



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Κοινωνική Συνοχή: Συμπεριληπτική Πολιτική
στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Σοφία Μαστροκούκου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Βικτωρία Πέκκα-Οικονόμου**

ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022

Παράρτημα Β: Βεβαίωση Εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ»

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, «Δίκαιο και Οικονομία» με τίτλο

«Κοινωνική Συνοχή: Συμπεριληπτική Πολιτική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης υπεύθυνα ότι οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, αναφέρονται στο σύνολό τους, κάνοντας πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Υπογραφή Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας.....

Ονοματεπώνυμο **ΣΟΦΙΑ ΜΑΣΤΡΟΚΟΥΚΟΥ**

Ημερομηνία **17/03/2022**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κοινωνική Συνοχή: Συμπεριληπτική Πολιτική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σοφία Μαστροκούκου

Α.Ε.Μ.: ΜΔΟ1835

Στον πατέρα μου

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Ευχαριστίες	7
Κατάλογος συντομογραφιών και αρκτικόλεξων	8
Κατάλογος πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και σχημάτων	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1^ο	11
1. Μεθοδολογία έρευνας	11
Κεφάλαιο 2^ο	14
2. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	14
2.1. Ποιότητα στα ΑΕΙ: η μετασχηματιστική προσέγγιση	14
2.2. Ένταξη και Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς	16
2.3. Φοιτητές από Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	19
2.4. Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός και η Συμπερίληψη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	20
2.5. Κοινωνική Ένταξη	23
2.6. Κοινωνική Συνοχή	24
2.6.1. Οι Παράγοντες Επηρεασμού της Κοινωνικής (Ομαδικής) Συνοχής	26
2.6.2. Η Κοινωνική Συνοχή στην Εκπαίδευση	28
2.7. Η Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Πολιτική ως Συνεισφορά στην Κοινωνική Συνοχή	31
Κεφάλαιο 3^ο	32
3.1. Οι Προσδιοριστικοί Παράγοντες των Ανισοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	32
3.2. Οι Πολιτικές Συμπερίληψης σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Παγκοσμίως	34
3.3. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στο Πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης	38
Κεφάλαιο 4^ο	48
4.1. Στο δρόμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	48
4.2. Η νέα δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	50
4.3. Οι Θεωρίες Υποστήριξης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Βαθμίδα και τα οφέλη τους	55
4.4. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	58
4.4.1. Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο για μία Συμπεριληπτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	58
4.4.2. Οι Δυσκολίες και οι Προκλήσεις Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων προς ένα «Πανεπιστήμιο για όλους»	64
4.4.3. Καλές πρακτικές Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	66
Κεφάλαιο 5^ο	69
5.1. Η Αναγκαιότητα της Αντιμετώπισης του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	69
5.2. Προτάσεις για Βελτίωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	71
Συμπεράσματα	73
Παράρτημα	76
Βιβλιογραφία	92

Περίληψη

Στην παρούσα Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ο απώτερος σκοπός ήταν να αποτυπωθεί με τον πιο ακριβή και περιεκτικό -συνάμα- τρόπο η έννοια της συμπερίληψης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οικοδομήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο το μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο βασίστηκε στην κριτική επισκόπηση της εγχώριας και διεθνούς ακαδημαϊκής και επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, χωρίς να γίνει αναλυτική παράθεση της ισχύουσας νομολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται αναφορά και ανάλυση εννοιών που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, η νέα πραγματικότητα της συμπερίληψης, η κοινωνική ένταξη, αλλά και η κοινωνική συνοχή. Η ιστορική εξέλιξη της συμπεριληπτικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία επιτελεί σημαίνοντα ρόλο στην ανάλυση του κεφαλαίου.

Συνεχίζοντας, το τρίτο κεφάλαιο αποτελείται από μία γενικότερη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες των ανισοτήτων που εντοπίζονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας, καθώς και το ποια είναι η πραγματικότητα σε διεθνές επίπεδο.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτυπώνει την ελληνική πραγματικότητα και πώς τα άτομα με αναπηρία μπορούν να ενταχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, καταγράφονται και επεξηγούνται οι ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις τόσο αναφορικά με την προσβασιμότητα όσο και με την ένταξή τους στη διδασκαλία.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται προτάσεις, ώστε να βελτιωθεί η συμπερίληψη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και να γίνει άμεσα αντιληπτή η αναγκαιότητα που υπάρχει, ώστε να περιοριστεί και να εξαλειφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ).

Λέξεις – κλειδιά: συμπερίληψη, κοινωνική συνοχή, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), άτομα με αναπηρία, προσβασιμότητα

Abstract

In this Master thesis, the ultimate aim was to capture in the most accurate and comprehensive way the concept of inclusion in Higher Education in Greece. In this direction, the methodological framework was built in the first chapter, which was based on a critical review of domestic and international academic and scientific literature and articles, without a detailed presentation of the current case law.

