

Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Προβλήματα και προοπτικές

Μάρω Δόικου

Τα περισσότερα προγράμματα που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην κοινωνική ενσωμάτωση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην Ελλάδα, εστιάζονται στην παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών κατά το διάστημα της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που η επιλογή αυτή είναι δικαιολογημένη εξαιτίας της αναγκαιότητας απόκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από όλα τα παιδιά και τους εφήβους, ο αριθμός των ενεργειών, από την πλευρά της Πολιτείας, που αποβλέπουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των νέων με αναπηρίες που φοιτούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένος. Επιπλέον, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές και οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν το αντικείμενο λίγων ερευνών στη χώρα μας, πράγμα που ενδεχομένως ανάγεται στην κρισιμότητα της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης για την αποκατάσταση πολλών δυσκολιών που εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τα κυριότερα προβλήματα που συναντούν οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες και τις ενέργειες που υιοθετούνται για την αντιμετώπισή τους με σκοπό να συμβάλει στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων και των αδυναμιών στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης στους φοιτητές με αναπηρίες, και στη διατύπωση προτάσεων για διεξαγωγή σχετικών ερευνών.

Επιδημιολογικά στοιχεία

Τα άτομα με χρόνιες ασθένειες ή αναπηρίες αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου ως προς την εμφάνιση ψυχικής κατάρπτωσης λόγω των δυσκολιών που συχνά παρουσιάζονται κατά τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Huebner, Thomas & Berven, 1999). Οι Huebner, Thomas και Berven (1999) σε έρευνά τους σε 178 σπουδαστές με ειδικές ανάγκες διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των φοιτη-

τών με αναπηρίες που ζήτησε βοήθεια από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ήταν πενταπλάσιος από τον αντίστοιχο αριθμό των φοιτητών χωρίς αναπηρίες. Στη Γαλλία, στα ανώτατα ιδρύματα, το 1997 φοιτούσαν 4374 νέοι με ειδικές ανάγκες ενώ κατά την απογραφή του 1990 είχε διαπιστωθεί η παρουσία 2132 φοιτητών με αναπηρίες. (Forestier, 1997).

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των φοιτητών με ειδικές ανάγκες (ΦΕΑ) δεν είναι γνωστός εξαιτίας της απουσίας σχετικής στατιστικής (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β). Το Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποίησε έρευνα από την οποία προέκυψε ότι, στο σύνολο των 68817 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο αριθμός των ΦΕΑ ήταν 318 κατά το ακαδημαϊκό έτος 1991-92 και 387 κατά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93 (Καλαντζή-Αζίζι & Τσιναρέλης, 1994, Τσιναρέλης, 1996). Στην εν λόγω έρευνα δε γίνεται αναφορά στο ενδεχόμενο ύπαρξης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία στα οποία βασίστηκε η καταγραφή του αριθμού των ΦΕΑ, θεωρούμε πιθανό να μη καταγράφονταν οι περιπτώσεις των φοιτητών που εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο κάνοντας χρήση των διατάξεων του Π.Δ. 238/1988 (άρθρο 13), σύμφωνα με το οποίο οι υποψήφιοι που παρουσιάζουν δυσλεξία έχουν δικαίωμα να εξετασθούν προφορικά.

Στις Η.Π.Α. οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Goldstein, 1997, σ. 64-65). Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α., ο αριθμός των πρωτοετών φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε από 1,1 % σε 3 % κατά το χρονικό διάστημα 1985 έως 1994. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο αριθμός των ανώτατων ιδρυμάτων που παρέχουν ειδικές υπηρεσίες στους φοιτητές αυτούς αυξήθηκε από 9 σε 1000 κατά το χρονικό διάστημα 1987 έως 1992 (Vogel et al., 1998).

Η έρευνα του Συμβουλευτικού Κέντρου για φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών ανέδειξε την παρουσία ενός χαμηλού ποσοστού φοιτητών που εμφανίζουν ψυχολογικά προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε 243 φοιτητές, που αποσκοπούσε στη διερεύνηση της ψυχικής κατάστασης του φοιτητικού πληθυσμού, διαπιστώθηκε η ύπαρξη ενός υψηλού αριθμού φοιτητών (27% των φοιτητριών και 11 % των φοιτητών) που εμφανίζουν σοβαρή ή βαριά ψυχική διαταραχή (Ναυρίδης κ.ά., 1990, σ. 20-21). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Christopoulos et al. (1997) διαπίστωσαν ότι για 8 % των 235 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπάρχει αυξη-

μένου κίνδυνος για εμφάνιση ψυχοπαθολογικών διαταραχών.

Παρά τον περιορισμένο αριθμό των στατιστικών στοιχείων στην Ελλάδα, οι έρευνες που αναφέρθηκαν εντοπίζουν την παρουσία μιας σημαντικής μερίδας του φοιτητικού πληθυσμού που έχουν ειδικές ανάγκες για την κάλυψη των οποίων η Πολιτεία δεν έχει επιδείξει έως τώρα την ανάλογη μέριμνα.

Θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα παρέχει τη δυνατότητα φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πολλές περιπτώσεις ΦΕΑ. Σύμφωνα με τους νόμους Ν. 1351/83 (άρθρο 3), 1771/88 (άρθρο 4) και 1946/91 (άρθρο 46), ορισμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορούν να εγγραφούν καθ' υπέρβαση σε οποιοδήποτε τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι υποψήφιοι που δε μπορούν να λάβουν μέρος στις γραπτές εξετάσεις εξαιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής ή αισθητηριακής βλάβης και εκείνοι που παρουσιάζουν δυσλεξία, έχουν δικαίωμα να εξετασθούν προφορικά από ειδική επιτροπή εξέτασης, κατά τον ίδιο χρόνο και πάνω στα ίδια θέματα που εξετάζονται οι υπόλοιποι υποψήφιοι. Η διάρκεια εξέτασης μπορεί να παρατείνεται πέραν της προβλεπόμενης (Π.Δ. 238/1988, άρθρα 13, 27 και 57/1990, άρθρο 17).

