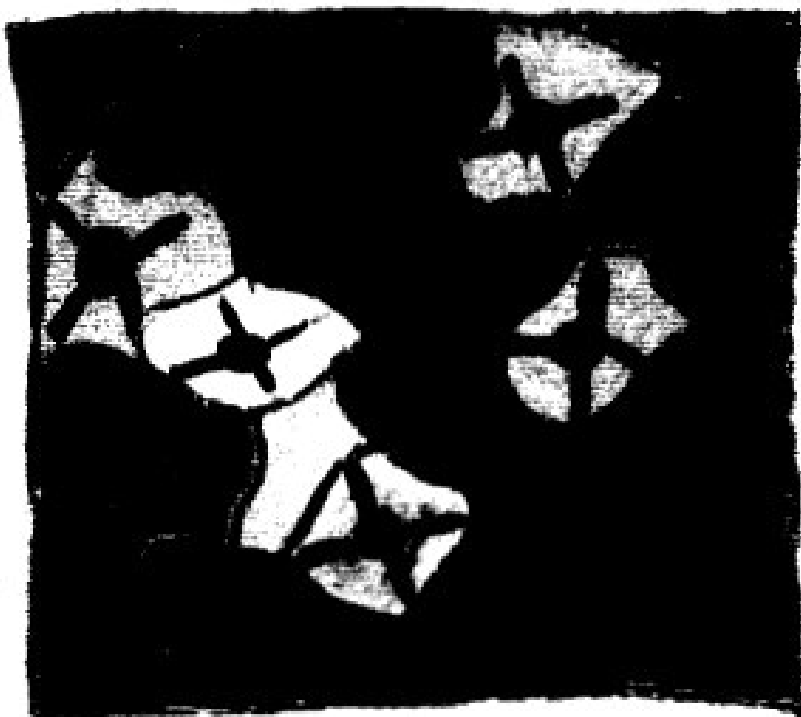


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Επιμέλεια: ΑΝΤΩΝΗΣ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ

Ρέθυμνο 12 - 14 Μαΐου 2000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης
των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα

Επιμέλεια: ΑΝΤΩΝΗΣ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 12-14 ΜΑΪΟΥ 2000

Φ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης,
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
741 00 Ρεθύμνο
Τηλέφωνο: (0831) 77594 - 77595
Fax: (0831) 77596 email: gmped@edk.uoi.gr

Εντύπωση "Αφρά Κοβφοδία"
Εθν. Αντιστάσεως 142 Α
Τηλ.: (081) 342376 Fax: 286155

Σχέδιο Εξαφύλλου: Ευλόγη Αθηνά
Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

ISBN 960-7143-05-3

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ του κ. Αντώνη Κυπριωτίτη, Προέδρου της Οργάνωσης Επιτροπής του Συνέδριου, Αναπληρωτή Καθηγητή	13
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ του Αντώνη Κυπριωτίτη προς τους συνέδρους	19
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ του κ. Δρ. Κοσμοκιοματίτη, Καθηγητή, Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης	20
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ του κ. Βασ. Παύλημανη, Εκπροσώπου της Διδακτορίας Ομοσπονδίας Ελλάδας	22
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ του κ. Ιωάν. Δατοίρη, Προέδρου της Εταιρείας Στήριξης Α.μ.Ε.Α. Παιδαγ. Κρήτης "Άγιος Τίτος"	24
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ του κ. Μιχ. Δαμανάκη, Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κρήτης	24

ΜΕΡΟΣ Α

ΑΡΧΕΣ - ΣΚΟΠΟΙ - ΘΕΣΕΙΣ

ΑΝΔΡΗΣ ΛΕΒΟΜ, Από τις ομάδες στο σχολείο. Για μια πραγματική συμμετοχή των Α.μ.Ε.Α. στην κοινωνία	29
ΡΕΤΗΡΑΝΔΕΡ ΦΡΑΝΖ, Ποιοτητα και ειδικό προσωπικό στην πρώιμη παιδεία	35
ΑΛΑΤΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤ., ΤΣΑΚΑΛΟΣ ΜΙΧ., Η Ειδική αγωγή κίνηση από το πρόγραμμα της κοινωνικής και ιστορικής φιλοσοφίας. Ιστορική ανάλυση, Προοπτικές	48
ΒΛΑΧΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας	55
ΚΟΛΙΑΔΗΣ ΕΜΜ., / ΜΥΛΩΝΑΣ Κ.Α., / ΚΟΥΜΠΙΑΣ Ε.Α., / ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π., / ΒΑΣΣΑΜΗ Ν., / ΒΑΡΦΗ Β., Η Ένταξη των Α.μ.Ε.Α. στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	75
ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ, Η απονομιμότητα δικαστική επιδίωξη της αγωγής και της εκπαίδευσης των Α.μ.Ε.Α.	89
ΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΔ., / ΜΑΛΑΚΟΥΔΗΣ ΜΑΝ., / ΓΚΡΕΚΟΥ ΓΑΥΚ., ΔΑΠΑΛΟΠΟΥΛΟΥ Ε.Ρ. / ΜΗΤΣΙΑΛΟΣ ΒΑΣ., Σχολική ένταξη. Εκπαιδευτικές περιβαλλοντικές προοπτικές της στήριξης των παιδιών του δημοτ. σχολείου επίγονοι στα παιδιά με νοητική αναπηρία	96
ΣΥΡΡΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, Η παιδεία στη μετα - νοητική κοινωνία. Ο ρόλος της	

Ειδική Αγωγή: Φόβος και προσοπία	106
ΤΖΟΥΡΙΑΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιβάριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνία κατασκευή της αναπηρίας	120
ΤΖΟΥΡΙΑΛΟΥ ΜΑΡΙΑ / ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, Η διατηρητέωση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωστικοντρικό σχολείο	137

ΜΕΡΟΣ Β'

ΘΕΣΜΙΚΑ - ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ

ΚΑΣΠΙΡΗ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ / ΚΑΛΗΣΠΕΡΑΚΗ ΠΟΠΗ, Οργάνωση και λειτουργία του Α' Ειδικού Σχολείου Ρεθύμνου	141
ΚΩΣΤΑΡΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Το ειδικό σχολείο για νοητικά υπεργοντα παιδιά: Ανταρκτικό ή όχι;	146
ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΒΕΝΕΤΤΑ / ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ, Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση	156
ΛΙΟΔΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	171
ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ ΣΤΕΛΙΟΣ, Το χάσμα μεταξύ υλοποίησης των αναγκών ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής και της πρακτικής αντιμετώπισης τους (νομοθετικές και λειτουργικές)	178
ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ / ΝΙΚΟΛΑΡΑΤΣΗ ΜΑΓΔΑ, Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	184
ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ.Κ., Η υποκρίνωση αμοδοτήτων	206
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚ., /ΒΕΡΒΕΡΗ Α., /ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Θ., /ΒΟΖΙΚΗ Κ., / ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ Π., Ο θεώρος του ψυχολόγου στην Ειδική Αγωγή	213
ΦΤΙΑΚΑ ΕΛΕΝΗ, Κινητική Πολιτική και ειδική εκπαίδευση	231
ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α.Π., Ο συντονιστής παιδαγωγός ενσωματώσεως στην ελληνική Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση	252

ΜΕΡΟΣ Γ'

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ

SCHMID RONALD G., Διαστημιακή ομάδα εργασίας για τη διάγνωση και θεραπεία των ελλεικτικών διαταραχών: Ανάγκη και αντίληψη	271
--	-----