More specifically, in the second chapter, concepts related to inclusive education are reported and analyzed, such as social exclusion, new reality of inclusion, social inclusion and social cohesion. The historical development of the inclusive integration of people with disabilities plays a significant role in the analysis of this chapter.

Moreover, the third chapter consists of a more general review of the literature regarding the determinants of inequalities found in the Greek Higher Education Institutions as well as which is the reality at the international level.

The fourth chapter reflects the Greek reality and how people with disabilities can join Higher Education. In particular, both the regulations regarding accessibility and their inclusion in teaching are analyzed and recorded.

Finally, in the fifth chapter, proposals are included in order to improve the inclusion in Higher Education but also to immediately understand the need that exists to address the social exclusion of people with disabilities from Higher Education Institutions (HEIs).

Keywords: inclusion, social cohesion, Higher Education Institutions (HEIs), people with disabilities, accessibility

Ευχαριστίες

Την τελευταία δεκαπενταετία η έννοια της «προσβασιμότητας» έγινε για εμένα τρόπος σκέψης και ζωής. Δύο σημαντικοί άνθρωποι βρέθηκαν συνοδοιπόροι αυτής μου της οπτικής και μαζί ξεκινήσαμε το ταξίδι της συμπερίληψης στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς: ο Καθηγητής κος Νικόλαος Γεωργόπουλος, επιστημονικός υπεύθυνος της Μονάδας Προσβασιμότητας του εν λόγω Ιδρύματος και η επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, η Καθηγήτρια κα Βικτωρία Οικονόμου-Πέκκα. Έχοντας την αμέριστη υποστήριξή τους κατάφερα να καταγράψω τόσο το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στη συμπερίληψη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και να αναζητήσω καλές πρακτικές εφαρμόσιμες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Η συμβολή σας ήταν καθοριστική και ανεκτίμητη και σας ευχαριστώ από καρδιάς.

Η καταγραφή του νομοθετικού πλαισίου κατέστη δυνατή μετά την παρακολούθηση μαθημάτων Δικαίου στο Διεπιστημονικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, «ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ – MASTER IN LAW AND ECONOMICS» και για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλο το επιστημονικό και ακαδημαϊκό προσωπικό του Μεταπτυχιακού αυτού Προγράμματος.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους/ες τους/τις υπεύθυνους/ες Μονάδων/Δομών Προσβασιμότητας των Ελληνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων για την πολύτιμη βοήθειά τους στην καταγραφή της ισχύουσας κατάστασης και των υπηρεσιών που προσφέρουν.

Τέλος, θα είμαι πάντα ευγνώμων στην οικογένειά μου και στον σύντροφό μου για την ανιδιοτελή και συνεχή υποστήριξη και πίστη σε εμένα.

Κατάλογος συντομογραφιών και αρκτικόλεξων

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΔΙΠ	Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ΑμεΑ	άτομα με αναπηρία
Α.Σ.Κ.Τ.	Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών
ΑΤΕΙ	Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
βλ.	βλέπε
ΕΔΧ	Επιβατηγά Δημοσίας Χρήσης
ΕΕΑΠ	Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης
ΕΚΟ	Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες
ΕΝΓ	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
Ε.Σ.Α.μεΑ.	Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία
ΕΧΑΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
EAIR	European Higher Education Society
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
κ.ά.	και άλλα
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΣΜ	Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση
κ.λπ.	και λοιπά
ΜΟΔΙΠ	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
Ν.	νόμος
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
παρ.	παράγραφος
ρ.	page
σελ.	σελίδα
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
UNPHU	Pedro Henríquez Ureña National University
UDL	Universal Design for Learning
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
ΦμεΑ	Φοιτητές με αναπηρία

Κατάλογος πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και σχημάτων

Σχήμα 1	Μεθοδολογική διαδικασία	σελ. 13
Σχήμα 2	Γεφύρωση της συμπερίληψης και της αριστείας μέσω της μετασχηματιστικής ποιότητας	σελ. 16
Διάγραμμα 1	Προοπτικές για την κατανόηση της ένταξης (Hick et al., 2007- αρχικά προτάθηκε από τον Alan Dyson)	σελ. 22
Σχήμα 3	Ακαδημαϊκή κοινωνική συνοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 30
Εικόνα 1	Η δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2018-2019)	σελ. 51
Πίνακας 1	Πανεπιστήμια με τροποποιήσεις στην ακαδημαϊκή τους δομή κατά τα έτη 2018 και 2019	σελ. 54
Σχήμα 4	Οφέλη μιας Συμπεριληπτικής Προσέγγισης	σελ. 57
Πίνακας 2	Δομές/Υπηρεσίες Προσβασιμότητας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων	σελ. 67

