Η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μαρία Τζουριάδου

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι πριν από 30 περίπου χρόνια αποτελούσε διεθνώς προνόμιο για μια μικρή ομάδα μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Προοδευτικά η συνειδητοποίηση ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές οδηγούν σε υψηλότερες αποδοχές στο μέλλον και γενικά μπορεί να προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες εργασίας, σε συνδυασμό με την εξάπλωση του ρεύματος της παγκοσμιοποίησης, είχε ως συνέπεια υποψήφιοι από διάφορες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες να ανταγωνίζονται για να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, σήμερα διεθνώς η εξασφάλιση ευκολότερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσοτέρων χωρών (Riddell et al., 2005).

Στις περισσότερες χώρες, τα τελευταία χρόνια, επιχειρείται να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθητών που δεν εισάγονταν παραδοσιακά, όπως μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, μαθητές μέσης ηλικίας και τέλος μαθητές με αναπηρίες. Η πολιτική αυτή των διευκολύνσεων στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, Βρετανία, Αυστραλία, Καναδάς κ.α., είχε ως συνέπεια ο φοιτητικός πληθυσμός να είναι σήμερα περισσότερο ετερογενής από ποτέ. Στις χώρες αυτές έχει διερευνηθεί διεξοδικά η συμμετοχή φοιτητών στα πανεπιστήμια ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το φύλο και την εθνότητα, τόσο όσον αφορά το ποσοστό συμμετοχής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τις εμπειρίες τους ως φοιτητές. Δεν υπάρχουν όμως αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα για τους φοιτητές με αναπηρίες. Οι φοιτητές αυτοί αποτελούν μια ιδιαίτερη πρόκληση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο γιατί έχουν ανάγκες προσβασιμότητας στα κτήρια, αλλά γιατί κυρίως έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών, τις

μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τέλος την αξιολόγηση. Σήμερα, βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας που επιθυμεί να μετατραπεί σε κοινωνία της γνώσης αποτελεί η επάρκεια των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να δέχεται φοιτητές από ποικίλα περιβάλλοντα και κατά συνέπεια και φοιτητές με αναπηρίες.

Η εισδοχή των αναπήρων φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συναρτάται με τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας σχετικά με την αναπηρία. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις διεθνώς σχετικά με την αναπηρία, είναι σήμερα η «παραδοσιακή», κατηγορική- ιατρική, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία ταυτίζεται με συγκεκριμένες κατηγορίες ανεπάρκειας ή δυσλειτουργίας και η «μαρξιστική», το κίνημα της αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία συνδέεται με τα κοινωνικά εμπόδια τα οποία τίθενται σε άτομα τα οποία παρουσιάζουν ανεπάρκειες.

Σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας υιοθετεί την πρώτη προσέγγιση, η πρόσβαση των φοιτητών συναρτάται με τα φυσικά εμπόδια που θέτουν οι ανεπάρκειες. Σε περίπτωση που υιοθετεί τη δεύτερη, όλοι οι ανάπηροι φοιτητές μπορεί να εισαχθούν, με παράλληλη άρση των κοινωνικών διακρίσεων. Μια πιο σφαιρική προσέγγιση για την αναπηρία, βάση της οποίας θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ η εισδοχή ανάπηρων μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, βασίστηκε στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ως *«άτομο με αναπηρία ορίζεται εκείνο, που εμφανίζει κάποια σωματική ή νοητική ανεπάρκεια, η οποία θέτει εμπόδια σε σημαντικές δραστηριότητές του, ή που έχει ιστορικό τέτοιας ανεπάρκειας ή που θεωρείται από τους άλλους ότι εμφανίζει ανεπάρκεια» (USC, 1990:para 12102(2))*. Μετά το 1990 έγιναν στις ΗΠΑ ειδικές ρυθμίσεις και δόθηκαν οι απαραίτητοι πόροι για εισδοχή ανάπηρων φοιτητών σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά την υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής, οι παροχές αφορούσαν στη βελτίωση της φυσικής προσβασιμότητας στους χώρους. Δε δόθηκε η απαραίτητη έμφαση στην προσβασιμότητα των ανάπηρων φοιτητών στα προγράμματα διδασκαλίας καθώς και στην ενημέρωση του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των φοιτητών, όπως θα ήταν αναμενόμενο από τον ορισμό της αναπηρίας. Από το 1990 μέχρι σήμερα έχουν γίνει βελτιώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των φοιτητών με αναπηρία κυρίως σε ό,τι αφορά τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και τα συστήματα αξιολόγησης. Οι διευκολύνσεις αυτές αύξησαν τη συμμετοχή των αναπήρων στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε σήμερα ένα 6% του συνόλου των φοιτητών των Πανεπιστημίων των ΗΠΑ να είναι ανάπηροι. Μπορεί λοιπόν πλέον να ισχυρισθεί κανείς ότι οι παροχές υπηρεσιών προς τους ανάπηρους φοιτητές στις ΗΠΑ είναι συστηματικές και αναπό-