ΓΕΩΡΓΙΑΚΑΚΟΣ ΗΛΙΑΣ, Συνέπειες δημογραφικών εθνοσας. Ένας θεμέλιος υποστηρικτής παιδείας στην εκπαίδευση των Α.μ.Ε.Α.	284
ΒΑΝΝΙΑΣ ΕΔ., Η ψυχολογική προώθηση και η λογοτεχνική καταγραφή	292
ΚΑΝΕΛΛΟΣ ΒΑΝΝΗΣ, Τα Μούρηματι, ένα παιδί της Διόκλειας, με ειδικές ανάγκες	300
ΚΑΤΣΙΠΟΥΛΑΚΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ, Η ψυχολογική στήριξη (και της ζωής των Α.μ. Ε.Α.	317
ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΑΔΚΗΣΤΙΣ/ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ, Αθροιστική τέχνη με παιδιά με νοητική καθυστέρηση, σε φυσικό περιβάλλον	318
ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ, Η ψυχοδυναμική προώθηση και το θεραπευτικό πλαίσιο. Σκέψεις και προβληματισμοί πάνω στην αντιμετώπιση των Α. μ. Ε.Α.	327
ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ ΑΝΤ./ ΑΓΓΕΛΑΚΗ Κ./ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Μ./ ΣΤΡΑΤΙΔΑΚΗ Χ./ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ Γ., Στόχος και ετοιμότητα των προπτυχιακών Αθηνών εκπαιδευσης μεροσσε στη νέα τάση ενταξας και ενσωματωσας των παιδιών με ειδικές ανάγκες	341
ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡ./ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚ./ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΑΘΑΝ./ ΠΑΥΛΑΚΗ ΣΤΑΜ./ ΣΤΑΜΟΥΛΤΖΗ ΑΓΑ., Δημοσιογραφική μάθηση εκτός σχολείου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες στην Ελλάδα	359

ΜΕΡΟΣ Α
ΕΙΜΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Ι. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΤΑΝΑ ΝΗΑΔ, Σχολική επίδοση και τάση εμφάνισης διατηρημένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας	371
ΛΟΪΑ ΠΙΘΑΝΑ, Ειδίως μαθησιακές δυσκολίες και διαπιστωμένη προώθηση στην εκπαιδευτική πράξη. Η εμπειρία της διακοφιστροφίας ..	383
ΜΠΑΣΣΕΤΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα μάθησας και οι τεχνικές αντιμετώπισας τους. Το παράδειγμα της "μαθημένης απελπισίας"	393
ΝΑΝΟΥ ΑΝΑΡΟΜΑΧΗ/ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΑ, Πρωτοες ενδείξεις σχολικών δυσκολιών	406
ΣΑΚΚΑΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, Σχολική επιτυχία και αποτυχία	429

II. ΕΜΠΟΔΙΣΜΕΝΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ - ΑΥΤΙΣΜΟΣ

ΔΗΜΟΥ - ΤΖΑΒΑΡΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Γλώσσα και σπαστικά παιδιά	453
ΔΡΟΣΙΝΟΥ ΜΑΡΙΑ, Οργανώσεις παραφίλιων συμπεριφορές σε μαθητές μερής γλώσσας με διάγνωση στο σπαστικό φάσμα. Πρακτικές στήριξης και εκπαίδευσης	459
ΚΥΠΑΡΙΣΣΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, Εμφάνιση σπασμωδίας μεταξύ εφήβων με σπασμό	469
ΜΙΣΑΗΛΑΪΗ ΠΛΑΟΥΣΙΑΓΓΕΛΗΓΕΩΡΓΙΟΥ ΦΩΤΕΪΝΗΜΠΙΟΝΓΙΤΗ ΦΩΤΕΪΝΗ, Διδακτορία της "θέσεως του νου": Ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης στα κοινωνικά ελλείμματα των σπαστικών παιδιών	475
ΠΟΥΡΚΟΣ ΜΑΡΙΟΣ / ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Σύν - δημοσιότητα με ένα σπαστικό παιδί του κοινωνικού κόσμου. Μια εφαρμογή της θεωρητικής ερευνητικής και επικοινωνιακής προσέγγισής	485
ΡΑΪΤΗΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ / ΤΣΟΜΠΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ / ΦΑΤΟΥΡΟΥ ΑΝΘΟΥΛΑ, Σχίσης αλληλεπίδρασης σπαστικών παιδιών με παιδιά του "κοινωνικού" σχολείου	503

III. ΓΛΩΣΣΑ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΒΟΥΓΑΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Προβλήματα στο φωνητικό - φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας παιδιών προσχολικής ηλικίας	518
ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ / ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΑ, Πρακτικές και αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης	536
ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ./ ΚΟΥΤΣΟΥ Σ./ ΚΥΑΚΗΛΑΤΟΥ Ε./ ΣΤΑΓΙΟΠΟΥΛΟΣ Π., / ΤΖΕΛΕΠΗ Θ., Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Κατάταξη ή διαφοροτικός;	557
ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ./ ΓΙΓΝΑΠΑΔΟΥ Ε., / ΛΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Ε., /ΜΑΓΕΪΡΑ Π., / ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Μ., Γλωσσικές ιδιαιτερότητες παιδιών μειονοτήτων της προσχολικής ηλικίας	569

IV. ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ - ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ

COCHRANNE RAYMOND, Ειδική εκπαίδευση των παιδιών με γνωστική παράλυση	590
ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, Μία καιρό ήταν τα παιδιά με σοβαρά οπτικά προβλήματα αναπηρότητα τις έννοιες των σχημάτων και τις ιδιότητες των τετρακυκλώνων.	604

IRGIS ARGIRIS, Ο κοινωνιολογικός γάμος της ελληνικής γλώσσας	624
ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΒΕΝΕΤΤΑ / ΜΑΥΡΟΓΙΑΝΝΗ ΘΕΩΝΗ, Η διαμόρφωση των αντιγνώμων των γονέων κερών παιδιών και η αντιμετώπιση τους μέσω της γενικής συστημικής θεωρίας	637
ΜΑΡΑΒΕΛΙΑ Α. / ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α.Π., Πρόγραμμα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης γλώσσας και επικοινωνίας κερών παιδιών	658

Υ. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

ΜΑΝΑΒΟΠΟΥΛΟΣ Κ. / ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ Σ., Η αλλαγή των ιδεών των παιδιών του νηπιαγωγείου για την αναπείρα μέσω της διδασκαλίας είναι όρος απαραίτητος αλλά όχι επαρκής για τη συνεκπαίδευση τυφλών παιδιών και παιδιών νηπιαγωγείου	666
ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ / ΠΑΝΤΕΛΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ, Ικανότητα χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ανάγκες εξειδίκευσης εκπαιδευτικών	678
ΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: Μια "τυπική" κατηγορία ειδικής αγωγής	692
ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ ΚΩΣΤΑΣ, Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Προέληψη αντιμετώπιση	699

ΜΕΡΟΣ Ε'

ΜΕΡΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ι. ΡΟΛΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ - ΚΙΝΗΣΗΣ

ΑΣΙΝΙΤΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ/ ΣΚΑΦΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ/ ΚΟΥΤΣΟΥΚΗ ΔΗΜΗΤΡΑ, Προσαρμοσμένη κεντρική αγωγή και σύνδρομο κεντρικής αδεξιότητας	709
ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Η κοινωνικοποίηση παιδιών με νοητική καθυστέρηση, σπασμό, μαθησιακές δυσκολίες, μέσω προσαρμοσμένων αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων	721
ΓΚΟΥΤΣΙΑΜΑΝΗ - ΣΩΤΗΡΑΔΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ / ΚΟΥΤΣΟΥΚΗ ΔΗΜΗΤΡΑ, Η σημασία της Φυσικής Αγωγής στην κινητική εξέλιξη και κινητική συμπεριφορά του τυφλού παιδιού	725
ΔΟΥΚΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ / ΣΚΑΦΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ/ ΧΑΡΙΤΟΥ ΣΟΦΙΑ, Ο ρόλος της άσκησης	