Εισαγωγή

Δεδομένης της πολιτικής προσοχής που δίνεται στην κοινωνική διάσταση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διάφορες χώρες εστιάζονται όλο και συχνότερα και εντονότερα στη σημασία της πρόσβασης, της συμπερίληψης και της διεύρυνσης της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση ως μέρος της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Οι Galindo και Rodríguez (2015), στην πρόσφατη έρευνά τους, παρέχουν μια επισκόπηση των εθνικών πολιτικών που αφορούν σε συγκεκριμένες υποεκπροσωπούμενες ομάδες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως είναι, για παράδειγμα, τα άτομα που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (ΕΚΟ) και τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε πολιτικές που αντιμετωπίζουν τις ανισότητες των φύλων. Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις οικονομικές πολιτικές που στοχεύουν στη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης που είναι πιθανό να είναι επιφορτισμένοι οι φοιτούντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στην Ευρώπη, εφαρμόζεται ένα ευρύ φάσμα πολιτικών για την αύξηση της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Veugelers, 2011). Αυτές περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης, την αυξημένη αυτονομία και την ευελιξία για τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την περαιτέρω διαφοροποίηση και προσαρμογή των προγραμμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και κίνητρα σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να διευρύνουν την πρόσβαση και τη συμπερίληψη στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο, κυμαίνονται και τα ευρήματα της έρευνας του Orr (2015), τα οποία προσφέρουν μία ολοκληρωμένη ανάλυση των πολιτικών και των πρακτικών επιμερισμού του κόστους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη.

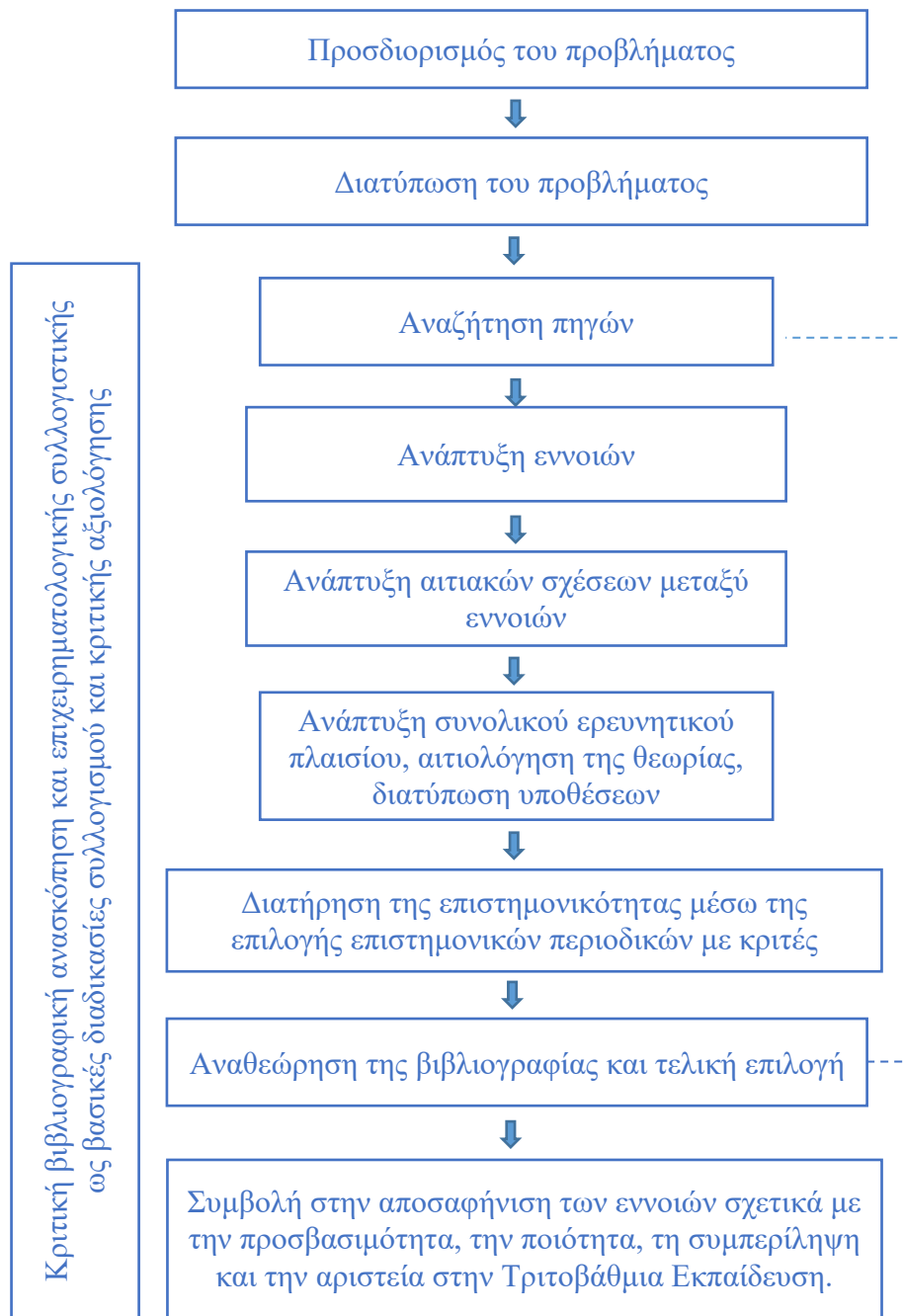
Τα προαναφερθέντα αποτέλεσαν το εφαλτήριο, ώστε να γίνει μια εντατική προσπάθεια, για να αποτυπωθούν οι πτυχές της συμπεριληπτικής πολιτικής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που αποσκοπούν ουσιαστικά στην κοινωνική συνοχή. Η εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα, αλλά αντίθετα, μέσα από τις έρευνες πεδίου, αποτυπώνει και τη γενικότερη κατάσταση διεθνώς.