σπαστο μέρος της πανεπιστημιακής οργάνωσης, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου η αναπηρία συνδέεται μόνο με την ανεπάρκεια.

Μετά τις ΗΠΑ και άλλες χώρες άρχισαν να διευκολύνουν την πρόσβαση των αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το είδος των παροχών προς τους ανάπηρους φοιτητές συναρτάται με το πώς ορίζει κάθε χώρα την αναπηρία. Στην Αυστραλία λόγου χάριν όπου η αναπηρία ταυτίζεται με την ανεπάρκεια, οι παροχές είναι προνοιακές και δεν εξασφαλίζονται «ενταξιακοί» πόροι, όπως προβλέπονται από το κοινωνικό μοντέλο, δηλαδή προσαρμογές προγραμμάτων, εκπαίδευση προσωπικού, κ.α. (Adams & Brown, 2001). Αντίστοιχα στη Ν. Ζηλανδία η ένταξη φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώθηκε κυρίως στα εμπόδια προσπελασιμότητας στο χώρο και όχι στην εμπειρία που θα αποκτούσαν οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chard & Couch, 1998). Η φυσική προσπελασιμότητα στην οποία δόθηκε έμφαση δεν διευκόλυνε τους φοιτητές στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και γι' αυτό παρέμειναν περιθωριοποιημένοι (Aune, 1998). Επιπλέον, από το 1996 μέχρι το 1998 μειώθηκε ο συνολικός αριθμός των φοιτητών αυτών και περιορίστηκε σε όσους είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή κινητικές ανεπάρκειες, αφενός γιατί οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κινούνται χωρίς δυσκολία στο χώρο και αφετέρου γιατί για τους κινητικά ανάπηρους υπήρχαν οι αντίστοιχες προβλέψεις. Αντίθετα, στην ίδια περίοδο (1996-1998) μειώθηκαν οι φοιτητές με προβλήματα ακοής, όρασης κ.α., γιατί τα πανεπιστήμια δεν είχαν αντίστοιχες παροχές (Neale, 2002). Γενικότερα όμως, η μείωση των φοιτητών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρχαν ότι δεν υπάρχουν προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση του προσωπικού (Neale, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα βέβαια είναι περιορισμένα για να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα.

Στην Ευρώπη, παρόλο που στις περισσότερες χώρες υπάρχουν νόμοι κατά των διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, μόνο λίγες έχουν ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο αντίστοιχο με αυτό των ΗΠΑ. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους νόμους αυτούς επικεντρώνονται στις διακρίσεις που αφορούν στην εργασία και όχι στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο σε όλη την Ε.Ε., όπως προβλεπόταν από τη Διακήρυξη της Μπολόνια για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και να εφαρμοσθεί ένα ενιαίο σύστημα υποστήριξης των φοιτητών αυτών, γιατί δεν υπάρχει σαφής ορισμός για την αναπηρία. Στις περισσότερες χώρες εξακολουθεί να υφίσταται το δίλημμα εάν η αναπηρία πρέπει να προσεγγίζεται ως ιατρική κατηγορία ή ως κοινωνικός περιορισμός. Το κίνημα της αναπηρίας που θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή αντιτίθεται στην ιδέα της σταθερής και μονοδιάστατης έννοιας της ανεπάρκειας. Αποτέλεσμα του διλήμματος αυτού είναι η μη σφαιρική προσέγγιση της αναπηρίας,

