18. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες ανησυχίες σου σχετικά με την ολοκλήρωση των σπουδών σου;
19. Πώς θα μπορούσε το πανεπιστήμιο να βελτιώσει την υποστήριξη και την πρόσβαση για φοιτητές/φοιτήτριες με αναπηρίες;
20. Ποιες είναι οι ελπίδες και τα όνειρά σου ως φοιτητής/φοιτήτρια με αναπηρία στο πανεπιστήμιο;
21. Με ποιους τρόπους η οικογένειά σου ανταποκρίνεται στις ανάγκες αναφορικά με τη φοίτησή σου στο πανεπιστήμιο;
22. Πώς σου φάνηκε η διαδικασία της συνέντευξης; Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι;

Έντυπο ενημέρωσης – συγκατάθεσης

Στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας η φοιτήτρια Τσαντάκη Αικατερίνη πραγματοποιώ ποιοτική μελέτη με θέμα *«Προκλήσεις και δυσκολίες φοιτητών/φοιτητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».* Στόχος αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με αναπηρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία. Αν όμως δεχτείτε να συμμετάσχετε, σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά το έντυπο αυτό.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής θα γίνουν κάποιες συνεντεύξεις. Αν δεχτείτε να παραχωρήσετε μια συνέντευξη θα κληθείτε να απαντήσετε σε ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες σας και τη μέχρι τώρα πορεία σας όσον αφορά την προσαρμογή και την ενσωμάτωση σας στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, τις συνθήκες φοίτησης, και τις προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ως φοιτητές/φοιτήτριες με αναπηρία συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικής συνθήκης της απομόνωσης λόγω Covid-19. Είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι δεν προβλέπεται χρηματική αμοιβή ή κάποιο άλλο υλικό κίνητρο για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Η καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών σας, ωστόσο, είναι πολύ σημαντική γιατί με τη συμμετοχή σας θα συμβάλετε στο να αναδειχθούν οι εμπειρίες των φοιτητών και των φοιτητριών για το πώς επηρεάζει η αναπηρία την προσαρμογή και την ενσωμάτωση στο πανεπιστήμιο και το τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/φοιτήτριες με αναπηρία.

Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί από την κ. Τσαντάκη Αικατερίνη, φοιτήτρια κοινωνικής εργασίας και θα έχει διάρκεια περίπου μία ώρα. Θα πραγματοποιηθεί διά ζώσης. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί από την ερευνήτρια. Πρόσβαση στο ηχητικό αρχείο της συνέντευξης, στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο και σε όλα τα έντυπα που σας αφορούν θα έχουν μόνο η φοιτήτρια που πραγματοποιεί αυτή τη μελέτη και η επιβλέπουσα της εργασίας κ. Ζαχαρούλα Κασσέρη. Δεσμευόμαστε για την εμπιστευτικότητα όλων των πληροφοριών που θα μας δώσετε. Είναι σημαντικό επίσης να γνωρίζετε ότι στο

ενδεχόμενο μιας μελλοντικής δημοσίευσης ή παρουσίασης της έρευνας, όλα εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να μαρτυρήσουν την ταυτότητά σας ή την ταυτότητα τρίτων προσώπων θα ανωνυμοποιηθούν κατά τρόπο που να μην είναι αναγνωρίσιμα. Το ανωνυμοποιημένο υλικό της παρούσας έρευνας δύναται να χρησιμοποιηθεί από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και σε άλλες παρεμφερείς μελέτες. Το ηχητικό αρχείο της συνέντευξης θα καταστραφεί αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας. Η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και τα αρχεία της έρευνας/δεδομένα που σας αφορούν θα διατηρηθούν για 3 χρόνια σε κατάλληλα φυλασσόμενο χώρο και μετά το πέρας αυτού του διαστήματος θα καταστραφούν.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τον χρόνο σας. Εάν έχετε απορίες μπορείτε να απευθυνθείτε οποιαδήποτε στιγμή κατά την διάρκεια της συμμετοχής σας στην έρευνα με την επιβλέπουσα της πτυχιακής εργασίας, κ. Κασσέρη Ζαχαρούλα (kasseriz@hmu.gr)