Κεφάλαιο 1^ο

1. Μεθοδολογία έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία οικοδομεί ένα ολοκληρωμένο ερευνητικό πλαίσιο με βάση την κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας και την αντίστοιχη επιχειρηματολογία (Mercier & Sperber, 2011). Για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκαν μελέτες από άρθρα περιοδικών με κριτές, δημοσιευμένα πρακτικά συνεδρίων και λοιπές διατριβές. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των μελετών είναι το Google scholar, το Educational Resources Information Center, η βάση δεδομένων EBSCO και περιοδικά ειδικά για την «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», ή/και την «εκπαίδευση» και τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Για την αναζήτηση σχετικών άρθρων, χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών όπως «συμπερίληψη», «ποιότητα», «συμμετοχικότητα», «αριστεία», «τριτοβάθμια εκπαίδευση», «άτομα με αναπηρία», «κοινωνική συνοχή», «άτομα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες» και «μαζικοποίηση». Οι περισσότερες μελέτες προήλθαν από περιοδικά όπως Higher Education, Academy of Management Learning & Education, Higher Education Quarterly, Higher Education Policy, International Journal of Educational Management, Studies in Higher Education, Economic and Political Weekly και Quality in Higher Education. Το επιλεγμένο χρονοδιάγραμμα είναι μεταξύ του έτους 1990 και του 2021. Σχετικά λιγότερα άρθρα βρέθηκαν στη δεκαετία του 1990. Ωστόσο, αυτή η χρονική περίοδος λήφθηκε υπόψη, επειδή σηματοδοτεί την έλευση της έννοιας της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Quality management in Higher Education). Σημαντικά άρθρα άρχισαν να δημοσιεύονται στα μέσα της δεκαετίας του 2000 σε έγκριτα περιοδικά, όπως το International Journal of Educational Management, το Higher Education Policy, το Economic and Political Weekly, υποδηλώνοντας έτσι μία έξαρση σε θέματα προσβασιμότητας έναντι της ποιότητας, που σταδιακά οδήγησε σε πρόσφατες δημοσιεύσεις για θέματα συμμετοχικότητας, ισότητας, συμπερίληψης και αριστείας στα ΑΕΙ στα περιοδικά Studies in Higher Education, Higher Education Quarterly, Higher Education, Management in Education, Journal of Higher Education. Οι μελέτες που εξετάστηκαν επικεντρώνονται κυρίως στην ποιότητα των ΑΕΙ, τη συμπερίληψη και την αριστεία στα ΑΕΙ, τα ζητήματα προσβασιμότητας σε σχέση με την ποιότητα και τα συστήματα των ΑΕΙ που αντιμετωπίζουν τις επιπτώσεις της μετα-μαζικοποίησης. Μελετήθηκαν, επίσης, σύγχρονα θέματα σε έγκριτα συνέδρια, όπως αυτά που

διοργανώνονται από την Association for Institutional Research, την European Higher Education Society (EAIR), και από δεξαμενές σκέψης (*think tanks*). Αυτές οι πρόσφατες εξελίξεις επικύρωσαν περαιτέρω τον ίδιο τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Στην παρούσα εργασία, η κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση διεξάγεται παράλληλα με την επιχειρηματολογία. Ο επιχειρηματολογικός συλλογισμός (*argumentative reasoning*), σε αντίθεση με το διαισθητικό συμπερασμό (*intuitive inference*), ορίζεται ως «η νοητική ενέργεια της επεξεργασίας ενός πειστικού επιχειρήματος, η δημόσια ενέργεια της προφορικής παραγωγής αυτού του επιχειρήματος, ώστε να πειστούν οι άλλοι από αυτό, και η νοητική ενέργεια της αξιολόγησης και της αποδοχής του συμπεράσματος ενός επιχειρήματος που παράγεται από άλλους» (Mercier & Sperber, 2011, p. 59). Η υιοθετούμενη μεθοδολογική διαδικασία έχει έντονα επαναληπτικό χαρακτήρα. Ξεκίνησε με την επιλογή των άρθρων, ακολουθούμενη από την ατομική ανάγνωση και «επανάγνωσή» τους, οδηγώντας σταδιακά στην εμπλοκή σε βαθιές αναζητήσεις και σε συμπεράσματα. Αυτή η σε βάθος αναζήτηση έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της διατύπωσης του ερευνητικού προβλήματος και τον προσδιορισμό του σχετικού θεωρητικού πλαισίου. Από τη θεωρία προέκυψαν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι στη συνέχεια συσχετίστηκαν, για να αναπτυχθούν τελικά οι υποθέσεις και οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη θεωρία, καθώς και το ολοκληρωμένο ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας για την αντιμετώπιση δύο ζητημάτων: της προσβασιμότητας και της συμπερίληψης έναντι της ποιότητας και της εξεύρεσης απαντήσεων στο «τρίλημμα» μέσω της μετασχηματιστικής ποιότητας. Η μεθοδολογική διαδικασία περιγράφεται μέσω ενός διαγράμματος ροής (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Μεθοδολογική διαδικασία