όπως γίνεται στο Αμερικανικό μοντέλο. Έτσι σε χώρες όπως οι Σκανδιναβικές, όπου η αναπηρία αντιμετωπίζεται σφαιρικά, σύμφωνα με το αμερικανικό πρότυπο, το 16% του συνόλου των φοιτητών είναι ανάπηροι. Στις χώρες αυτές, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνονται δεκτοί και φοιτούν ανάπηροι ανεξαρτήτως του είδους της ανεπάρκειας και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υποχρεωμένα από το νόμο να τους εξασφαλίζουν τις κατάλληλες παροχές. Σε άλλες χώρες που δίνουν έμφαση στην ανεπάρκεια, όπως η Πολωνία, μπορεί να εισάγονται ανάπηροι φοιτητές χωρίς όμως υποστήριξη. Στη Λετονία επίσης αποκλείονται κάποιες κατηγορίες φοιτητών, όπως οι τυφλοί, λόγω έλλειψης τεχνικής υποστήριξης. Στη Γερμανία η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στο κατά πόσο η ανεπάρκεια θέτει περιορισμούς στο άτομο και πόσο μόνιμη είναι. Ανάπηρος, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θεωρείται μόνο όποιος εμφανίζει λειτουργικότητα κάτω του 50%. Παρότι η προσέγγιση της αναπηρίας βασίζεται στην κοινωνική κατασκευή, ποσοτικοποιείται (Riddell et al., 2005). Κατά συνέπεια και στη χώρα αυτή η υποστήριξη έχει τη μορφή κοινωνικής πρόνοιας.

Η Βρετανία ακολουθεί την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, συνδέει όμως την αναπηρία αποκλειστικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά το 1990 γίνεται μια προσπάθεια ένταξης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που έχει ως στόχο να αποκτήσουν, εκτός από επαγγελματικά προσόντα, θετικές εμπειρίες και να αποφύγουν την περιθωριοποίηση. Τα ερευνητικά δεδομένα και στην περίπτωση αυτή είναι περιορισμένα, αφενός γιατί δεν υπάρχει συστηματική έρευνα, και αφετέρου γιατί οι παροχές προς τους φοιτητές διευθετούνται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση (Adams & Brown 2006). Ωστόσο, από τα υπάρχοντα ευρήματα προκύπτει ότι το ποσοστό φοιτητών με ειδικές ανάγκες αυξήθηκε μεταξύ των ετών 1995-96 και 1999-2000. Ενδεχομένως, η αύξηση του ποσοστού αυτού δεν οφείλεται μόνο στις παροχές προς τους ανάπηρους φοιτητές αλλά και στη διεύρυνση των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με την ένταξη σε αυτά Τεχνολογικών Ιδρυμάτων μετά το 1992. Οι περισσότεροι φοιτητές με αναπηρία φοιτούν σε πρώην Τεχνολογικά Ιδρύματα, γιατί στα «παλιά Πανεπιστήμια» εξακολουθούν να φοιτούν κυρίως φοιτητές ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Παραταύτα, ένα 5% του συνόλου των φοιτητών στα Πανεπιστήμια της Βρετανίας είναι φοιτητές με αναπηρία. Επίσης, στα Ιδρύματα αυτά φοιτούν φοιτητές μειονοτήτων χωρίς αναπηρία ή φοιτητές με σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Δεν υπάρχουν στοιχεία εάν μεταξύ των φοιτητών με αναπηρίες είναι φοιτητές μειονοτήτων ή χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Archer, 2003, Reay, 2003). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι τα ποσοστά των φοιτητών αφορούν στους φοιτητές που δηλώνουν οι ίδιοι την αναπηρία τους, γιατί ένα ποσοστό τους, ιδιαίτερα με ψυχικές διαταραχές, δεν θέλουν να επωφεληθούν από αυτές τις

παροχές. Τα άτομα που πάσχουν από ψυχικές ασθένειες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό όσων διεκδικούν επίδομα αναπηρίας ή παίρνει άδεια ασθένειας στη Βρετανία. Στο Πανεπιστημιακό πλαίσιο όμως, το να δηλώσει κάποιος φοιτητής ότι πάσχει από ψυχική διαταραχή δεν του δίνει πλεονεκτήματα, αντίθετα μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική του προοπτική.