Σχετικά με τον τρόπο εξέτασης των ΦΕΑ κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν υπάρχουν, από όσο γνωρίζουμε, σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις με εξαίρεση τις περιπτώσεις των δυσλεξικών φοιτητών για τους οποίους συστήνεται η προφορική εξέταση, σε διευκρινιστικό έγγραφο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ 142/Β3/7104/19-12-1990). Κατά συνέπεια, οι υπόλοιποι ΦΕΑ δε μπορούν να διεκδικήσουν κάποια τροποποίηση στον τρόπο εξέτασής τους και η αξιολόγησή τους εξαρτάται από την ευαισθητοποίηση του διδακτικού προσωπικού.

Όλοι οι ΦΕΑ δικαιούνται να προμηθευθούν τα απαραίτητα για τη φοίτησή τους βοηθήματα και διδακτικά μέσα (Ν. 1566/85, άρθρο 33). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από την Καλαντζή-Αζίζι (1996 β), συχνά οι φοιτητές δε γνωρίζουν αυτό το δικαίωμα εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσης. Εξάλλου, η "συγγραφή, εικονογράφηση, έκδοση, διακίνηση και διανομή των βιβλίων" που παρέχεται από την Πολιτεία δεν εξασφαλίζει την ισότητα πρόσβασης στη γνώση για πολλούς ΦΕΑ λόγω της πολλαπλότητας της βιβλιογραφίας και της αδυναμίας των ατόμων αυτών να κρατήσουν σημειώσεις κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών παραδόσεων (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β).

Πέρα από τις ρυθμίσεις που αναφέρθηκαν, δεν προβλέπονται από το νόμο άλλες ενέργειες που θα επιτρέψουν την ισότιμη συμμετοχή των ΦΕΑ στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, και την κάλυψη των αναγκών τους. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν ιδρυθεί συμβουλευτικά κέντρα φοιτητών. Στη Γερμανία και στην Αγγλία, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, τα ανώτατα ιδρύματα υποχρεούνται να παρέχουν υπηρεσίες καθοδήγησης σπουδών και επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς και ψυχολογική συμβουλευτική (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 α). Στη Γαλλία, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, από το 1997 υπάρχει σε κάθε Πανεπιστήμιο επιτροπή για τους φοιτητές με αναπηρίες, η οποία καθορίζει τη φύση και τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιών υποδοχής για τους ΦΕΑ (Forestier, 1997). Στις Η.Π.Α., με νομοθετικές ρυθμίσεις, προβλέπονται μια σειρά από παροχές και διευκολύνσεις στους τομείς της μεταφοράς, της εύρεσης εργασίας, της τηλεπικοινωνίας και της συμμετοχής στη δημόσια ζωή (Pavone & Rotatori, 1994).

Στην Ελλάδα, μέχρι σήμερα, η μέριμνα της Πολιτείας για τους ΦΕΑ προσανατολίζεται -και περιορίζεται- στη δυνατότητα συμμετοχής των νέων αυτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, ως ένα βαθμό, στην παροχή των μέσων που απαιτούνται για την παρακολούθηση των μαθημάτων. Ωστόσο, η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες που επιδιώκεται από πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, προϋποθέτει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση και συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ώστε να ενισχυθεί η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στην εισαγωγή των νέων με ειδικές ανάγκες στα ανώτατα ιδρύματα είναι σημαντικές, όμως δεν επαρκούν για να καλύψουν τις προϋποθέσεις αυτές και να αποσοφήσουν τα προβλήματα που συναντούν οι φοιτητές αυτοί.

Προβλήματα σπουδών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν, όπως οι υπόλοιποι φοιτητές, τα προβλήματα που προκύπτουν από τις καινούριες συνθήκες που διαμορφώνονται στη ζωή τους και συγκεκριμένα, την ανάληψη των υποχρεώσεων που συνεπάγεται η φοίτηση τους, την ανεξαρτητοποίησή τους από την οικογένεια, τη δημιουργία στενών κοινωνικών σχέσεων και την αβεβαιότητα για επαγγελματική αποκατάσταση (Καλαντζή-Αζίζι, 1987, Chistopoulos et al., 1997). Ωστόσο, οι δυσκολίες που απορρέουν από την αναπηρία καθώς και οι προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών αυτών μπορεί