Κεφάλαιο 2^ο

2. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.1. Ποιότητα στα ΑΕΙ: η μετασχηματιστική προσέγγιση

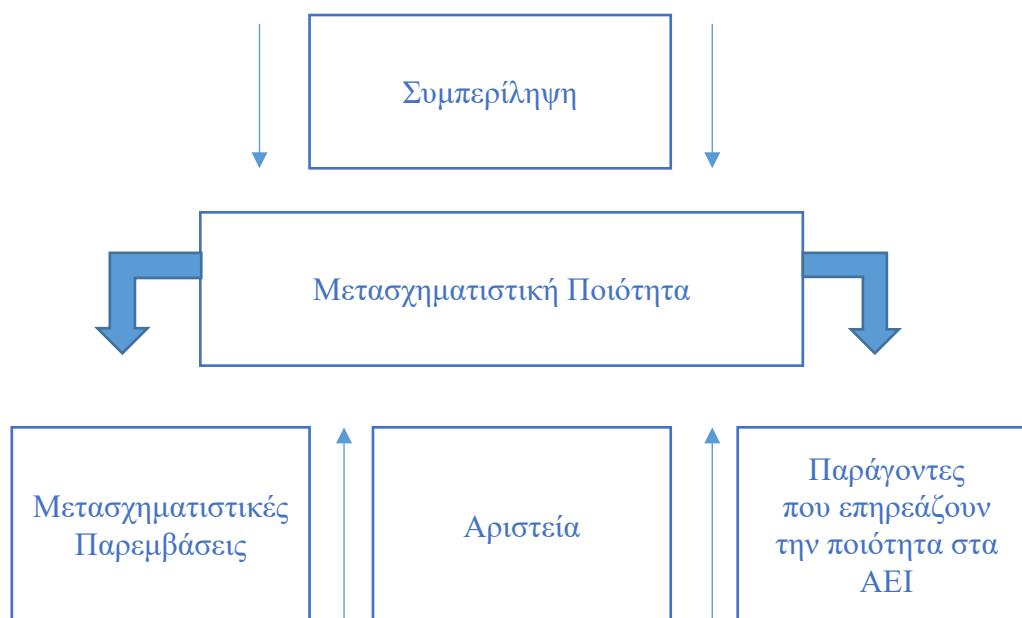
Πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει στο παρελθόν να αποτυπώσουν την έννοια της *ποιότητας*- ωστόσο, παρά τις προσπάθειές τους, δεν υπήρξε συναίνεση. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο ορισμός της *ποιότητας* είναι η πολυδιάστατη φύση της ίδιας της *ποιότητας*, καθιστώντας έτσι έναν σύντομο ορισμό αναποτελεσματικό. Μία άλλη πρόκληση είναι ο διαρκώς μεταβαλλόμενος, δυναμικός χαρακτήρας της *ποιότητας* και των ΑΕΙ. Για παράδειγμα, η τρέχουσα πρόκληση στα ΑΕΙ είναι η *συμπερίληψη*. Λίγα χρόνια νωρίτερα, άρχισε να κλονίζεται η εμπιστοσύνη των πολιτών ως προς τα ΑΕΙ, γεγονός που οδήγησε τα ιδρύματα να επικεντρωθούν περισσότερο στη μάθηση των φοιτητών και να δώσουν λιγότερη έμφαση στην επίτευξη κύρους (Welzant et al., 2015). Ως εκ τούτου, αυτή η μοναδικότητα του τομέα των ΑΕΙ απαιτεί συνεχή πλαισίωση και αναδιαμόρφωση στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού, οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού τοπίου (Antony et al., 2012). Οι παραδοσιακοί ορισμοί της *ποιότητας*, δηλαδή η αριστεία, η σχέση *ποιότητας*-τιμής και η καταλληλότητα του σκοπού, δεν εξηγούν επαρκώς την *ποιότητα* στο πλαίσιο των ΑΕΙ.