Η αύξηση του ποσοστού φοιτητών με ειδικές ανάγκες στη Βρετανία μπορεί να οφείλεται και στα κίνητρα που δόθηκαν στους ίδιους τους υποψήφιους να δηλώνουν τις δυσκολίες τους και ιδιαίτερα τους φοιτητές με δυσλεξία. Σήμερα στη Βρετανία και τη Σκωτία, όσοι φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν δυσλεξία, έχουν αυτόματα τη δυνατότητα να παίρνουν δωρεάν Η/Υ που θα τους διευκολύνει στη χρήση της γραμματικής και στην ορθογραφία, και επιπλέον τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν περισσότερο χρόνο στην εξέταση. Οι δυσλεκτικοί αυτοί φοιτητές τείνουν οι ίδιοι να επιλέγουν εικαστικές σχολές.

Στην Ελλάδα η πρόσβαση φοιτητών με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1351/83. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, μεταξύ των υποψήφιων ειδικών κατηγοριών, όπως αλλογενών, παιδιών Ελλήνων του εξωτερικού κ.α., οι οποίοι εισάγονταν καθ' υπέρβαση χωρίς εξετάσεις σε Τμήματα και Σχολές της προτίμησής τους, στοιχειοθέτησαν δικαίωμα πρόσβασης και οι ανάπηροι υποψήφιοι. Μετά το 2002, με το νόμο 3027/02, υιοθετήθηκε και στη χώρα μας το κοινωνικό μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως και στη Βρετανία. Τόσο στο νόμο αυτό όμως, όσο και στον πιο πρόσφατο 3687/2008, διατηρήθηκαν και οι περιπτώσεις ανεπαρκειών, όπως στο αρχικό κατηγορικό μοντέλο, με επικαιροποιημένους όρους (κωφάλαλοι: παλιά – κωφοί, βαρήκοοι: σήμερα), τέθηκε όμως επιπλέον και το ποσοστιαίο κριτήριο του 67% (ποσοστό αναπηρίας) κατά το γερμανικό πρότυπο του 50%. Ενώ δηλαδή επίσημα διακηρύσσεται το κοινωνικό μοντέλο, εντούτοις στην πραγματικότητα ισχύει το μοντέλο της ανεπάρκειας. Οι παροχές προς τους φοιτητές αυτούς περιορίζονται στη φυσική προσπελασιμότητα καθώς και σε τεχνολογική υποστήριξη, ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των τυφλών φοιτητών. Δεν υπάρχουν επίσημα πρόνοιες για προσαρμογές μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και δεν έχει προβλεφθεί εκπαίδευση-επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Εκτός από τους υποψήφιους φοιτητές που υπάγονται στο νόμο περί αναπηρίας, υπάρχει και ιδιαίτερη πρόνοια για τους υποψήφιους με δυσλεξία (Προεδρ. Διάταγμα 1990) με υποκατάσταση γραπτών εξετάσεων από προφορικές. Για τους υποψήφιους αυτούς υπήρχαν πρόνοιες ήδη από το 1983. Ο ακριβής αριθμός των φοιτητών οι οποίοι πραγματικά φοιτούν σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι ανεπάρκειές τους δεν έχουν επίσημα καταγραφεί. Επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις, πλην της προσπελασιμότητας των κτηρίων και σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρικτικού λογισμικού για

τυφλούς, δεν υπάρχουν στοιχεία για άλλες παροχές από πλευράς πανεπιστημίων. Μεμονωμένα παραδείγματα χορήγησης ειδικών Η/Υ, διερμηνέων κωφών ή «διακριτικής επιείκειας» κατά την εξεταστική διαδικασία, υπάρχουν σε πολύ μικρό αριθμό Τμημάτων, χωρίς να υπάρχει επίσημη καταγραφή. Όπως στις περισσότερες χώρες και στην Ελλάδα δεν υπάρχει σχετική έρευνα, ούτε επίσημες καταγραφές σχετικά με το ποσοστό των φοιτητών με αναπηρίες,