στη θεραπευτική διαδικασία των εφήβων με ψυχογενή ανορεξία	731
ΚΟΥΤΣΟΥΚΗ Δ., ΙΑΣΩΝΙΤΟΥ Α., Κινητική μάθηση και νοητική καθυστέρηση	742
ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ, Προσευαζομένη φυσική αγωγή και κοινωνική ένταξη	750
ΣΚΑΦΙΔΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΔΟΥΚΑ ΑΓΓΕΛ./ ΚΟΥΤΣΟΥΚΗ ΔΗΜΗΤΡΑ, Η επίδραση της προσευαζομένης φυσικής δραστηριότητας στην ψυχική υγεία των ατόμων με αναπηρία	755
ΣΚΟΡΔΙΑΝΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, Διαφορές αθλητικών προσανατολισμών μεταξύ αλλήλων της καλοθερμότητας με καρτόνια και χωρίς καρτόνια	766

Η. ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ Θ., Εντόπιση, διαχείριση των μουσικοκινητικών εξιδανικών στον εγκάρσιο μουσικοθεραπευτή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	774
ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ ΛΕΥΚΗ / ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, Μουσική : εκπαιδευτικό ή θεραπευτικό μέσο της Ειδικής Παιδαγωγικής;	782
ΜΑΡΤΣΑΚΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, Η επίδραση της μουσικής στον περιορισμό των εκδη- λώσεων προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	794

ΜΕΡΟΣ ΣΤ'

ΔΙΑΦΟΡΑ ΘΕΜΑΤΑ

COCHRANNE MARY, Διαίτητο και ψυχική υγεία των παιδιών	806
ΑΛΕΞΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, ΜΑΝΩΛΙΤΣΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, Τα Α.μ.Ε.Α. μέσα στην Πολυα και την Κοινή Διαθήκη. Η συμβολή της Εκκλησίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους	810
ΘΩΜΑΪΔΟΥ ΑΔΡΕΤΤΑ/ ΛΟΣΑ ΓΙΟΒΑΝΑ/ ΜΕΛΕΤΕΑ ΕΥΓΕΝΙΑ, Χαρακτηριστικοί και τολμητοί μαθητές. Μια άλλη κατηγορία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	824
ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ, Έφηβοι με ειδικές ανάγκες	843
ΠΟΥΡΚΟΣ ΜΑΡΙΟΣ, / ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Προσεγγίζοντας ενάλιαστικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (δυνατότητες ή προτερήματα)	861
ΣΕΒΡΗΣΙΑΝΟΣ ΜΑΡΙΟΣ, ΠΙΤΟΥΡΤΑΚΗ ΦΙΛΩΘΕΗ, HEGARTY JOHN R., Από- ψεις εργοδωτών της πόλης του Ηνωμένου για τα Α.μ.Ε.Α.	880
ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, Η έννοια του θανάτου στα παιδιά και τους εφήβους με νοητική κατάπτωση	892

ΚΟΛΙΑΛΗΣ, Ε., ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ.Α., ΚΟΥΜΠΙΑΣ, Β.Α.,
ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ, Π., ΒΑΣΣΑΜΗ, Ν., ΒΑΡΦΗ, Β.

Η ΕΝΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΑΠΟΦΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η γνωστική καιρίως διάθεση των ατόμων απέναντι στο Άτομο με Ειδικές Ανάγκες (ΑΜΕΑ) φοιτητριών της πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά τα οποία επισυνάπτονται στα ΑΜΕΑ και το κριτήριο τα οποία καθιστούν κάποιον άτομο με ειδικές ανάγκες. Επίσης, εξετάστηκαν η αποδοχή (ένταξη) και η ενσωμάτωση απέναντι στα ΑΜΕΑ, καθώς και εκπαιδευτικά θέματα ένταξης των φοιτητριών ΑΜΕΑ στην Τριτοβάθμια εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό φορέα του κοινωνικού γίγνεσθαι μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο, καθώς η αλληλεπίδραση με τους Φοιτητές με Ειδικές Ανάγκες (ΦΕΑ) φαίνεται ότι μπορεί, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Aidi, et al., 1997_ Beh-Rajsoob, 1991_ Houck, et al., 1992_ Stonvall & Sedlacek, 1983) να συντελέσει στην ένταξη και ενσωμάτωσή τους ή αντίθετα στην απόρριψη (ένταξης των τελευταίων).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει γνωρίσει αξιοσημείωτες αλλαγές (Beh-Rajsoob, 1991). Η σημαντική αυτή πρόοδος ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1960 και οφείλεται στην επικράτηση του θεσμού της ένταξης (integration), η οποία σημαίνει την αποδοχή μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα –με τη δική της φυσική και κοινωνική δυναμική– ομάδα, ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά (βιολογικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, οικονομικά) για την απόκτηση ρόλων στο πλαίσιο της ομάδας αυτής.

Τα προγράμματα ένταξης των παιδιών και των νέων με ειδικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν ένα σχετικά νέο γχείρισμα, το οποίο αποτελεί πλέον παγκοσμίως "κίνηση" (Brickler & Filler, 1985).

Οι αλλαγές που συνετέλεσαν όλα αυτά τα χρόνια, αφορούν τόσο στο κοινωνικό και πολιτικό, όσο και στο επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό/πολιτικό επίπεδο, η απορριψη, περιθωριοποίηση, αποκρόνωση, και εγκατάλειψη των ΑΜΕΑ αρχικά, μετατρέπεται σε ιδιωματική πρόνοια και προ-

στοια, φιλανθρωπία και κοινωνική απομόνωση. Σήμερα πλέον το παραπάνω σχήμα έχει αλλάξει δραματικά: κυρίαρχο ρόλο στις αλλαγές που αφορούν τα ΑΜΕΑ κατέχουν έννοιες, όπως "ομαλοποίηση", "κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση", "συνεκπαίδευση και σχολική ένταξη".

Σε ό,τι αφορά στο επιστημονικό/ερευνητικό επίπεδο, ο αποκλεισμός των ΑΜΕΑ δίνει σήμερα τη θέση του στην προσπάθεια για ένταξη. Τη θέση του ιστοριοβιολογικού μοντέλου παίρνει το εκπαιδευτικό μοντέλο. Η ατομική αντιμετώπιση με έμφαση στα ΑΜΕΑ αντικαθίσταται με την ολιστική αντιμετώπιση (έμφαση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης). Η παρόμοια έμφαση, που δόθηκε τα προηγούμενα χρόνια στη νοσηρότητα των ΑΜΕΑ και στη γνωμάτευση του "ειδικού", τώρα μετατοπίζεται στις ανάγκες του παιδιού και στη συνεργατική (επιστημονική) ομάδα αξιολόγησης (Heifetz II, 1996).

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση έγινε αιτία για διαφορές ανάμεσα στους επιστήμονες που ασχολούνται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Beh-Paroski, 1997). Παρά τις διαφορές η ανάγκη ένταξης των ΑΜΕΑ στη γενική εκπαίδευση αποτελεί πραγματικότητα. Η πραγματικότητα αυτή γεννά αρκετούς προβληματισμούς διότι, αν και ο αριθμός των εισερχόντων ΦΕΑ αυξάνεται, λίγη είναι εκείνα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που έχουν τις υποδομές για να καλυφθούν τις ανάγκες που δημιουργεί η παρουσία συγκεκριμένου φοιτητικού πληθυσμού (Stone, 1985). Το πρόγραμμα ενσωμάτωσης των ΦΕΑ στον Πανεπιστημιακό χώρο προϋποθέτει επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, με βάση την παρούσα και μελλοντική κατάσταση των ΑΜΕΑ. Επίσης προβάλλει κοινωνικομετρικά μέθοδων και έμφαση στην τραπεζογική και τη δράση καθίς και ακριβή και προκαταρισμένη στις ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτίμητη των μεθόδων. Οι σκοποί του προγράμματος περιλαμβάνουν οι ίδιοι που ισχύουν για τους "κανονικούς" φοιτητές.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ ΤΩΝ ΦΕΑ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Τα Πανεπιστήμια έχουν καταβάλει προσπάθεια να διαρθρώσουν τις ανισότητες που υπάρχουν εις βάρος των ΦΕΑ, εφαρμόζοντας τις νομοθετικές επιταγές. Το οργανωτικό εμπόδιο αποτελείται μια εμφανή δυσχέρεια για τη συμμετοχή των ΦΕΑ στο πανεπιστημιακό γίγνεσθαι (Foxworth & Schwab, 1987). Οποιοσδήποτε το είδος αυτό των εμποδίων δεν είναι το μόνο που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ΦΕΑ. Οι φοιτητές αυτοί θα πρέπει να συνεργαστούν και να πείσουν τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, τα οποία τυχόν τείνουν να μην κατανοούν ή να μην αποδέχονται τις δυσκολίες των ΦΕΑ (Stovall & Sedlacek, 1983).