Έχει ασκηθεί λεπτομερής κριτική θεωρώντας ότι αυτές οι παραδοσιακές έννοιες δεν μπορούν να ορίσουν κατάλληλα την *ποιότητα* στο πλαίσιο των ΑΕΙ (Harvey & Askling, 2003; Gill & Singh, 2019). Σε μία εποχή μαζικής εκπαίδευσης, μία μετασχηματιστική προσέγγιση της *ποιότητας* είναι υψίστης σημασίας (Jungblut et al., 2015). Έχει συμφωνηθεί ότι η έννοια της *ποιότητας* ως μετασχηματιστικής όχι μόνο περιγράφει καλύτερα τη μαζικοποίηση στην ΑΕΙ, αλλά έχει θεωρηθεί ως ο καταλληλότερος ορισμός για την *ποιότητα* και μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση του «τριλήμματος» που μαστίζει την ΑΕΙ (Lomas, 2002; Cheng, 2016; Gill & Singh, 2019). Η πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με τη λειτουργικοποίηση της πρώιμης και συνάμα ασύλληπτης μετασχηματιστικής *ποιότητας* στα ΑΕΙ έχει εμπλουτίσει περαιτέρω τη μετασχηματιστική προσέγγιση της *ποιότητας* στο πλαίσιο των ΑΕΙ που θεωρούνται ότι είναι συμπεριληπτικά. Η *ποιότητα* ως μετασχηματιστική έχει λειτουργικοποιηθεί ως εξής (Teeroovengadum et al., 2016):

- επιτρέποντας στους φοιτητές να είναι συναισθηματικά σταθεροί·
- αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση των φοιτητών·
- αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη των φοιτητών·
- αυξάνοντας την αυτογνωσία των φοιτητών·
- επιτρέποντας στους φοιτητές να υπερβούν τις προκαταλήψεις τους και
- βοηθώντας τους φοιτητές να αποκτήσουν, να βελτιώσουν ή να αυξήσουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες και κατάλληλες για την επαγγελματική τους πορεία.

Αυτές οι προαναφερθείσες διαστάσεις της μετασχηματιστικής *ποιότητας* δίνουν έμφαση στην ενδυνάμωση των φοιτητών μέσω όχι μόνο του μετασχηματισμού τους, αλλά και της δυνατότητας μίας αλλαγής εντός των ΑΕΙ για την ενθάρρυνση της διαδικασίας μετασχηματισμού των φοιτητών (Cheng, 2016). Ένας τέτοιος μετασχηματισμός μπορεί να ενισχύσει την όποια δημόσια συζήτηση αναφορικά με την προσβασιμότητα έναντι της ποιότητας και να βοηθήσει περαιτέρω στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Srikanthan & Dalrymple, 2003; Umashankar & Dutta, 2007; Cheng, 2016). Πώς, όμως, μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά η μετασχηματιστική ποιότητα σε ένα ΑΕΙ που επιλέγει να είναι προσβάσιμο και συμπεριληπτικό; Η παρούσα εργασία προτείνει ότι αυτό μπορεί να γίνει με την εισαγωγή πρακτικών και παρεμβάσεων χωρίς αποκλεισμούς στα ΑΕΙ και με τη διερεύνηση συγκεκριμένων υποθέσεων που επηρεάζουν τη μετασχηματιστική ποιότητα (βλ. Σχήμα 2). Οι πρακτικές ένταξης μπορούν να ξεκινήσουν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την καθιέρωση προγραμμάτων προσέγγισης και υποχρεωτικής γεφύρωσης μεταξύ μαθητών με μέτριες και υψηλές επιδόσεις. Οι πρακτικές αυτές στη συνέχεια μπορούν να επεκταθούν στα ΑΕΙ, με την ενσωμάτωση φοιτητών που προέρχονται από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες μέσω όλων των πτυχών διδασκαλίας και μάθησης και με τη διασφάλιση ότι το προσλαμβανόμενο διδακτικό προσωπικό περιλαμβάνει ιστορικά υποεκπροσωπούμενες ομάδες (Gill & Singh, 2019). Ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς εδραιώνεται περαιτέρω από την ανώτερη ηγεσία και τη διαμόρφωση της αποστολής και του οράματος του ιδρύματος. Το Σχήμα 2 δείχνει τη συμπερίληψη και την αριστεία ως αντιθετικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να συνενωθούν αποτελεσματικά μέσω της μετασχηματιστικής ποιότητας. Η αριστερή πλευρά του Σχήματος 2 προτείνει την προσέγγιση των μετασχηματιστικών παρεμβάσεων, για την επίτευξη μετασχηματιστικής ποιότητας στα ΑΕΙ. Η δεξιά πλευρά του Σχήματος 2 υποδηλώνει ότι

η μετασχηματιστική ποιότητα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της διερεύνησης συγκεκριμένων παραγόντων και της σχέσης τους με τη μορφή υποθέσεων. Από κοινού, και οι δύο αυτές προσεγγίσεις θέτουν τις βάσεις για την υπόλοιπη πορεία της εργασίας.