να επιδράσουν αρνητικά στη διαδικασία προσαρμογής τους. Η οικογένεια και το σχολείο ενδέχεται να έχουν επενδυθεί με διαφορετικό τρόπο από τους νέους με ειδικές ανάγκες, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, με την έννοια ότι αποτελούσαν ένα προστατευμένο περιβάλλον στο οποίο η αποδοχή της αναπηρίας ήταν δεδομένη. Η οικονομική εξάρτηση από την οικογένεια γίνεται στενότερη εξαιτίας των δαπανών που συνεπάγεται η αναπλήρωση της αδυναμίας τους. Η εξάρτηση από τα μέλη της οικογένειας είναι συχνά και φυσική, δεδομένου ότι σε κάποιες περιπτώσεις ατόμων με αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες υπάρχει ανάγκη συνοδού για να διευκολυνθεί η μετακίνηση του φοιτητή. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή στις δραστηριότητες της πανεπιστημιακής ζωής δεν ευνοείται εξαιτίας των αδυναμιών ορισμένων ΦΕΑ στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων ή των κοινωνικών σχέσεων.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ΦΕΑ εντείνονται από τις δυσκολίες που συναντούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η απόκτηση γνώσης στο Πανεπιστήμιο δυσχεραίνεται σημαντικά για τους φοιτητές αυτούς, λόγω της ανεπάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής η οποία είναι απαραίτητη για την παρακολούθηση των μαθημάτων. Πέρα από τα προβλήματα μεταφοράς από και προς το Πανεπιστήμιο (Hodges & Keller, 1999), η πρόσβαση στις αίθουσες διδασκαλίας, στις βιβλιοθήκες, στα γραφεία των διδασκόντων και στους κοινόχρηστους χώρους είναι δύσκολη ή αδύνατη (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996). Σε σχετική έρευνα στη Θεσσαλονίκη, διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα ποσοστό 16,6 % των Πανεπιστημιακών κτιρίων επιτρέπουν την είσοδο και διακίνηση των χρηστών αναπηρικών αμαξιδίων χωρίς να απαιτείται η βοήθεια συνοδού (Σαχίνογλου & Κούγκος, 1994).

Οι τυφλοί φοιτητές δε μπορούν να συμβουλευτούν την προτεινόμενη βιβλιογραφία εξαιτίας της έλλειψης συγγραμμάτων σε γραφή Braille ή σε ηχητική μορφή και της απουσίας μηχανημάτων μετατροπής του γραπτού λόγου σε γραφή Braille (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996). Επιπλέον, η πληροφόρησή τους σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολή στην οποία φοιτούν είναι μειωμένη δεδομένου ότι δε μπορούν να διαβάσουν τις σχετικές ανακοινώσεις (Hodges & Keller, 1999). Οι κωφοί φοιτητές ουσιαστικά αποκλείονται από την παρακολούθηση και τη συμμετοχή τους στα μαθήματα εφόσον δεν υπάρχουν διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β). Οι φοιτητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στη συμπλήρωση εντύπων, στην εκπόνηση γραπτών εργασιών, στην καταγραφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων και των πα-

ραδόσεων καθώς και στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους μέσα στα συνηθισμένα χρονικά όρια (Reid, 1998, σ. 151). Για τους λόγους αυτούς, υπάρχει ο κίνδυνος η απόδοσή τους να αξιολογηθεί αρνητικά στην περίπτωση που οι διδάσκοντες δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση και δεν επιδείξουν ευελιξία στις απαιτήσεις τους. Τα παραπάνω εμπόδια και η ενδεχόμενη έλλειψη ευαισθητοποίησης μελών του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού και του διοικητικού προσωπικού αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των ΦΕΑ σε κοινωνικές εκδηλώσεις του Πανεπιστημίου (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β, Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996). Οι κοινωνικές επαφές των νέων αυτών με τους συνηθισμένους τους συχνά περιορίζονται στις συναλλαγές μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (Hodges & Keller, 1999). Οι Huebner, Thomas και Berven (1999) αξιολόγησαν τις προσδοκίες των φοιτητών με αναπηρίες στις στενές τους σχέσεις, τις ικανότητές τους για διαπροσωπική επικοινωνία και την αντίληψή τους για τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους και διαπίστωσαν ότι, στο σύνολό τους, οι ΦΕΑ δε differed από τους φοιτητές που δεν είχαν αναπηρίες ως προς την προσκόλληση¹ και τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά. Το εύρημα αυτό ερμηνεύθηκε ως αποτέλεσμα της ύπαρξης πρώιμων εμπειριών ασφαλούς προσκόλλησης η οποία δρα ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις επιπτώσεις της αναπηρίας. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι οι ΦΕΑ που είχαν ζητήσει βοήθεια από κάποιον ειδικό ένιωθαν μειωμένη ικανοποίηση από τις πρώιμες και τις στενές τους σχέσεις και περίμεναν ότι θα συναντούν εχθρότητα ή αστάθεια στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μολονότι τα βιώματα αυτά αποδίδονται σε δυσκολίες κατά την ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς, τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ίδρυσης συμβουλευτικών κέντρων για τους ΦΕΑ.

Οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φοιτητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες αναδεικνύονται από τα δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή ενός προγράμματος κατάρτισης βοηθών σπουδών και φοιτητών συμβούλων για κωφούς φοιτητές, το οποίο πραγματοποιήθηκε από τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10-15 κωφοί φοιτητές και 15 ακούουσες φοιτήτριες, από τους οποίους ζητήθηκε να καταγράψουν σε ημερολόγια τις εμπειρίες τους από τις κοινές τους συναντήσεις. Παρατηρήθηκε ότι οι κωφοί φοιτητές περιέγραψαν τις συναντήσεις τους με τους ακούοντες με συντομία και χωρίς να αναφέρονται στα συ-