Με την εφαρμογή της νομοθεσίας μετατρέπεται να διευκολύνουμε την πρόσβαση των ΦΕΑ στον πανεπιστημιακό χώρο και να τους κάνουμε κοινωνούς του εκπαιδευτικού

γίνεσθαι. Ωστόσο, δεν μπορούμε με νομοθετικές εντολές να επιτύχουμε την αποδοχή των ΦΕΑ από την πανεπιστημιακή κοινότητα και να άρουμε τα εμπόδια που αφορούν στις γεννιότερες στάσεις της. Οι στάσεις αποτελούν καταλυτικό παράγοντα στη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης των ΦΕΑ, καθώς μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να υποδυναμίσουν τους δεικνύοντες ανάμεσα στους ΦΕΑ και στα υπόλοιπα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (Schoen, et al., 1987).

Έρευνες (Carver, et al., 1987) έχουν διαπιστώσει ότι οι φοιτητές χωρίς ειδικές ανάγκες τείνουν συστηματικά να αξιολογούν ευνοϊκότερα τους ΦΕΑ από ό,τι τους φοιτητές χωρίς κάποια αναπηρία. Η άποψη αυτή, όπως μοιάζει αλτρουδίστικη, όμως οδηγεί τους ερευνητές στην άποψη ότι οι συμμετέχοντες σε τέτοιες έρευνες, όταν είναι ενήμεροι για το είδος των στάσεων οι οποίες εξετάζονται, τείνουν να απαντούν στις ερωτήσεις κατά τρόπο κοινωνικά επιθυμητό.

Άλλα εγρήματα έχουν δείξει (Beh-Rajoo, 1991) ότι οι φοιτητές, οι οποίοι είχαν προηγούμενη εμπειρία κοινοτικής επαφής με ΦΕΑ, εξέφραζαν περισσότερο θετικές στάσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε αυτούς τους φοιτητές σε σύγκριση με τους φοιτητές οι οποίοι δεν είχαν παρόμοια εμπειρία. Ωστόσο, τα ΑΜΕΑ συχνά αποτελούν τα πρώτα υποψήφια θύματα της κοινωνικής υποτίμησης και απόρριψης. Η υποτίμηση των ατόμων αυτών προβάλλεται μέσα από την αρνητική στάση, την οποία εκφράζουν οι άλλοι άνθρωποι απέναντι τους. Συχνά αξιολογούνται ως κατώτεροι, ανεπαρκείς και ανίκανοι να λειτουργήσουν κοινωνικά (Wagner, 1985).

Οι Ash, et al. (1997) έχουν διαπιστώσει ότι όλοι σχεδόν οι φοιτητές (98%) συμφωνούν ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι, ανεξαρτήτως από το αν είναι άτομα με ειδικές ανάγκες ή όχι, θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να εκπαιδευθούν τις απαιτήσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι έχει γενικά αποδειχθεί πως οι φοιτητές με προηγούμενη κοινωνική και εκπαιδευτική εμπειρία με ΑΜΕΑ επίλυουν μελλοντικά προβλήματα στις σχέσεις τους με τους ΦΕΑ ευκολότερα.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΦΗΣ-ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την προαγωγή θετικών στάσεων είναι αυτός της άμεσης επαφής με άτομα με ειδικές ανάγκες (Donaldson, 1980). Όμως ο φοιτητής που έχει αρνητικές προειληψίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία δεν θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ να συνάψει σχέσεις με έναν αναπηρο (Zavitsos-Σιδέρη, 1996). Για τους λόγους αυτούς, η επαφή από μόνη της δεν δημιουργεί απαραίτητα θετικές - μη στερεοτυπικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Donaldson, 1980).

Όταν η επαφή - εμπειρία είναι εθελοντική και ειρηνική είναι δυνατό να αναμένονται θετικές στάσεις. Η επαφή που προκαλεί αποτροπή και φόβο η βιώνεται ως βί-

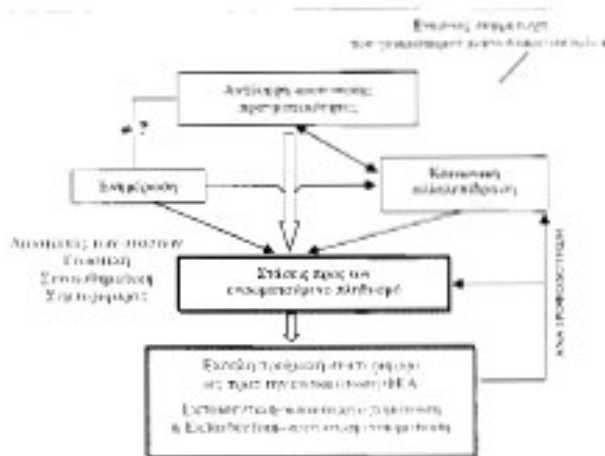
ρος, ενισχύοντας αρνητικά στερεότυπα, οδηγεί σε λιγότερο θετικές στάσεις (Wright, 1980). Ο Yuker (1965) έδειξε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ποιότητα και η συχνότητα της επαφής, τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα ένα άτομο να εκφράσει αρνητικές στάσεις. Συμπερασματικά, η επαφή θα πρέπει να σχεδιάζεται προσεκτικά, έτσι ώστε να πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό κλίμα όπου θα αξιολογούνται σωστά και θα εκτιμώνται οι ικανότητες του ατόμου (Lyons, 1997).

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η μαθησιακή αποδοτικότητα και κοινωνική απομόνωση προβάλλουν ως άμεσο κίνδυνο για τους ΦΕΑ μέσα σε ένα μη ευαίσθητοποιημένο και ανεπαρκώς ενήμερο πανεπιστημιακό περιβάλλον, καθώς η παρουσία και μόνο των ΦΕΑ δεν οδηγεί σε αυτόματη αποδοχή τους. Η ευαίσθητοποίηση και ενημέρωση όλων των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας προβάλλει ως καθοριστικός παράγοντας άρσης των ακαδημαϊκών και κοινωνικών εμποδίων, έχοντας ως στόχο την ενσωμάτωση των ΦΕΑ, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις για τους φοιτητές αυτούς. Οι ΦΕΑ δεν αποσκοπούν σε προνομιική, αλλά σε μια δίκαιη και σωστά σχεδιασμένη μεταχείριση (πρόγραμμα "Skill", 1997).

Για τους λόγους αυτούς, σύμφωνα με τα πρότυπα του "Skill" (1997) και σύμφωνα με τα πρότυπα του "Helios II" (1993-1996) τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα πρέπει να εργασθούν με σκοπό τη βελτίωση στα ακόλουθα: α) ενημέρωση για την αναπηρία, β) αναγνώριση υφέουσας πρόβλεψης των ΦΕΑ στον πανεπιστημιακό χώρο, η οποία συνδέεται με αλλαγές που αφορούν: στην κτιριακή πρόβλεψη, στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και στις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους που κινούνται στο χώρο του πανεπιστημίου, γ) ευαισθητοποίηση για την αναπηρία, αναγνώριση ότι η αναπηρία ως ιδέα καλύπτει ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών καταστάσεων και ειδικών αναγκών, και δ) αναγνώριση ότι οι ΦΕΑ έχουν ήδη επιδείξει ικανότητα να προσθέσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ότι οι φοιτητές αυτοί, παρό την ικανότητα τους να διαπραγματεύονται την ύπαρξή τους μέσα στον κόσμο, χρειάζονται, από καιρό σε καιρό καθοδήγηση και υποστήριξη (Helios II, 1993-1996_ Skill, 1997).