Σχήμα 2: Γεφύρωση της συμπερίληψης και της αριστείας μέσω της μετασχηματιστικής ποιότητας

2.2. Ένταξη και Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς

Η ένταξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία περίπλοκη και αμφισβητούμενη έννοια. Οι ερευνητές, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στον ορισμό της έννοιας «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», αναζητώντας παράλληλα κάτω από ποιες συνθήκες και παραμέτρους μπορεί να λάβει αυτή χώρα. Διεθνείς οργανισμοί διατίθενται να γίνουν αρωγοί της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τονίζοντας ότι εκείνη είναι δικαίωμα όλων των εκπαιδευομένων¹. Ο

¹ Με τον όρο *εκπαιδευόμενοι* νοούνται όλοι όσοι μαθητεύουν/φοιτούν και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Όταν γίνεται αναφορά στους εκπαιδευόμενους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος *φοιτητές*. Επιπρόσθετα, προκειμένου να μην επιβαρύνεται το κείμενο με διπλούς τύπους (φοιτητές/φοιτήτριες), επιλέχθηκε να γίνει χρήση μόνο του πληθυντικού του αρσενικού γένους.

στόχος 4 της ατζέντας του ΟΗΕ για το 2030 για την αειφόρο ανάπτυξη (Nölting et al., 2020), καθώς και οι πιο πρόσφατες κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO (2020), κατακυρώνουν την ένταξη και την ισότητα σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ως αναφαίρετες αρχές που θα πρέπει να συνοδεύουν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

Η αναφορά και η εστίαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι, επίσης, παρούσες σε πολλά ευρωπαϊκά έγγραφα (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Δεδομένου ότι τα άτομα με αναπηρία συχνά αποκλείονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχουν μελέτες οι οποίες αποτυπώνουν την επιρροή της πολιτικής που ακολουθείται και υπογραμμίζουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Ειδικότερα, το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Hendricks, 2007, p.22) ορίζει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως *«πρόσβαση σε μια χωρίς αποκλεισμούς, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ισότιμη βάση με άλλους στις κοινότητες στις οποίες ζουν»*, τονίζοντας τη μη διάκριση και την πρόληψη του αποκλεισμού λόγω αναπηρίας.

Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παρουσιάζεται ως μία ιδεολογία (Márquez García et al., 2019) που καθοδηγεί την πρακτική υπέρ του σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των ατόμων στην ποιοτική εκπαίδευση. Ο Booth (2011) σημείωσε ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται στο αυξημένο ποσοστό συμμετοχικότητας, στη χάραξη πολιτικών που προασπίζουν εξίσου όλα τα άτομα και προάγουν την ισότητα, την ισοτιμία, το σεβασμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η συμπεριληπτική αυτή ιδεολογία ενστερνίζεται την ισότιμη παρουσία όλων των κοινωνικών ομάδων στην τάξη, τις ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα, την εισαγωγή παιδαγωγικών μεθόδων χωρίς αποκλεισμούς και τη δημιουργία σχολικών κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς (Ainscow et al., 2006; Florian & Black-Hawkins, 2011; Göransson & Nilholm, 2014).

Με την πάροδο του χρόνου, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει παγιώσει τη θέση της ως ηθική και νομική επιταγή. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση θεωρεί την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αντιπροσωπεύει την πρόοδο

προς μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει, πως «το απόλυτο όραμα για τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς είναι να διασφαλιστεί ότι σε όλους τους μαθητές κάθε ηλικίας παρέχονται ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, p. 1).

Κατά παρόμοιο τρόπο, η UNESCO (2005) προβάλλει τρία επιχειρήματα για την προάσπιση και την υπεράσπιση της συμπερίληψης. Εκπαιδευτικά, η ένταξη ωφελεί όλους τους εκπαιδευόμενους, καθώς επικεντρώνεται στην ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες τους. Κοινωνικά, μπορεί τελικά να προωθήσει μία πιο δίκαιη κοινωνία. Οικονομικά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς αποκλεισμούς είναι πιθανό να είναι λιγότερο ακριβά από τα παραδοσιακά και άρα μη συμπεριληπτικά (UNESCO, 2005).

Είναι σαφές ότι η ηθική δικαιολογία για την προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ένταξη έχει αποκτήσει το θεωρητικό της έδαφος. Ωστόσο, αν και η συμπερίληψη δικαιολογείται επανειλημμένα στη θεωρία, ένας τομέας μεγάλης πολυπλοκότητας σχετίζεται με τη βάση αποδεικτικών στοιχείων αναφορικά με τη συμπερίληψη. Τα επιχειρήματα για τη σημασία της συμπερίληψης και για την πρακτικότητα της εφαρμογής της συχνά φαίνεται να βασίζονται σε ηθικές και κανονιστικές αρχές. Ο Ainscow και οι συνάδελφοί του σημειώνουν ότι οι προηγούμενες κριτικές των ερευνητικών αποδεικτικών στοιχείων για την υποστήριξη της ένταξης ήταν ασαφείς, γεγονός που υποδηλώνει μία ανεπαρκή ερευνητική βάση για πολλά θέματα σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Ainscow et al., 2005). Αντίστοιχα, ο Lang και οι συνάδελφοί του επισημαίνουν ότι παρά τις εντολές της διεθνούς πολιτικής και τη συσσώρευση επιχειρημάτων υπέρ της ένταξης ως μέσο για τη διασφάλιση της ισότητας, ο λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν κατάφερε ακόμη να εντοπίσει τις σαφείς επιπτώσεις του στην ολοκληρωμένη εφαρμογή (Lang et al., 2011). Υπό αυτήν την έννοια, εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό κενό μεταξύ του δηλωμένου σκοπού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των αποδεικτικών στοιχείων των εφαρμογών και των επιδράσεών της. Ένα σημαντικό καθήκον είναι, συνεπώς, να επανεξετάζεται η έρευνα που παρέχει στοιχεία σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