ναισθήματά τους. Επιπλέον, έκαναν λόγο για κάποιες δικές τους συμπεριφορές που, κατά τη γνώμη τους, ενοχλούσαν τους ακούοντες φοιτητές. Από την άλλη πλευρά, οι περιγραφές των συναντήσεων που έγιναν από τις ακούουσες φοιτήτριες περιείχαν συχνές αναφορές στα συναισθήματά τους και υποδήλωναν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την επικοινωνία τους με τους κωφούς φοιτητές: οι ακούουσες φοιτήτριες κατέγραψαν, μεταξύ άλλων, την “εξάρτηση και την ανάγκη για αποκλειστικότητα” που εκδήλωσαν οι κωφοί φοιτητές, τη “δυσπιστία των κωφών απέναντι στους ακούοντες και στις προθέσεις τους” και την “ασυνέπεια των κωφών στις κοινές συναντήσεις τους και την απροθυμία τους να δεχθούν την ισοτιμία με εξωτερικούς και προσχεδιασμένους τρόπους” (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996, σ. 175-176). Με βάση τα παραπάνω, οι καταγραφές των ακούντων φοιτητών για τις εμπειρίες τους από τις συναντήσεις τους με τους κωφούς φοιτητές φαίνεται να εστιάζονται στα αρνητικά σημεία της αλληλεπίδρασης των δύο ομάδων, πράγμα που θα μπορούσε να αποδοθεί σε μια κάπως “ρομαντική” εικόνα σχετικά με την επικοινωνία με τα κωφά άτομα ή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως απόρροια της ψυχολογικής πίεσης που η επαφή με τους κωφούς φοιτητές και η ευθύνη που ανέλαβαν στα πλαίσια του προγράμματος, προκάλεσε. Παράλληλα, είναι δυνατό να θεωρηθούν ως ενδείξεις μιας πραγματικής δυσκολίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φοιτητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες, η οποία οφείλεται, ως ένα βαθμό, στη διαφορά στις στάσεις απέναντι στην αναπηρία και στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις ως προς την εκπαίδευση και τη ψυχοκοινωνική στήριξη, ανάμεσα στις δύο ομάδες φοιτητών.

Αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των φοιτητών με αναπηρίες

Πολλές από τις δυσκολίες που συναντούν οι ΦΕΑ μπορούν να ξεπεραστούν με την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων και τη θεσμοθέτηση της παροχής υπηρεσιών στήριξης και της ίδρυσης συμβουλευτικών κέντρων. Συνοψίζοντας τις παροχές στους φοιτητές με αναπηρίες που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία καθώς και εκείνες που αναγράφονται σε προγράμματα σπουδών Πανεπιστημίων της Αγγλίας² που μελετήσαμε, οι κυριότερες μορφές στήριξης των φοιτητών αυτών είναι οι ακόλουθες. Σε ό,τι αφορά στον ακαδημαϊκό τομέα, σε πολλά Πανεπιστήμια όπως το Πανεπιστήμιο της Louvain (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β), το Πανεπιστήμιο Middlesex, το Πανεπιστήμιο του Kent, το Πανεπιστήμιο του Sheffield, γίνεται, πριν από την

έναρξη των μαθημάτων, καταγραφή των φοιτητών με αναπηρίες ώστε να διαπιστωθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, να εξασφαλισθεί η παροχή ειδικού εξοπλισμού και να εντοπισθεί η αναγκαιότητα απασχόλησης ειδικού προσωπικού. Σε Πανεπιστήμια της Γερμανίας, ο οδηγός πληροφοριών για τους ΦΕΑ υπάρχει και σε γραφή Braille και σε κασέτες (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β). Στη Γαλλία, κάθε χρόνο ανακοινώνεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας ο κατάλογος των προσώπων που είναι υπεύθυνα για την υποδοχή των ΦΕΑ σε κάθε Πανεπιστήμιο. Ο κατάλογος διατίθεται και σε μορφή Braille, μετά από αίτηση του υποψηφίου. Επίσης, με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας διατίθενται ενημερωτικά φυλλάδια για την οικονομική βοήθεια που παρέχεται στους φοιτητές με αναπηρίες και για τις δυνατότητες διαμονής, την προσπελασιμότητα στα κτίρια κ.ά. (Forestier, 1997).

Τα περισσότερα Πανεπιστήμια έχουν ειδικό εξοπλισμό για άτομα με οπτική ή ακουστική ανεπάρκεια. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Πανεπιστήμιο του Sheffield όπου υπάρχει βιβλιοθήκη για τυφλούς και μερικώς βλέποντες φοιτητές, εξοπλισμένη με ειδικό μηχάνημα που επιτρέπει τη μετατροπή του έντυπου κειμένου σε ηχητική μορφή. Στο Πανεπιστήμιο Toulouse I της Γαλλίας υπάρχουν δύο βιβλιοθήκες εξοπλισμένες με παρόμοια μηχανήματα ενώ στο Πανεπιστήμιο Toulouse III υπάρχει κέντρο παραγωγής διδακτικού υλικού σε γραφή Braille (Forestier, 1997).

Πέρα από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα που υποβοηθούν την απόκτηση γνώσης, σε πολλά Πανεπιστήμια παρέχεται υποστήριξη σε θέματα σπουδών από βοηθούς ή από συμβούλους. Στο Πανεπιστήμιο της Louvain συμφοιτητές των ΦΕΑ προσφέρουν εθελοντικά τη βοήθειά τους σε πρακτικά θέματα όπως στη συγκέντρωση σημειώσεων, στην ηχογράφηση των διδακτικών συγγραμμάτων κ.ά. Ανάλογη βοήθεια προσφέρεται στο αυτόνομο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης από στρατιώτες αντιρροήσεις συνείδησης (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β). Στο Institute of Education του Λονδίνου οι ΦΕΑ απευθύνονται σε ειδικό σύμβουλο ο οποίος αναλαμβάνει να τους πληροφορήσει για όλες τις διευκολύνσεις που δικαιούνται, να συζητήσει μαζί τους για τη μορφή στήριξης που χρειάζονται και να τους ενημερώσει για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιολογηθεί η ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Η προσπελασιμότητα των φοιτητών με κινητικά προβλήματα στη σχολή στην οποία φοιτούν, φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα σε πολλά Πανεπιστήμια εξαιτίας της παλαιότητας των κτιρίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Aberystwyth της