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Εγώ ο/η …….....
(ονοματεπώνυμο)

Επιβεβαιώνω ότι

(Παρακαλούμε συμπληρώστε με V τα αντίστοιχα τετραγωνίδια για να δηλώσετε συναίνεση)

Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να λάβω μέρος στην έρευνα	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐

Έχω λάβει ικανοποιητικές εξηγήσεις για τη διαχείριση των προσωπικών μου δεδομένων	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να αποχωρήσω οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσω εξηγήσεις και χωρίς καμία συνέπεια.	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Κατανοώ ότι αν αποχωρήσω από την έρευνα τα δεδομένα μου θα καταστραφούν.	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Κατανοώ ότι μπορώ να ζητήσω να καταστραφούν οι πληροφορίες που έδωσα στο πλαίσιο της έρευνας μέχρι και 1 μήνα από σήμερα	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω αν επιθυμώ περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐
Θα λάβω το πλήρες αντίγραφο του εντύπου συγκατάθεσης μετά από την ενημέρωση που αναφέρεται πιο πάνω, συμπεριλαμβανομένης της υπογεγραμμένης δήλωσης.	**ΝΑΙ** ☐	**ΟΧΙ** ☐

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος:

Υπογραφή **Ημερομηνία**

Ονοματεπώνυμο ερευνητή:

Υπογραφή **Ημερομηνία**

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αυγουλάς, Ε. (2024, Φεβρουάριος 2). *Στερεοτυπικές κοινωνικές αντιδράσεις για την αναπηρία.* Huffington Post. https://www.huffingtonpost.gr/entry/stereotepikes-koinonikes-antidraseis-yia-ten-anaperia_gr_65bc878fe4b05c8779f8aa8b

Βανταράκης, Α. (2016, Ιούλιος 18). *ΑμεΑ και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.* Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών. https://www.eoty.gr/amea-kai-tritovathmia-ekpaidefsi/

Γκασούκα, Δ. (2021, Δεκέμβριος 1). *Ας ρίξουμε φως στους αόρατους ανθρώπους*. Δήμος Χαλανδρίου. https://www.chalandri.gr/uncategorized/78493/

Δανιλόπουλος, Δ. (2003). *Δημιουργία προϋποθέσεων για την σχολική ενσωμάτωση, την αποτελεσματική εκπαίδευση και την κοινωνική αποδοχή νοητικά υστερούντων ατόμων.* Politropio. https://www.politropo.org/pdf/anapiria_orismoi_kai_koinoniki_diastasi.pdf

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2017). *Κατηγορίες αναπηρίας.* http://139.144.147.121/legal-framework/54-do-you-know/193-disability-categorisation

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2017). *Το Σύνταγμα.* http://139.144.147.121/legal-framework/syntagma

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2023, Μάιος 15). *13ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στα άτομα με αναπηρία».* https://www.esamea.gr/el/article/13o-deltio-statistikhs-plhroforhshs-ftwxeia-kai-koinwnikos-apokleismos-sta-atoma-me-anaphria

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας - Αναφορές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Ελληνική Ακαδημία Ηλεκτρονικού Συγγράμματος.

Καλλινικάκης, Ι. (2016). *Άτομα με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις, Βιώματα, και Εμπειρίες των Φοιτητριών και Φοιτητών με Αναπηρία* [Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. REPO. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/13823/1/KallinikakisI_2016.pdf

Καντουχάρ, Φ. (2015, Δεκέμβριος 3). *Κοινωνικός αποκλεισμός ατόμων με αναπηρία.* WORDPRESS. https://sostegr.wordpress.com/2015/12/03/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CE%B1%CE%BD%CE%B1/

Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β*(2), 4-25.