Στο ακόλουθο Σχήμα θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε μερικές από τις θεμελιώδεις διασυνδέσεις των διαφόρων εννοιών που σχετίζονται με τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ΦΕΑ στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Σχήμα 1. Ένα απλό σχηματικό μοντέλο της σχέσης κοινωνικο-ψυχολογικών και εκπαιδευτικών παραγόντων με τη διαδικασία της "ένταξης".

ΟΙ ΦΕΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τις παρoδoμεις νομοθετικές ρυθμίσεις για το δικαίωμα στη μόρφωση και συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Πιoχόγεται σφαιρής η δυνατότητα συμμετοχής κάθε νέου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον έχει τις αναγκαίες νοητικές, κροϊνωθόσεις, γλωσσικές και στόχους, ενώ ταυτόχρονα η πολιτεία έχει την υποχρέωση να εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες σπουδών.

Στην ελληνική νομοθεσία (Ν. 1351/83 - ΦΕΚ 56/83), οι πύλες των ΑΕΙ και ΤΕΙ ανοίγουν για τυφλούς, κωφούς και πασχόντες από μεσογειακή αναιμία φοιτητές και φοιτήτριες. Τα ΑΜΕΑ που ανήκουν στις κατηγορίες αυτές, καθ' υπέταξη και χωρίς εξετάσεις, μπορούν να σπουδάσουν σε οποιαδήποτε Σχολή, εκτός από τα Τμήματα εκείνα στα οποία, λόγω της φύσης της επιστήμης, είναι διασφαρής γ' αυτούς η παρακολούθηση. Επί πλέον, με έγκραφο του ΥΠΕΠΘ στις 16/2/1990 (Φ. 151/133675) προστίθενται οι κατηγορίες των φυσικών αδυνάτων και των πασχόντων από δυσλαξία.

Τα ποσοστά εισαγωγής των ΦΕΑ στην τριτοβάθμια κερκήια εκπαίδευση παρουσιάζουν

διακρίσεις που οφείλονται στην ύπαρξη ή μη παροχών και διευκολύνσεων που υπάρχουν σε κάθε πανεπιστήμιο (Καλαντζή-Αζίζι, 1996). Το Αμερικανικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση (1991) εκτιμά ότι το 10,8% των προπτυχιακών φοιτητών απολείπεται από φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Στη Γερμανία είναι το 2 έως 3% του συνόλου των φοιτητών, όπως επίσης και στην Αγγλία (πρόγραμμα "HEFCE", 1996). Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά έρευνα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, (28 τμήματα) από το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών (Καλαντζή-Αζίζι & Τουμαζάκης, 1994) κατά το ακαδημαϊκό έτος 1991-92 για την απασφάλιση των εγγεγραμμένων ΦΕΑ. Διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των εγγεγραμμένων ΦΕΑ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για το ακαδημαϊκό αυτό έτος ήταν 318 (4,6%). Συγκεκριμένα, το ποσοστό ΦΕΑ με μεσογειακή αναιμία ήταν 3,20%, κώφωση -βλακωσία 0,45%, τύφλωση 0,45%, παρατέλεια - σωματική ανικανότητα 0,20%, βιολογική ανθεκτικότητα ή ψυχολογικά προβλήματα 0,20%.

Η επίγνωση όμως, των ποσοστιαίων αναλογιών και μόνο δεν αρκεί, ώστε να υπάρξει ευαισθητοποίηση. Μερικά συγκεκριμένα αποτελέσματα της ευαισθητοποίησης ως προς τους ΦΕΑ στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο φάνηκαν κατά την εφαρμογή Προγράμματος Κατάρτισης "Βοηθών Σπουδών και Φοιτητών Συμβούλων" για τους κωφούς φοιτητές που πραγματοποιήσε το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, μέσα από την κοινοτική πρωτοβουλία "Horizon" (1992-1993). Η ευαισθητοποίηση και η εκπαιδευμένη θεμελιώδη ενημέρωση των εκπαιδευομένων αποτέλεσαν την ομάδα των ευαισθητοποιημένων φοιτητών ικανή να κεντραρίσει τα προβλήματα των κωφών συμφοιτητών τους και να τους βοηθήσει στη μαθησιακή και κοινωνική τους συμμετοχή στο πανεπιστήμιο.

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να συγκρίνουμε μεταξύ δύο ομάδων φοιτητών που διαφέρουν ως προς τα επίπεδα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης προς τους ΦΕΑ. Οι συγκρίσεις έγιναν ως προς τις στάσεις - πεποιθήσεις, τις στάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και σχετικά με κοινωνικά - εκπαιδευτικά υποστηρικτικά θέματα.

ΜΕΘΟΔΟΣ

ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 428 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (54%) και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (46%) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτητών ήταν 20,7 έτη. Το 51% των φοιτητών (N=218) είχαν παρακολουθήσει υποχρεωτικά και επιλεγμένα μαθήματα Ειδικής Αγωγής ("Πειραματική" ομάδα) και το υπόλοιπο 49% (N=210-Ομάδα "Ελέγχου") δεν είχαν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στις γραμματικές γνώσεις των γονέων των φοιτητών του δείγματος.

Πίνακας 1. Γραμματικές γνώσεις γονέων των φοιτητών του δείγματος

	Γραμματικές γνώσεις πατέρα	Γραμματικές γνώσεις μητέρας
Δημοτικό	19,2%	22,4%
Γυμνάσιο	12,1%	10,5%
Λύκειο	17,8%	25,5%
ΤΕΙ	18,2%	16,8%
ΑΕΙ	22,9%	19,2%
Μεταπτυχιακό	9,8%	5,6%

Στο σχήμα 2 παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες ως προς τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων Τμημάτων φοίτησης (ΠΤΔΕ, ΠΤΝ), στο σύνολο του δείγματος (N=428).



Σχήμα 2. Λόγοι για την επιλογή των Τμημάτων φοίτησης.

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη σύλλογη των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ερευνητικό ερωτηματολόγιο με τρία μέρη: α) κλίμακα απόψεων για τους ΦΕΑ (15 ερωτήματα), β) κλίμακα κοινωνικών σχέσεων (16 ερωτήματα) και γ) 35 ερωτήματα θέσεων των φοιτητών για κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα σχετικά με τους ΦΕΑ. Η πρώτη κλίμακα περιελάμβανε ερωτήματα του τύπου "Το άτομο με ειδικές ανάγκες συμπεριφέρεται με φιλικότητα και ζεστασιά και η βαθμολογική κλίμακα που οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν για να απαντήσουν ήταν 5-βάθμη τύπου Likert ("Σίγουρα Ναι" έως "Σίγουρα Όχι"). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ομαδικά στους χώρους των Σχολών φοίτησης.

Η κλίμακα κοινωνικών σχέσεων περιελάμβανε ερωτήματα του τύπου "Θα κάνετε αθλητισμό στον ίδιο χώρο με άτομα με ειδικές ανάγκες;" και η βαθμολογική κλίμακα

που οι φοιτητές χρησιμοποιήσαν για να απαντήσουν ήταν 5-βάθμη τιτλο Likert ("Σίγουρα Ναι" έως "Σίγουρα Όχι"). Τέλος, τα ερωτήματα θέσαν για κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα ως προς τους Φ.Ε.Α, απαντήθηκαν από τις φοιτητές σε διανομική κλίμακα (Ναι - Όχι). Ένα παράδειγμα των ερωτημάτων αυτών είναι "Οι φοιτητές χωρίς κάποια μειονεξία προσδέονται πιο γρήγορα σε σχέση με τους Φ.Ε.Α".