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας βασικός παράγοντας σχετικά με την πρόσβαση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η οπτική την οποία υιοθετούν οι διάφορες χώρες σχετικά με αυτό που ορίζεται ως αναπηρία. Ένας ακόμη πιο σημαντικός παράγοντας είναι η πορεία των μαθητών από τα πρώτα σχολικά χρόνια μέχρι να φθάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καθοριστικός παράγοντας στην πορεία αυτή είναι η διαμόρφωση των φιλοδοξιών των μαθητών με αναπηρία μέσα από την πορεία τους στο σχολείο. Οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο σχολείο μπορεί να διαμορφώσουν και τις προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό τους μέλλον (Adams & Brown, 2006). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, να τους ενισχύουν την πεποίθηση ότι εκτός από αδυναμίες έχουν και ικανότητες, τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν με την υποστήριξή τους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση φιλοδοξιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες παίζει το περιβάλλον στο οποίο έχουν φοιτήσει, δηλαδή αν η εκπαίδευσή τους έχει γίνει σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης ή σε «κανονικά» σχολεία. Βέβαια, η έρευνα, έστω και περιορισμένη, έχει δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, ανεξαρτήτως πλαισίου φοίτησης, αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και είναι απομονωμένοι (Polat et al., 2003, Slee, 1993). Υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με το πλαίσιο φοίτησης, γεγονός το οποίο επιτείνεται και από τα εμπλεκόμενα ιδεολογικά και πολιτικά συμφέροντα. Είναι πάντως γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και γενικότερα το περιβάλλον των μαθητών με ειδικές ανάγκες, πρέπει να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και να καλλιεργούν φιλοδοξίες στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, γιατί είτε η υπερεκτίμηση είτε η υποεκτίμηση των μαθητών αυτών δημιουργεί προβλήματα στην μελλοντική τους πορεία και δυσχεραίνει τη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν τέλει προς την ενήλικη ζωή.

Η ίδια η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργεί δυσκολίες σε όλους τους φοιτητές. Ο φοιτητής, για παράδειγμα, πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον μακριά από την οικογένειά του, να αυτονομηθεί και να διαχειριστεί τη ζωή μόνος. Η μετάβαση αυτή είναι πολύ πιο περίπλοκη στους φοιτητές με αναπηρία. Μια εκπαιδευτική εμπειρία δε σχετίζεται μόνο με τις σπουδές αλλά και με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και με το πέρασμα

προς την ανεξαρτησία. Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η συστηματική υποστήριξη πριν αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών διευκολύνει τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες (Oosterhoon, 2005). Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο για τους φοιτητές αυτούς γίνεται πολλές φορές πιο δύσκολη, επειδή τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα χειρίζονται διαφορετικά τους πόρους τους. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, τα κολέγια διαθέτουν υπηρεσίες στήριξης των φοιτητών, ενώ στα πανεπιστήμια χρηματοδοτείται ο ίδιος ο φοιτητής που χρειάζεται υποστηρικτικό υλικό ή υπηρεσίες.