Ουαλλίας προτείνεται στον υποψήφιο ΦΕΑ να επισκεφθεί το Πανεπιστήμιο πριν αρχίσει τη διαδικασία εγγραφής του και να αποφασίσει κατά πόσο η πρόσβαση στα κτίρια του θέτει ή όχι προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, στο ίδιο Πανεπιστήμιο παρέχεται οικονομική βοήθεια στους φοιτητές που δε μπορούν να μετακινηθούν με τα συνηθισμένα μεταφορικά μέσα. Στο Πανεπιστήμιο Middlesex η πρόσβαση στα κτίρια είναι εξασφαλισμένη ενώ σε άλλα Πανεπιστήμια όπως στο Πανεπιστήμιο του Sheffield, οι δυσκολίες πρόσβασης αντιμετωπίζονται με βάση τις πληροφορίες που συλλέγονται ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών με αναπηρίες, πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.

Παράλληλα με την ακαδημαϊκή στήριξη, γίνονται προσπάθειες να ενισχυθεί η κοινωνική ένταξη των φοιτητών με ειδικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της πανεπιστημιακής κοινότητας και η ενημέρωση των μελών του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού για τις ανάγκες των φοιτητών αυτών (Institute of Education του Λονδίνου). Επιπλέον, τα δίκτυα υποστήριξης των φοιτητών με αναπηρίες από εθελοντές συμφοιτητές τους συντελούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους. Στο Πανεπιστήμιο της Louvain λειτουργεί φοιτητική εστία προσπελάσιμη για τους ΦΕΑ, στην οποία διαμένουν και φοιτητές χωρίς αναπηρίες ώστε να ευνοηθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β). Στα προγράμματα σπουδών που μελετήσαμε δε γίνεται αναφορά σε άλλες μορφές ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης των ΦΕΑ (για παράδειγμα, διοργάνωση εκδηλώσεων, συμμετοχή σε κοινές εξω-ακαδημαϊκές δραστηριότητες), πράγμα που φυσικά δε συνεπάγεται την απουσία ανάλογων ενεργειών. Ωστόσο, υποδηλώνει την έμφαση που δίνεται από τις υπηρεσίες στήριξης στην επίλυση των προβλημάτων σπουδών των φοιτητών με ειδικές ανάγκες.

Η ψυχολογική συμβουλευτική συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην κοινωνική ένταξη των φοιτητών με αναπηρίες. Σε πολλά Πανεπιστήμια Ευρωπαϊκών χωρών λειτουργούν συμβουλευτικά κέντρα για φοιτητές στα οποία, πέρα από τις υπηρεσίες καθοδήγησης σε θέματα σπουδών και επαγγελματικού προσανατολισμού, παρέχεται ψυχοκοινωνική στήριξη από ειδικούς στους ΦΕΑ (Καλαντζή-Αζίζι, 1996 β, Καλαντζή-Αζίζι & Τσιναρέλης, 1994). Σε ορισμένα Πανεπιστήμια όπως, για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο του Sheffield τα συμβουλευτικά κέντρα διοργανώνουν σεμινάρια σε θέματα σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης, την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους κ.ά.

Οι παροχές που αναφέρθηκαν αφορούν κυρίως στους φοιτητές με χρόνια νοσήματα, με αισθητηριακές ανεπάρκειες ή με κινητικά προβλήματα. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τις ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στα προγράμματα σπουδών που μελετήσαμε, δε γίνεται συχνά αναφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις υπηρεσίες και τις παροχές που προβλέπονται για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες στα Πανεπιστήμια των ευρωπαϊκών χωρών απαιτεί διεξοδική διερεύνηση και μελέτη και δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας εργασίας. Δημιουργείται όμως η εντύπωση ότι τα προβλήματα των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες δε συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των ερευνητών και των φορέων της παροχής υπηρεσιών στήριξης στο βαθμό που αυτό συμβαίνει για άλλες ομάδες ΦΕΑ.

Αντίθετα, στις Η.Π.Α. προτείνεται μια σειρά από διδακτικές διευκολύνσεις για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως διανομή της ύλης των μαθημάτων 4 έως 6 εβδομάδες πριν από την έναρξη των μαθημάτων, χρήση επιδιασκοπίου και εντοπισμός των κύριων σημείων κατά τη διεξαγωγή των σεμιναρίων, υιοθέτηση αργού ρυθμού ομιλίας εκ μέρους των διδασκόντων και διανομή περιλήψεων του περιεχομένου των παραδόσεων κ.ά. (Goldstein, 1999, σ. 229).

Οι Nelson και Lignugaris/Kraft (1989) διερεύνησαν, μέσα από συστηματική καταγραφή και μελέτη 31 σχετικών ερευνών, τη μορφή των υπηρεσιών που παρέχονται σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των ερευνητών, στις υπηρεσίες που παρέχονται από τα κολέγια ή από τα Πανεπιστήμια συγκαταλέγονται η χορήγηση ειδικών οδηγιών για τη χρήση της βιβλιοθήκης, η απασχόληση ατόμων που κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παραδόσεων, η μαγνητοφώνηση συγγραμμάτων και εγχειριδίων, η υπηρεσία δακτυλογράφησης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και η δυνατότητα συμμετοχής των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες σε προγράμματα διορθωτικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικές διευκολύνσεις που παρέχονται σε κάθε σχολή είναι οι ακόλουθες: ανάθεση της εποπτείας των σπουδών σε μέλη του διδακτικού προσωπικού, εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης του φοιτητή (προφορικές εξετάσεις, μεγαλύτερη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου, παράταση του επιτρεπόμενου χρονικού ορίου κατά την εξέταση, εξέταση κατ' οίκον), διανομή σημειώσεων των διαλέξεων και των σεμιναρίων από τους διδάσκοντες, δυνατότητα ηχογράφησης των διαλέξεων, διάθεση περισσότερου χρόνου για την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών καθηκό-

ντων και ανάθεση άλλων μη προβλεπόμενων από το πρόγραμμα σπουδών καθηκόντων. Οι διευκολύνσεις αυτές δεν υιοθετούνται πάντα στο σύνολό τους από τις σχολές καθώς απαιτείται η σύμφωνη γνώμη των μελών του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού.