Οι δύο πρώτες κλίμακες ερωτημάτων (κλίμακες απόψεων και κοινωνικών σχέσεων) διερευνήθηκαν ως προς την παραγοντική τους δομή, ώστε να καταλήξουμε σε λιγότερες και πιο ευχρηστές διαστάσεις απόψεων και κοινωνικών σχέσεων. Οι αναλύσεις παραγόντων έγιναν με τη μέθοδο των Κυρίων Συνιστωσών (Principal Components analysis) με ορθόγωνη περιστροφή των αξόνων (orthogonal rotation solution). Για την κλίμακα απόψεων καταλήξαμε σε 3 παράγοντες "στάσεων-πειποιθήσεων" και σε 2 παράγοντες "στάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης". Οι Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν συνοπτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων παραγόντων για τις δύο αυτές κλίμακες.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων για την κλίμακα απόψεων και πεποιθήσεων

Ερώτημα n	Πρώτος Παράγοντας	Δεύτερος Παράγοντας	Βεβαιότητα στην ταξινόμηση η μεταβλητότητα %
12	0,75	-0,21	0,25
10	0,74	0,17	0,27
4	0,73	0,08	0,27
3	0,69	0,47	-0,14
2	0,65	0,09	0,34
15	0,64	0,13	-0,17
8	0,63	0,63	0,16
7	0,62	0,17	0,01
5	0,60	0,64	0,16
1	0,59	0,01	0,79
21	0,59	0,01	0,68
4	0,55	0,51	0,58

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων για την κλίμακα κοινωνικών σχέσεων

Ερώτημα n	Πρώτος Παράγοντας	Δεύτερος Παράγοντας	Βεβαιότητα στην ταξινόμηση η μεταβλητότητα %
6	0,89	-0,04	0,04
7	0,79	0,26	0,26
4	0,67	0,19	0,19
17	0,58	-0,01	0,01
8	0,49	0,31	0,31
21	0,49	0,31	0,31
1	0,07	0,79	0,79
2	0,17	0,77	0,77
7	0,14	0,74	0,74
4	0,12	0,64	0,64

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας έγινε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιχειρήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης με "εξαρτημένες" μεταβλητές τους 3 παράγοντες "στάσεων και πεποιθήσεων" και τους 2 παράγοντες "στάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης" και "ανεξάρτητη" μεταβλητή την παρουσία ή όχι του θυμαριού ειδικής αγωγής ("Πειραματική" vs ομάδα "Ελέγχου").

Στο δεύτερο στάδιο ανάλυσης επιχειρήθηκε η συσχέτιση των παραγόντων στάσεων και πεποιθήσεων και των παραγόντων στάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τις 35 απαντήσεις των φοιτητών στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα ως προς τον Φ.Ε.Α. Στο στάδιο αυτό αναγνωρίθηκαν δύο εκπαιδευτικά - υποστηρικτικά τέτοια θέμα-

τα, για τα οποία παρατηρήθηκε έντονη διαφορετική αντιμετώπιση εκ μέρους των δύο ομάδων (πειραματική και έλεγχο). Για τα δύο αυτά εκπαιδευτικά – υποστηρικτικά θέματα επιχειρήθηκαν, στο τρίτο στάδιο της ανάκτησης, πολυμεταβλητές αναλύσεις διαφοροποιητικής ισχύος.

ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους για τους 3 παράγοντες στάσεων και πεποιθήσεων και τους 2 παράγοντες στάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας έλεγχο σε όλες τις περιπτώσεις. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα μονοπαράγοντιων αναλύσεων διακύμανσης για τους 5 παράγοντες στάσεων, κατά ερευνητική ομάδα

Μέσος όρος ομάδων

Σταθmis φοιτητών προς ΦΕΑ (5 = θετική στάση)	Πειραματική	Έλεγχο	F	d.f.	p
Συντηρητισμός – μισοφοβία να αποκαταφέρουν	3,57	3,69	4,95	1, 426	<0,05
Αποδοχιστικοί	2,79	2,49	22,12	1, 426	<0,001
Αντιμιτοπίζοντες απέναντι τα προβλήματά τους	2,33	2,57	17,51	1, 426	<0,001
Αποδοχή στενών επαφών	4,75	4,32	57,99	1, 426	<0,001
Αποδοχή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ΦΕΑ	4,70	4,39	35,15	1, 426	<0,001

Σχετικά με τις στάσεις-πεποιθήσεις η 'Πειραματική' ομάδα ήταν γενικά λιγότερο θετική (δηλαδή οι φοιτητές ήταν λιγότερο 'μισοδοξείς'), ενώ σχετικά με τις στάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήταν πιο θετική από την ομάδα 'έλεγχο'.

ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΙΩΝ

Σχετικά με 2 εκπαιδευτικά – υποστηρικτικά θέματα ('Οι φοιτητές χωρίς κάποια μισωμένη προέλευση πιο γρήγορα από τους ΦΕΑ', και 'Δεν είναι σκεπτικό να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης για τους ΦΕΑ') παρατηρήθηκαν οι εντονότερες συσχητισίες με τις

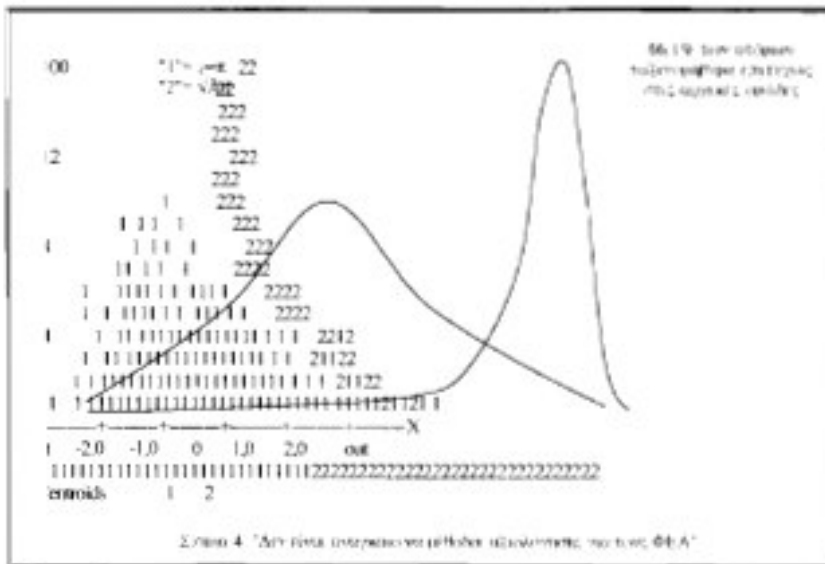
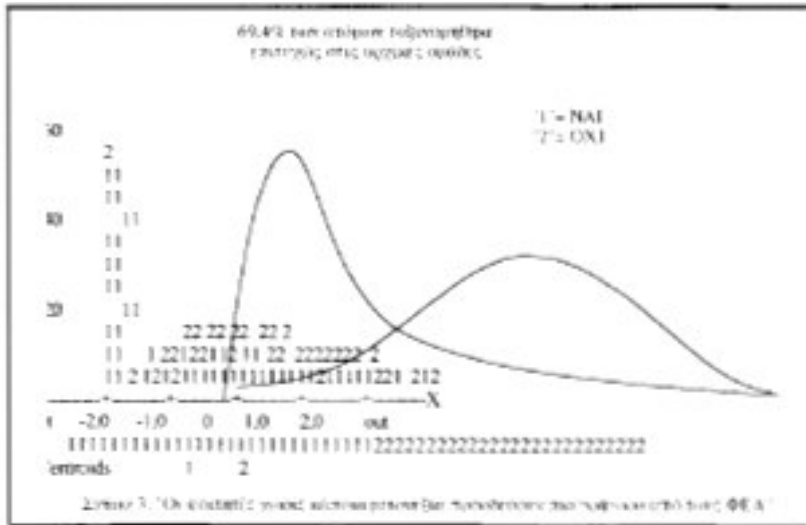
εργνητές ομάδες. Οι φοιτήτριες που έχουν παρακολοθήσει το υποχρεωτικό και τα επιλεγόμενα μαθήματα ειδικής σπουδής θεωρούν σε ποσοστό 71% ότι οι ΦΕΑ δεν μπορούν να έχουν τον ίδιο ρυθμό προόδου με τους άλλους φοιτητές ($\chi^2=29,5$, $df=1$, $p<0,001$). Επίσης, θεωρούν ότι είναι ανεπαρκώς να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης των ΦΕΑ κατά 77% ($\chi^2=23,08$, $df=1$, $p<0,001$). Η ομάδα ελέγχου δεν διαφοροποιείται ως προς τις απαντήσεις στα δύο αυτά θέματα (οι διαφορετικές απαντήσεις είναι ίσες σε αριθμό με τις αρνητικές).