Δυστυχώς δεν υπάρχουν αναφορές για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες σχετικά με το είδος των σπουδών που τους ταιριάζει, για τα εμπόδια που πιθανόν θα συναντήσουν αλλά και για τις επαγγελματικές τους διεξόδους. Όπου αυτό συμβαίνει, γίνεται μεμονωμένα, αποσπασματικά και κυρίως από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων μαθητών με ειδικές ανάγκες και όχι συγκροτημένα από την πολιτεία και το σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και στην Ελλάδα. Εκτός από ορισμένους περιορισμούς που τίθενται από τον ίδιο το νόμο για κάποιες περιπτώσεις ανεπαρκειών, όπως η περίπτωση των φοιτητών με κινητικές ανεπάρκειες που δεν μπορούν να εισαχθούν στα ΤΕΦΑΑ, οι μαθητές και οι υποψήφιοι φοιτητές δεν προετοιμάζονται για τις δυσκολίες ή για τη χρηστικότητα αλλά και τις επαγγελματικές διεξόδους που μπορεί να τους προσφέρουν οι σπουδές τους, αλλά και για το κατά πόσο αυτές μπορεί να συμβάλουν στην κοινωνική τους ένταξη και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σχετικά με τις Σχολές επιλογής των φοιτητών με αναπηρία δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία στις περισσότερες χώρες. Στη Βρετανία οι φοιτητές με αναπηρία, και κυρίως οι δυσλεκτικοί, είναι πιθανόν να επιλέγουν σχολές τεχνών, καθώς και κοινωνικών και οικονομικών επιστημών (Neale, 2002). Στην Ελλάδα, από διάσπαρτα στοιχεία, προκύπτει ότι οι φοιτητές επιλέγουν στην πλειονότητά τους σχολές ανάλογα με την επιείκεια που δείχνουν κατά την εξεταστική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια, επειδή άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να διορίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις ΑΣΕΠ (νόμος 3027/2002), πολλοί φοιτητές επιλέγουν παιδαγωγικές και καθηγητικές σχολές. Επειδή όμως δεν προηγείται καμιά ενημέρωση πριν από την εισαγωγή τους, πολλές φορές είναι δύσκολο ή και αδύνατο να εργαστούν οι ίδιοι στην ειδική εκπαίδευση. Χωρίς άλλες ρυθμίσεις, το μοντέλο αυτό και η επιλογή των σπουδών όχι μόνο δε διευκολύνουν επαγγελματικά τα ανάπηρα άτομα, αλλά μπορεί να δημιουργήσουν και δευτερογενή προβλήματα στους ίδιους καθώς και προβλήματα στην ειδική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται διεθνώς με την προσέγγιση περί αναπηρίας που υιοθετούν οι διάφορες χώρες. Δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα διεθνώς για τις περιπτώ-

σεις αναπήρων που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως για το αν οι σπουδές που επέλεξαν διευκολύνουν την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ένας από τους λόγους που δεν μπορεί να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα για τις περιπτώσεις αναπηρίας και για το ειδικό είδος των παροχών που θα τους διευκολύνουν οφείλεται, τουλάχιστον στις περισσότερες χώρες, στο γεγονός ότι η αναπηρία συνδέεται με την «ομπρέλα», κάτω από την οποία μπορεί να εντάσσονται ποικίλες περιπτώσεις, μεταξύ των οποίων και νοητικές ανεπάρκειες.

Οι ακαδημαϊκές σπουδές στην πλειονότητά τους απαιτούν από τους φοιτητές υψηλού επιπέδου γνωστικά χαρακτηριστικά. Από την ελληνική εμπειρία προκύπτει ότι πολλοί φοιτητές οι οποίοι έχουν εισαχθεί με το 3% ή λόγω δυσλεξίας, για διαφορετικούς λόγους, δεν τα διαθέτουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το κριτήριο εισαγωγής μπορεί να είναι ο βαθμός απολυτηρίου του Λυκείου, κριτήριο διαβλητό, καθώς και το είδος της ανεπάρκειας, το οποίο πιστοποιείται από δημόσια διαγνωστικά κέντρα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Με την επικράτηση στην Ελλάδα του παιδαγωγικού μοντέλου, δίνεται έμφαση στα κέντρα αυτά κυρίως στην αξιολόγηση της επίδοσης και μόνο πρόσφατα απαιτείται διαφορική διάγνωση. Επίσης, στην Ελλάδα μετά το 2000 η επικράτηση του μοντέλου της πλήρους ένταξης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν αφήνει άλλες διεξόδους σε εκείνους τους μαθητές με ήπια νοητικά προβλήματα, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποδώσουν σε πρακτικούς τομείς εργασίας, δεν μπορούν όμως να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό οι φοιτητές «ειδικών κατηγοριών» που φοιτούν σήμερα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη χώρα μας, τις περισσότερες φορές, δεν αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το πρόβλημα βέβαια αυτό συνδέεται και με το γεγονός ότι η φοίτησή τους στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι προβληματική και με το ισχύον μοντέλο δεν μπορούν να αποκτήσουν μια πραγματική αυτοεικόνα, η οποία θα οδηγούσε τους ίδιους και τους γονείς τους στις κατάλληλες επιλογές. Επιπλέον, και οι γονείς των ανάπηρων μαθητών δε δέχονται από νωρίς στη ζωή την κατάλληλη στήριξη, έτσι ώστε με τη σειρά τους να διευκολύνουν τα παιδιά τους.