Η ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική στήριξη των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. αναπτύχθηκε με ιδιαίτερα γρήγορους ρυθμούς κατά το χρονικό διάστημα 1987 έως 1990 (Vogel et al., 1990). Στα περισσότερα ανώτατα ιδρύματα των Η.Π.Α. παρέχεται συμβουλευτική στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι υπηρεσίες συμβουλευτικής, σε ορισμένα κολέγια, εστιάζονται στην ακαδημαϊκή στήριξη των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και επιδιώκουν την αξιολόγηση των ικανοτήτων των τελευταίων, ώστε να σχεδιαστούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης. Σε άλλα κολέγια ή Πανεπιστήμια δίνεται έμφραση στη συμβουλευτική παρέμβαση που αποβλέπει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο στόχος αυτός συχνά επιτυγχάνεται με την παράλληλη συμβολή της συμβουλευτικής μέσω συνομηλίκων (Nelson & Lignugaris/Kraft, 1989).

Στην Ελλάδα, κατά την τελευταία δεκαετία υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την αντιμετώπιση των αναγκών των φοιτητών, και ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν κάποια αναπηρία, με αποτέλεσμα την ίδρυση συμβουλευτικών κέντρων για φοιτητές. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ιδρύθηκε Συμβουλευτικό Κέντρο του οποίου οι υπηρεσίες απευθύνονται σε όλους τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και προσφέρονται από ειδικούς που δεν είναι μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού. Οι βασικές λειτουργίες του Κέντρου εστιάζονται στη συμβουλευτική παρέμβαση "ήπιας" μορφής, στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των φοιτητών σε ψυχοκοινωνικά θέματα και στη διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών (Ναυρίδης κ.ά., 1990, σ. 12-13, 35). Από όσα γνωρίζουμε, στο Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν πραγματοποιούνται ενέργειες που αφορούν αποκλειστικά στους ΦΕΑ.

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε με Πρυτανική Πράξη Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές (Σ.Κ.Φ.) τον Οκτώβριο του 1990. Την εποπτεία της λειτουργίας του Κέντρου έχει μια επιστημονική επιτροπή του Τομέα Ψυχολογίας (Χαρίλα, 1996). Κατά το χρονικό διάστημα της λειτουργίας του Κέντρου και μέσα από τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα έχουν αναπτυχθεί οι ακόλουθες δραστηριότητες (Καλαντζή-Αζίζι & Τοιναρέ-

λης, 1994): υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης εθελοντών φοιτητών σε θέματα σχετικά με την αναπηρία και τους τρόπους αντιμετώπισής της, ανάπτυξη δικτύου στήριξης των φοιτητών με αναπηρίες (βλ. Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996), ενέργειες για ενημέρωση των ΦΕΑ και του προσωπικού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενέργειες για την αύξηση της προσπελασιμότητας σε χώρους του Πανεπιστημίου καθώς και διενέργεια ερευνών και εκπόνηση διδακτορικών διατριβών σε θέματα σχετικά με τα προβλήματα των ΦΕΑ (Τσιναρέλης, 1996). Οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν έχουν συντελέσει σημαντικά στη βελτίωση των συνθηκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους ΦΕΑ και στην προώθηση της αλληλεπίδρασής τους με τους συμφοιτητές τους.

Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 λειτουργεί Συμβουλευτικός Σταθμός ο οποίος βρίσκεται υπό την ευθύνη του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Κεντρικού Τομέα Θεσσαλονίκης (Ευκλείδη, Α., προσωπική επικοινωνία). Από το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 λειτουργεί, επίσης, Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ.) για τους φοιτητές, το οποίο ιδρύθηκε με απόφαση του Πρυτανικού Συμβουλίου. Το ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ. εποπτεύεται από την Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής. Την ευθύνη της λειτουργίας του έχει ψυχολόγος και μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού του Τμήματος Ψυχολογίας. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Κέντρου είναι η παροχή υπηρεσιών στήριξης στους φοιτητές με αναπηρίες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η Επιτροπή Κοινωνικής πολιτικής του Α.Π.Θ. κάνει, επιπλέον, ενέργειες για την καταλογογράφηση των ΦΕΑ και τον εντοπισμό και την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Η τελευταία επιδιώκεται με ενέργειες που αφορούν στην προμήθεια τεχνολογικών μέσων που υποβοηθούν τη διαδικασία μελέτης των ΦΕΑ, στην εκπόνηση μελετών σχετικών με την προσπελασιμότητα στα κτίρια και τη λήψη ανάλογων μέτρων, και στην ενίσχυση της προσφοράς εθελοντικής εργασίας από φοιτητές χωρίς αναπηρίες σε θέματα σπουδών των ΦΕΑ. Παράλληλα, στο ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ. παρέχεται ατομική και ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη και γίνονται προσπάθειες για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων (Πρακτικά συνάντησης με φοιτητές με ειδικές ανάγκες, Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ.).