ΠΟΛΥΜΕΤΑΒΑΡΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΙΣΧΥΟΣ

Οι μετρήσεις που ήταν διαθέσιμες για το σύνολο των φοιτητριών σχετικά με τις 5 παραμέτρους στάσεων συσχετίστηκαν με τις θέσεις για κοινωνικά και εκπαιδευτικά – υποστηρικτικά θέματα. Η συσχέτιση αυτή έγινε για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα χαρακτηριστικά αυτά στάσεων και πεποιθήσεων μπορούν να διαφοροποιήσουν (να ταξινομήσουν “σωστά” στις αρχικές ομάδες) μεταір εκάστην που παίρνουν θετική θέση και εκείνων που παίρνουν αρνητική θέση στα εκπαιδευτικά – υποστηρικτικά θέματα.

Για το εκπαιδευτικό – υποστηρικτικό θέμα ότι οι ΦΕΑ δεν μπορούν να έχουν τον ίδιο ρυθμό προόδου με τους άλλους φοιτητές, η μέτρηση που φαίνεται να συσχετίζεται και να ταξινομεί στις αντίστοιχες ομάδες (ΝΑΙ-ΟΧΙ) τις φοιτήτριες είναι η στάση – πεποίθηση ότι οι ΦΕΑ μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους επιτυχώς τόσο πιο θετική η στάση τόσο πιο θετική η θέση για τους ΦΕΑ. Η ορθή ταξινόμηση των φοιτητριών στις α-πρωτε ομάδα τους έφτασε το 69,4% (ενώ το ποσοστό της τυχαίας ορθής ταξινόμησης θα ήταν 50%). Επομένως, αν κάποιος φοιτήτρια θεωρεί ότι η “ένταξη” των ΦΕΑ είναι ορθή λόγω της επιτυχούς αντιμετώπισης των προβλημάτων των ΦΕΑ από τους ίδιους, παίρνει θετική θέση σχετικά με το ρυθμό προόδου των ΦΕΑ.

Για το εκπαιδευτικό – υποστηρικτικό θέμα ότι δεν είναι ανεπαρκώς να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης για τους ΦΕΑ, οι μετρήσεις που φαίνεται να συσχετίζονται και να ταξινομούν στις αντίστοιχες ομάδες (ΝΑΙ-ΟΧΙ) τις φοιτήτριες είναι η στάση – πεποίθηση ότι οι ΦΕΑ είναι ανεργρήμοι (όσο πιο θετική η στάση τόσο οι φοιτήτριες σημειώνουν ότι χρειάζονται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης των ΦΕΑ), η στάση – πεποίθηση ότι οι ΦΕΑ δεν είναι αυτοδωργανωμένοι (όσο πιο θετική η στάση τόσο οι φοιτήτριες σημειώνουν ότι χρειάζονται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης των ΦΕΑ) και η στάση – πεποίθηση ότι οι ΦΕΑ μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους επιτυχώς (όσο πιο θετική η στάση τόσο οι φοιτήτριες σημειώνουν ότι χρειάζονται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης των ΦΕΑ). Η ορθή ταξινόμηση των φοιτητριών στις α-πρωτε ομάδα τους έφτασε το 66,1% (ενώ το ποσοστό της τυχαίας ορθής ταξινόμησης θα ήταν 50%). Επομένως, αν μια φοιτήτρια θεωρεί ότι η “ένταξη” των ΦΕΑ είναι ορθή λόγω της συνεργατικής τους διάθεσης, λόγω οργάνωσης και λόγω επιτυχούς αντιμετώπισης προβλημάτων, θεωρεί ότι είναι ανεπαρκώς να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης για τους ΦΕΑ. Στα Σχήματα 3 και 4 απεικονίζονται οι ορθές “ταξινομήσεις” των φοιτητριών στις α-πρωτε ομάδα θέσεων σχετικά με τα εκπαιδευτικά – υποστηρικτικά θέματα.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην έρευνα αυτή επιχειρήσαμε να συσχετίσουμε πληροφορίες σχετικά, κυρίως, με τις στάσεις που οι φοιτητές του δείγματος κρατούν προς τους ΦΕΑ με την "εvidήλη πραγματική συμπεριφορά" τους απέναντι στους συναδέλφους τους αυτούς. Ασφαλώς, ένα γνωστικό μοντέλο συσχέτισης των παραμέτρων αυτών δεν μπορεί να βασιστεί μόνο στους δύο αυτούς παράγοντες. Αντίθετα, επηρεάζεται από πλήθος άλλων παραμέτρων, όπως η ενημέρωση και η αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, δύο έννοιες που είναι πιθανό να ταυτίζονται εν μέρει ως προς τη διασπορά τους, ενώ ο ρεθωρισμός των τελικών εvidήλων συμπεριφορών ίσως είναι η ίδια η εμπειρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των φοιτητών με τους ΦΕΑ. Το μοντέλο αυτό, όπως παρουσιάστηκε στο εισαγωγικό τμήμα, είναι μια πρώτη προσπάθεια "απεικόνισης" των παραμέτρων αυτών και δεν έχει προταθεί ως οριστικό γνωστικό μοντέλο από συγκεκριμένο ερευνητή - θεωρητικό του χώρου.

Οι "Στάσεις" αναφέρονται σε χαρακτηριστικά (συνεργισμοί - μπορούν να συνεισπύξουν, αποδοκιμασιμότητα, αντιμετώπιζον επιτηγίς τα προβλήματά τους), αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν με τους ΦΕΑ (στενές επαφές και κοινωνική αλληλεπίδραση). Οι τρεις διαστάσεις των στάσεων (Γουόργκς, 1995), δηλαδή η γνωστική, η συναισθηματική και η διάσταση της συμπεριφοράς αναπροσαρτήθηκαν στους 5 παράγοντες στάσεων - πεποιθήσεων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης: θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο παράγοντας "συνεργισμοί - μπορούν να συνεισπύξουν" και ο παράγοντας "αποδοχή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ΦΕΑ" αντιστοιχούν στη διάσταση της συμπεριφοράς, ενώ η "αποδοχή στενών επαφών" αντιστοιχί στην συναισθηματική διάσταση των στάσεων. Έτσι, ο παράγοντας "αποδοκιμασιμότητα" και ο παράγοντας "αντιμετώπιζον επιτηγίς τα προβλήματά τους" έχουν περισσότερο γνωστικό χαρακτήρα. Φαίνεται, επομένως, ότι οι παράγοντες των στάσεων των φοιτητών του δείγματος μας απέναντι στους ΦΕΑ εντοσσονται σε ειγότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, χρήσιμες για την παρατήρησιν και πληρέστερη διερεύνηση σε μελλοντική ερευνητική προσπάθεια.