Με Άλλα Μάτια (2022, Φεβρουάριος 1). *Στάσεις & Αντιλήψεις για την Αναπηρία στην Ελλάδα του 2021.* https://meallamatia.gr/staseis-antilipseis-gia-tin-anapiria-stin-ellada-tou-2021/

Μωραΐτη, Π. (2023, Αύγουστος 19). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.* YOUREARTICLES. https://yourearticles.com/koinwniologia/symperilhptikh-ekpaideush-sthn-ellada/

Ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (2022, Δεκέμβριος 3). *Liberal.* https://www.liberal.gr/ellada/o-stohos-tis-symperiliptikis-ekpaideysis

Πανεπιστήμιο Κύπρου. (2015). *Research proposals frequently asked questions [PDF].* https://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/pdf/ResearchProposalsFAQs2015-a.pdf

Παπαδοπούλου - Τσάτση, Θ. (2017, Νοέμβριος 22). *Κοινωνικός αποκλεισμός ατόμων με αναπηρία.* MATY. https://www.maty.gr/τυφλολογία-ρατσισμός/1002-κοινωνικός-αποκλεισμός-ατόμων-με-αναπηρία.html

Σαρρή, Ν. (2018, Ιανουάριος 5). *Ειδική Αγωγή, μια σύντομη ιστορική αναδρομή...* MATY. https://www.maty.gr/%CF%84%CF%85%CF%86%CE%BB%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/1192-%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-

%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE,-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B7-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AE.html

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία. Repository-edulll.ekt.* https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1607/2/1607_%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%ce%b1%ce%bc%ce%b5%ce%b1.pdf

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σ. 7). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2014, Απρίλιος 17). *Άρθρο 03: Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* http://www.opengov.gr/ypepth/?p=1960&cpage=1

Χαλδαίου, Σ. (2023, 21 Μαρτίου). Αποκλεισμός για τα ανάπηρα άτομα (και) στη γλώσσα. *Η καθημερινή*. https://www.kathimerini.gr/society/562330825/apokleismos-gia-ta-anapira-atoma-kai-sti-glossa/

Χαρίσης, Α. (2020, Δεκέμβριος). *Κινητικές αναπηρίες και κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση.* Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. https://www.eiead.gr/wp-content/uploads/2020/12/%CE%A3%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AC-%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%9A%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%

CF%82-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82-1.pdf

Ioannanouk (2016, Νοέμβριος 6). *Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα, Ιστορική αναδρομή.* InEdu. https://inedusite.wordpress.com/2016/11/06/%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84/

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Andrews, E. E., Powell, R. M., Ayers, K. (2022) The evolution of disability language: Choosing terms to describe disability. *Disability and Health Journal, 15*(3). https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101328

Auslander, G. K., & Gold, N. (1999). Disability terminology in the media: A comparison of newspaper reports in Canada and Israel. *Social Science & Medicine, 48*(10), 1407-1417. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00442-0

Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Educ. Sci., 10*(9), 223. https://doi.org/10.3390/educsci10090223

Brewer, K., Sobsey, D., Johnston, L., & Calhoun, A. (2012). Models of disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers, enabling environments.* Sage.

Campanile, J., Cerilli, C., Varadaraj, V., Sweeney, F., Smith, J., Zhu, J., Yenokyan, G., & Swenor, B. K. (2022). Accessibility and disability inclusion among top-funded U.S. Undergraduate Institutions. *PLoS ONE, 17*(11), e0277249. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277249

Case Western Reserve University. (2024). *What is Accessibility?* https://case.edu/accessibility/what-accessibility

Centers for Disease Control and Prevention. (2020, September 15). *Disability and health inclusion strategies.* https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/disability-strategies.html

Cieza, A., Sabariego, C., Bickenbach, J., & Chatterji, S. (2018). Rethinking disability. *BMC Medicine, 16*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s12916-017-1002-6

Creamer, D. (2009). Theological Models of Disability and the Limits of the Body. In C. H. Camosy (Ed.), *Body, Spirit, and Human Life: The Nature of Humanity in the Bible* (pp. 55-98). Cambridge University Press.

D'Alessio, S. J. (2011). *Disability and Justice: The Capabilities Approach in Practice*. Lexington Books.