Επίλογος

Η παροχή ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής στήριξης στους ΦΕΑ στα

συμβουλευτικά κέντρα κατά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αποτελεί, ως ένα βαθμό, συνέπεια της θεσμοθέτησης του τρόπου εισαγωγής των νέων αυτών στο Πανεπιστήμιο και της δέσμευσης της Πολιτείας για προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης κατά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα όμως, μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης πολλών μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας καθώς και της κινητοποίησης των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες για εξασφάλιση ισότιμης μεταχείρισης σε θέματα εκπαίδευσης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Από την παρουσίαση που επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται η απουσία θεσμικού πλαισίου ως προς τις συνθήκες συμμετοχής στα μαθήματα, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική υποστήριξη των ΦΕΑ. Η εφαρμογή της εκπαίδευσης-για-όλους που επιδιώκεται από πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, δεν εξαντλείται στην παροχή της δυνατότητας εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την απόκτηση των γνώσεων που προσφέρονται στο χώρο αυτό. Η ίδρυση των συμβουλευτικών κέντρων για φοιτητές και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια της λειτουργίας τους, αναμφισβήτητα συντελούν στην επίλυση πολλών προβλημάτων σπουδών και ενισχύουν την κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών με αναπηρίες. Υπάρχει ωστόσο ανάγκη για νομοθετική κατοχύρωση των τροποποιήσεων που απαιτούνται, σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου οι παραπάνω παρεμβάσεις να προσωθηθούν σε όλο το φάσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής στήριξης των νέων ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πιθανό να οδηγήσει στην αύξηση του αριθμού των ατόμων αυτών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να συμβάλει, κατά συνέπεια, στην κοινωνική τους ένταξη και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Παράλληλα, μπορεί να συνεκκουρήσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής κατάρτισης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η προοπτική της απρόσκοπτης φοίτησης στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να εξελιχθεί σε ένα παράγοντα που θα επιβάλει την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, τα οποία, όπως έχει διαπιστωθεί (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995) δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους φοιτητές με και χωρίς αναπηρίες αποτελεί ίσως το πιο δύσκολο εγχείρημα των υπηρεσιών στήριξης των ΦΕΑ. Η σχετικά πρόσφατη θεσμοθέτηση της παροχής

ίσων ευκαιριών μάθησης στα παιδιά και τους εφήβους με ειδικές ανάγκες, η περιορισμένη μέριμνα για καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, η διοργάνωση πολλών εκδηλώσεων από συγκεκριμένες ομάδες του φοιτητικού πληθυσμού και η συχνά μειωμένη επαφή των φοιτητών με αναπηρίες με μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού μπορούν να θεωρηθούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ΦΕΑ και των μη ανάπηρων συμφοιτητών τους. Για το λόγο αυτό είναι σκόπιμη η ενημέρωση των διδασκόντων, των μελών του διοικητικού προσωπικού και των φοιτητών ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών με αναπηρίες σε θέματα σπουδών, αξιολόγησης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή ή μη της αναπηρίας και των συνεπειών της. Το θέμα των στάσεων των μη ανάπηρων φοιτητών απέναντι στους ΦΕΑ δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα, ενδεχομένως εξαιτίας της προτεραιότητας που δικαιολογημένα δίνεται στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ωστόσο, η διεξαγωγή μελετών για το εν λόγω θέμα θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη τόσο για τον εντοπισμό της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης των φοιτητών ως προς την αναπηρία όσο και για τον προσδιορισμό ενεργειών που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις περιπτώσεις των ΦΕΑ.

Ένα ζήτημα που, κατά τη γνώμη μας, χρήζει σχολιασμού και διερεύνησης αφορά στα προβλήματα σπουδών των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στις περιπτώσεις των φοιτητών αυτών, η ύπωση αισθητηριακής ή κινητικής ανεπάρκειας ενοχλεί τη συμμετοχή τους στα μαθήματα. Το γεγονός αυτό εξηγεί, ως ένα βαθμό, το σχετικά μειωμένο ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων στην ακαδημαϊκή στήριξη των φοιτητών φορέων για τη μερίδα αυτή του φοιτητικού πληθυσμού, δεδομένου ότι υπάρχει ανάγκη επίλυσης άμεσων προβλημάτων (προσπελασιμότητας, παρακολούθησης μαθημάτων) που αφορούν σε άλλες κατηγορίες ΦΕΑ. Επίσης, η απουσία προβλημάτων επικοινωνίας και η προηγούμενη φοίτηση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό σχολείο μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες θετικοί για την κοινωνική τους ένταξη. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή τους στα μαθήματα δε συνεπάγεται την άρση των δυσκολιών που, εύλογα, συναντούν στη μελέτη και στην εκπλήρωση των ακαδημαϊκών τους καθηκόντων και δεν αρκεί για να περιορίσει τα αισθήματα αμηχανίας, άγχους και ανασφάλειας

που βιώνουν εξαιτίας της μαθησιακής τους δυσκολίας. Θα ήταν, λοιπόν, σκόπιμο να προσδιορισθεί αρχικά ο αριθμός των νέων με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και να ακολουθήσει στη συνέχεια η διερεύνηση των επιπτώσεων των αδυναμιών τους στην έκβαση των σπουδών και η καταγραφή των εκπαιδευτικών τους αναγκών προκειμένου να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη.