Ειδικότερα, και σύμφωνα με τις συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των 5 παραγοντικών στάσεων και των εvidήλων πραγματικών συμπεριφορών (εκπαιδευτικά, γνωστικά, κοινωνικά, και συναισθηματικά υποστηρικτικά θέματα), φαίνεται ότι η γνωστική πραγματική συμπεριφορά των φοιτητών συσχετίζεται με την καθαρά γνωστική διάσταση των στάσεων. Επομένως, ένα θέμα που αφορά στους ΦΕΑ και είναι καθαρά γνωστικού χαρακτήρα, ίσως αξιολογηθεί από τις συμφοιτηγίς τους μέσω της απόκτησης ψυχολογικών φαινομένων, όπως αυτό της αποδοκιμασιμότητας. Με τον τρόπο αυτό, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα ενταχθεί στο γενικότερο γνωστικό σύστημα της αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας και της ενημέρωσης σχετικά με τους ΦΕΑ.

Σχετικά με θέματα που αφορούν στους ΦΕΑ και άπτονται και του γνωστικού αλλά και του εκπαιδευτικού τμήμα (π.χ., "μέθοδοι αξιολόγησης των ΦΕΑ"), στη διαδικασία της επίλυσης της εvidήλης πραγματικής συμπεριφοράς φαίνεται να εμπλέκονται και η τρίτη διάσταση

των στόσεων, δηλαδή αυτή της συμπεριφοράς. Ο παράγοντας στόσεων που εκφράζει αυτή την τάση είναι η δυνατότητα συνύπαρξης των ΦΕΑ στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παράγοντας που εμφατικά τονίζει την παράμετρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συναισθηματική διάσταση των στόσεων δεν φαίνεται να αναπτύσσεται, ακόμη και με καθαρά κοινωνικά ή συναισθηματικά υποστηρικτικά θέματα έκδηλης προξενικής συμπεριφοράς.

Σε πρακτικό επίπεδο, σε ότι αφορά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ενσωμάτωσης των ΦΕΑ, φαίνεται ότι χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην ερευνητική διαδικασία στον Πανεπιστημιακό χώρο και μέσα στα ελληνικά δεδομένα, με τις διαπλεκόμενες πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαστάσεις. Ο ενισχυμένος σε κτιριακή υποδομή, στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, δεν επαρκεί *per se*. Απαιτείται ουσιαστικότερη επαφή η οποία θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη συναισθηματική διάσταση των στόσεων, ώστε οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να αποδυναμωθούν από την τάση να συμπεριφέρονται στους ΦΕΑ με έναν "επιβεβλημένο" κοινωνικό επιθυμητό τρόπο.

Πέρα από τα οργανωτικά - διοικητικά, κτιριακά, εκπαιδευτικά μέτρα που μπορούν να μεγετοποιήσουν την αξιοσένη, την απνοηρία και την συνθηματική πρόοδο των ΦΕΑ, χρειάζεται οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να κάνουν σκέψεις και πολλαπλάσιους σχεδιασμούς και εφαρμογή προγραμμάτων ενσωμάτωσης των φοιτητών μας, ώστε να προχωρήσουμε από μια επιδειμική σε μια ουσιαστική ενημέρωση και ενσωμάτωση. Δεν αρκεί μόνο η εκτίμηση και η πληροφόρηση. Οι επόμενες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τον παράγοντα "Πανεπιστημιακή κοινότητα". Ίσως, η συγκεκριμένη διάσταση των στόσεων π.χ. modeling, είναι πιο αποτελεσματική για τη σταθερή διαμόρφωση στάσεων, καθώς και η πρόκληση παραβίασης.

Μια γενικότερη και συνθέτης ερώτηση για τα ΑΜΕΑ είναι το αν πρέπει να εντάσσονται σε γενικά νηπιαγωγεία, σχολεία και πανεπιστημιακά ιδρύματα. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, φαίνεται ότι η έγκριση ένταξης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ΑΜΕΑ-ΦΕΑ και στα άτομα χωρίς ειδικές δυσκολίες, για επιμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και για δυνατότητες δημιουργίας αμοιβαίας αποδοχής, ανοχής και κατανόησης - βασικές προϋποθέσεις της ενσωμάτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (June 1991). Facts you can use. Information from health National Clearinghouse on Postsecondary Education for Individuals with Disabilities, 10 (2).
- ASH, A., BELLEW, J., DAVIES, M., NEWMAN, T., & RICHARDSON, I. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability and Society*, 12 (4), 605-621.
- BEN-PAJOOH, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 339-352.
- BRECKER, D., & HILLER, J. (1985). *Severe Mental Retardation: From Theory to Practice*. Lancaster, PA,

Lancaster Press.

- CARVER, C., GLAN, D., & KATZ, I. (1978). Favourable evaluations of Blacks and the handicapped: Positive prejudice, unconscious denial, or social desirability? *Journal of Applied Psychology*, 8, 97-106.
- ΓΕΩΡΓΙΑ, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α', Δ' έκδοση. Αθήνα: Ανταδόση.
- DONALDSON, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46 (7), 504-514.
- Furush, G. G., & Schwab, L. O. (1981). Attitudes of Selected University Faculty Members toward Disabled Students. *Journal of College Student Personnel*, 22 (3), 229-235.
- "HEFCE" (1996). *Widening Access to Higher Education*. Bristol: HEFCE.
- "HELLOS II" (1993-1996). Θεματική ομάδα II του Ερευνητικού προγράμματος Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Ανάπητοι Φοιτητές. Αθήνα: «Ελληνικό Γράμματι».
- "HORIZON" (1992-1993). Σημειολογικό Κέντρο Φοιτητών. Πρόγραμμα κατάρτισης "Βοηθών Σπουδών" και "Φοιτητών - Σημειολογών" για κωφούς φοιτητές. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τομέας Ψυχολογίας.
- HOUCK, C. K., ASSELIN, S.B., TROUTMAN, G. C., ATTINGTON J. M. (1992). Students with Learning Disabilities in the University Environment: A study of Faculty and Student Perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (10), 678-684.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α. (1996). Ψυχολογική Σημειολογική Φοιτητών. Επιστημολογική Διδασκαλία - Ελληνική Έρευνα. Αθήνα: «Ελληνικό Γράμματι».
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α., ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ Γ. (1996). Φοιτητές με Ειδικές Ανάγκες που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο Μ. Κούλα, Ν. Πολυμυός, & Γ. Φαίλιου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμος Β, σελ. 752-758. Αθήνα: «Ελληνικό Γράμματι».
- ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (1978). Οργανισμός Εθνικών Διδασκείων Βελγίων (ΟΑΕΔ). Αθήνα.
- LYONS, M. (1991). Enabling or disabling? Student's attitudes toward persons with disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (4), 311-316.
- N. 1351/83 (1983). Εμπειρία σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα Ελληνικής Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 5683.
- SCHOEN, E., UYSAL, M., & MCDONALD, C. D. (1987). Attitudes of faculty members toward treatment of disabled students reexamined. *College Student Journal*, 21 (2), 190-193.
- "SKILL" (Sep. 1997). *The Coordinator's Handbook*. National Bureau for Students with Disabilities.
- STONE, B. (1985). Students with invisible handicaps. *The College Board Review*, 127, 23-27.
- STOVALL, C., & SEDLACEK, W. E. (1983). Attitudes of male and female University students toward students with Different Physical Disabilities. *Journal of College Student Personnel*, 24, 325-330.
- WARREN, R. (1985). A review of attitudes and disability. *Australian Journal of Special Education*, 9, 28-32.
- WRIGHT, B. A. (1980). Developing constructive views of life with disability. *Rehabilitation Literature*, 41, 274-279.
- YUKER, H. (1965). Attitudes as determinants of behavior. *Journal of Rehabilitation*, 31, 15-16.
- ΖΩΝΤΟΥ - ΣΙΣΕΡΗ, Α. (1996). Οι ανάπητοι και η εκπαίδευσή τους. Μία πραγματολογική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικό Γράμματι.