Degener, T. (2017). *The UN Convention on the rights of persons with disabilities: A commentary*. Oxford University Press.

Disability Advocacy Resource Unit. (2019, January 31). *How does the human rights model differ from the social model?* https://daru.org.au/daru-publication/how-we-talk-about-disability-matters/how-does-the-human-rights-model-differ-from-the-social-model/

Disability Advocacy Resource Unit. (2019, January 31). *Introducing the human rights model of disability.* https://daru.org.au/daru-publication/how-we-talk-about-disability-matters/introducing-the-human-rights-model-of-disability/

Fovet, F., & Mole, H. (2013). UDL – From disabilities office to mainstream class: How the tools of a minority address the aspirations of the student body at large. *McGill University*, 22. http://dx.doi.org/10.22329/celt.v6i0.3762

Junior, A. L., & Schipper, M. B. (2013). A cultural model of disability. In E. Weil (Ed.), *Social work: An introduction to contemporary practice* (pp. 23-24). Sage.

Lee, E. (2022, January 14). *What are the Different Types of Disabilities?* CPD Online College. https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/care/different-types-of-disabilities/

Limaye, S. (2016). Factors influencing the accessibility of education for children with disabilities in India. *Global Education Review, 3*(3). 43-56.

McGlinchey, E., Corrigan, S., Sheerin, F., & Yap, M. L. (2024). Embracing authenticity and challenging norms: Including people with an intellectual disability as lecturers in third level intellectual disability nursing programmes. *Nurse Education Today, 138,* 106206. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106206

Michalko, R. (2002). *The difference that disability makes.* Temple University Press.

Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Pans, M., Pérez-Samaniego, V., & Devís-Devís, J. (2021). Environmental barriers and facilitators to physical activity among university students with physical disability: A qualitative study in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), Article 400. https://doi.org/10.3390/ijerph18020400

Nolan, C., Doyle, J. K., Lewis, K., & Treanor, D. (2023). Disabled students' perception of the sensory aspects of the learning and social environments within one higher education institution. *British Journal of Occupational Therapy, 86*(5), 367–375. https://doi.org/10.1177/03080226221126895

Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability: Issues at stake. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the divide* (pp. 29-54). Leeds: The Disability Press.

Papadopoulos, K., Koustriava, E., Isaraj, L., Chronopoulou, E., Manganello, F., & Molina-Carmona, R. (2024). Assistive technology for higher education students with disabilities: A qualitative research. *Digital, 4*(2), 501–511. https://doi.org/10.3390/digital4020025

Parsons, T. (1951). *The social system.* Free Press.

Půlkrabová, K. (2023). *Terminology of disability: A historical perspective* [Bachelor's thesis, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta]. Univerzita Karlova Repository. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/179441/130351978.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, *74*(1), a4738. https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738

Rice, D. (2021, October 1). *Human rights model of disability.* National Institutes of Health. https://www.edi.nih.gov/blog/communities/human-rights-model-disability

Schneider, C. (2010). [Review of the book Exploring Disability: A Sociological Introduction (2nd ed.), by C. Barnes & G. Mercer]. *International Sociological Association*, *27*(2), 341. SAGE Journals.

Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling and Development*, *84*(1), pp. 29–40. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00377.x

Thomas, C., & Woods, A. (2003). Medical model. In C. Thomas & A. Woods (Eds.), *Disability and social policy in Britain since 1750: A history of exclusion* (p. 15). Palgrave Macmillan.

Titchkosky, T. (2007). Disability studies: The old and the new. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (2nd ed., p. 34). Routledge.

Todd, N., Gaunt, L., & Porta, T. (2022). Terminology and Provision for Students with Learning Difficulties: An Examination of Australian State Government Education Department Websites. *Australian Journal of Teacher Education*, *47*(7). https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n7.2

Union of the Physically Impaired against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental principles of disability.* https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf

UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability.* https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles-of-disability-1976.pdf

Vehmas, S. (2024). Floating Signifiers: Managing Disability Language in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *26*(1), 16–27. https://doi.org/10.16993/sjdr.1071