Τα θέματα που επισημάνθηκαν δεν αποτελούν ασφαλώς τα μοναδικά ζητήματα προς διερεύνηση και σχολιασμό που θα συντελέσουν στη βελτίωση της φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να θεωρηθούν ως ενδεικτικά μιας αδυναμίας της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αν και αποβλέπει στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, χαρακτηρίζεται από μεμονωμένες ενέργειες χωρίς να αποκαλύπτει στοιχεία σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οργάνωσης των προϋποθέσεων για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1987). Η τάση για ανεξαρτητοποίηση του νεαρού φοιτητή ή της νεαρής φοιτήτριας: Δυνατότητες και όρια της "ψυχολογικής συμβουλευτικής" στο χώρο του Πανεπιστημίου. Σκέψεις-Εμπειρίες-Προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 2 & 3, 51-60.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996 α). Η ευρωπαϊκή προοπτική της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση. Ελληνική εμπειρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 49-73.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996 β). Η ευρωπαϊκή εμπειρία της συμβουλευτικής φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Σύγκριση με την Ελληνική πραγματικότητα στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση. Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 75-97.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Παπασιπύρου, Χ., Τσιναρέλης, Γ. & Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάου (1996). Πρόγραμμα κατάρτισης "βοηθών-σπουδών" και "φοιτητών συμβούλων" για κωφούς φοιτητές από το συμβουλευτικό κέντρο φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών (Πρόγραμμα Horizon 1992-1993, No 91003 E 1) στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση. Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 157-181.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γ. Τσιναρέλης (1994). Φοιτητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στο Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Γ. Φιλίππου (Επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 752-758.
- Νασιδίδης, Κ., Αραγώνα Θ., Μιλαρίνι, Μ. & Δ. Δαμίγος (1990). Συμβουλευτικό Κέντρο για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Νόμος 1566/85, ΦΕΚ 167, τ. Α', 30-9-1985: *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πρακτικά συνάντησης με φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής Α.Π.Θ.
- Σαχινoglou, I. & Μ. Κούρκος (1994). Η προσπελασιμότητα, βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην πόλη μας (Θεσσαλονίκη) στο Καύλα, Μ., Πολεμάκης, Ν. & Γ. Φιλίππου (Επιμ.) *Ατομα με ειδικές ανάγκες*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 123-133.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των λαθριτών με αναπηρίες: Υπόθεση ανάπτυξης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Ηθοσανατολισμού*, 34-35, 56-65.
- Τσιναρέλης, Γ. (1996). Ψυχοκοινωνική και μαθησιακή-ακαδημαϊκή στήριξη φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση. Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 137-156.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1994). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Οργανισμός Εξδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Χαρίλα, Ντ. (1996). Το Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών: Οι πρώτες εμπειρίες (1990-1996) στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση. Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 99-111.

Ξενόγλωσση

- Charlon, C. (1997). Prise en charge des étudiants handicapés physiques: Un partenariat exemplaire à Grenoble: Le S.A.U.H. et le foyer Prélude. *Réadaptation*, 445, 27-29.
- Christopoulos, A. L., Konstantinidou, M., Lambiri, V., Leventidou, M., Manou, T., Mavroidi, K., Pappas, V. & L. Tzoumalakis (1997). University students in Athens: Mental health and attitudes toward psychotherapeutic intervention in Kalantzi-Azizi, A., Rott, G. & A. Declan (Eds) *Psychological counselling in higher education: Practice and research*. Athens: Fedora-Ellinika Grammata, 176-191.
- Forester, Ch. (1997). Les étudiants handicapés en augmentation constante dans les études supérieures. *Réadaptation*, 445, 5-9.
- Goldstein, S. (1997). *Managing attention and learning disorders in late adolescence and adulthood: A guide for practitioners*. New York: John Wiley, 217-235.
- Hodges, J.S. & J. Keffler (1999). Visually impaired students' perceptions of their social integration in college. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93(3), 153-165.
- Huebner, R. A., Thomas, K. R. & N. L. Berven (1999). Attachment and interpersonal characteristics of college students with and without disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 44, 84-103.
- Nelson, R. & Lignugaris/Kraft (1989). Postsecondary education for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 56(3), 246-265.
- Pavone, S. A. & A. F. Rotatori (1994). Issues and concerns in postsecondary education for students with disabilities. *Advances in Special Education*, Vol. 8, 139-169.
- Reid, G. (1998). "Dyslexia: A practitioner's handbook". Chichester: John Wiley.

- Vogel, S. A., Leonard, F., Scales, W., Hayership, P., Hermansen, J. & L. Donnels. (1998). *The National learning disabilities data bank: An overview. Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 234-247.

ΠΑΡΑΠΟΜΗΕΣ

1. Η προσκόλληση αναφέρεται στη συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί κατά τη φάση ανάπτυξης συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς του. Η ασφαλής προσκόλληση θεωρείται απόρροια της φροντίδας και της ανταπόκρισης του γονέα στις ανάγκες του βρέφους και ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (Huebner, Thomas & Berven , 1999).
2. Τα Πανεπιστήμια με τα οποία επικοινωνήσαμε προκειμένου να συλλέξουμε τις σχετικές πληροφορίες ήταν τα εξής: Aberystwyth University της Ουαλίας, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου-Institute of Education, Middlesex University του Λονδίνου, University of Sheffield και University of Kent.

ABSTRACT

This article presents the main difficulties faced by University students with special needs with regard to academic progress and social interaction. It aims to a review of support services provided by Universities in European countries and in USA. This paper addresses concerns about legislation since the statute does not guarantee educational accessibility for students with special needs in Greece. It is suggested that there is a relatively low incidence of research findings regarding social interaction between students with disabilities and their non-disabled peers. It is also suggested that there is a dearth of research and services rendered for University students with learning disabilities in Greece.

Μάρω Δόικου
Φιλοσοφική Σχολή
Α.Π.Θ. 540 06 Θεσσαλονίκη,
τηλ. & φαξ: 031-997312