Εάν θέλουμε οι ανάπηροι μαθητές να εισαχθούν στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά κυρίως να επωφεληθούν από τις σπουδές τους για καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και κυρίως για κοινωνική ένταξη, απαιτούνται ρυθμίσεις πριν από την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι είναι απαραίτητη η διαφορική διάγνωση από νωρίς στη ζωή, η στήριξη και η συντροφικότητα προς τους γονείς από τους επαγγελματίες, έτσι ώστε να αποκτήσουν εικόνα για τις επαγγελματικές δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και να τα οδηγήσουν σε επαγγελματικές διεξό-

δους που πραγματικά θα έχουν αντίκρισμα γι' αυτούς. Επιπλέον, η πολιτεία θα έπρεπε να προσφέρει συστηματικό επαγγελματικό προσανατολισμό, πριν οι ανάπηροι μαθητές αποφασίσουν για τις επαγγελματικές εν γένει επιλογές τους και τέλος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι παροχές δεν θα έπρεπε να στηρίζονται σε διευκολύνσεις εξεταστικές ή απλά υλικοτεχνικές. Απαιτείται αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα. Η αλλαγή αυτή δε γίνεται με διακηρύξεις ή με αλλαγή «ταμπέλας» των ανεπαρκειών. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί μακρόχρονες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που θα οδηγούσαν την κοινωνία σε πιο ανθρώπινο πρόσωπο.

Επειδή σήμερα η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε μια κοινωνία γνώσης και επικοινωνίας, η επικοινωνία αυτή δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στις νέες τεχνολογίες. Θα έπρεπε ίσως στο επίκεντρο να μπει ο άνθρωπος και το πρόσωπο, πράγμα που αποτελεί ευχή αλλά δεν είμαι σίγουρη ότι μπορεί και να υλοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

Adams, M., & Brown, S., 2001*, Disability and higher education: the Australian experience-report to the funding councils*. Available at: http://www.natdisteam.ac.uk/documents/AUSTRALIA%20REPORT%20for%20wider%20dissemination.doc (accessed 07/2005).

Adams, M., & Brown, S., 2006, Towards Inclusive Learning *in Higher Education: Developing curricula for disabled students,* Routledge.

Archer, L., 2003*, Masculinity and Schooling: Muslim boys and education,* Berkshire: Open University Press.

Aune, B., 1998, Higher education and disability in the United States of America: the context, a comprehensive model, and current issues, in Hurst, A., (1998), (ed) *Higher Education and Disabilities: International Approaches*, 17 pp. 183-203 (Aldershot, Ashgate).

Chard, G. & Couch, R., 1998, Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool, *Disability & Society* 13 (4), 603-623.

Hurst, A., 1998, *Higher Education and Disabilities: International Approaches* (Aldershot, Ashgate).

Ν1351/83: Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (44749).

Neale, J. 2002 "Is It So Different? The University Experience of Students with Disability", *Journal of Institutional Research*, 11, 2, pp. 105-117.

Oosterhoorn, B., 2005, Transitions Project: The experience of disabled students making transition between institutions to begin or continue their higher education, *Skill Journal,* Spring Edition: 1- 4.

Polat, F., Afroditi, K., Boyle, W.F. & Nelson, N., 2001, *Post – 16 Transitions of Pupils with Special Educational Needs, DfES Research Report RR315,* London: DfES.

Reay, D., 2003, A risky business?: Mature working class women students and access to higher education, *Gender and Education,* vol. 15, no 3, 301 – 318.

Riddell, Sh., Tinklin, T. & Wilson, A., 2005, *Disabled Students in Higher Education, Perspectives on widening access and changing policy,* Routledge.

Slee, R., 1993, *Is There a Desk with My Name on it? The Politics of Integration,* London, Falmer Press.

USC, 1990:para 12102 (2) The Americans with Disabilities Act of 1990, Pub. L. 101 – 336.

West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen S., & Martin, E., 1993, Beyond Section 540: satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education, *Exceptional Children*, 59 (5): 456-467.

Ν3027/2002: Θέματα Οργαν. Σχολικών Κτιρίων, ΑΕΙ, ΔΙΚΑΤΣΑ κλπ. (312659).

Ν3627/2008, ΦΕΚ Α, 159/1.8.2008.