2.3. Φοιτητές από Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Στα ΑΕΙ, ως *ευάλωτοι κοινωνικά φοιτητές* ορίζονται συνήθως οι φοιτητές που, για παράδειγμα, έχουν δαπανήσει περισσότερο χρόνο, για να αποπερατώσουν τις σπουδές τους, θεωρούνται από το διδακτικό προσωπικό ότι κινδυνεύουν να αποτύχουν ή επαναλαμβάνουν τα μαθήματά τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αντιμετωπίζουν ένα συνδυασμό παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επάρκεια (Aldridge & Rowley 2001, σ. 61). Συχνά, οι ευάλωτοι κοινωνικά φοιτητές στα ΑΕΙ θεωρείται ότι έχουν κάποια μορφή αναπηρίας, κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα ή κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, που προέρχονται από εύθραυστο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ή από περιβάλλοντα με εγγενείς προκαταλήψεις. Παρ'όλα αυτά, πρέπει να προσέξουμε να μην κάνουμε υποθέσεις σχετικά με το ποιοι φοιτητές προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, προκειμένου να αποφύγουμε την αντιπαραγωγική κατηγοριοποίηση και το στιγματισμό κατά την έρευνα ατόμων με διαφορετικές εκδηλώσεις ευαλωτότητας (Maringe, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, εδώ υποστηρίζεται ότι μία τέτοια κατηγοριοποίηση, αν και μπορεί να είναι παραγωγική όσον αφορά στη δημιουργία μίας βάσης δεδομένων για το σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, υποκρύπτει, ωστόσο, την πιθανότητα να παραλειφθεί κάποια ομάδα που υποφέρει από διάφορες μορφές λιγότερο εμφανείς, αλλά εξίσου αν όχι περισσότερο εξουθενωτικής ευαλωτότητας. Συχνά, οι φωνές αυτών των ομάδων αποσιωπούνται απρόσεκτα μέσω του εξοστρακισμού τους από τη συμβατική ταξινόμηση όσων συνήθως θεωρούνται ευάλωτοι κοινωνικά. Κατά συνέπεια, οι ευάλωτοι κοινωνικά φοιτητές συχνά περιθωριοποιούνται, παραγκωνίζονται, υφίστανται διακρίσεις και, κυρίως, παραλείπεται όποια αναφορά τους από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία.

Η φωνή και η καταγραφή των αναγκών των ευάλωτων κοινωνικά φοιτητών αποτελούν πρωτεύον θέμα ενδιαφέροντος στη διαμόρφωση της τρέχουσας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον αυτό επικεντρώνεται περισσότερο στον εντοπισμό των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και στην αναζήτηση της διεύρυνσης της συμμετοχής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Batchelor, 2006).

Η έννοια της φοιτητικής φωνής τριχοτομείται σε «μια επιστημολογική φωνή για το *γινώσκειν*, μια πρακτική φωνή για το *πράττειν*, και μια οντολογική φωνή για το *είναι* και το *γίνεσθαι*» (Maringe, 2014, σ. 5). Αυτές οι τρεις διαστάσεις συντελούν και στην επεξήγηση της φύσης της ευαλωτότητας (Batchelor, 2006).

Επομένως, τα ΑΕΙ θα πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία ενός χώρου όπου οι ευάλωτοι κοινωνικά φοιτητές θα μπορούν να μοιράζονται τις αφηγήσεις τους, προκειμένου να εξασφαλίζεται ότι ακούγονται οι φωνές, οι ανάγκες και οι προκλήσεις τους. Η παροχή βήματος στους ευάλωτους κοινωνικά φοιτητές σχετίζεται με την ακρόαση και την πράξη. Η πράξη μπορεί να οριστεί ως η δράση που θα περιλαμβάνει την ενεργό ενασχόληση «με το βάθος του νοήματος που απομυζάται από τη βιωμένη εμπειρία των ευάλωτων κοινωνικά φοιτητών» (Maringe, 2014, σ. 5). Υπό αυτή την έννοια, η ευαλωτότητα είναι το σημαντικό χαρακτηριστικό της ζωής, που μπορεί να εντοπιστεί ως μία ανθρώπινη βιολογική κατάσταση, μία οργανωτική ή συστημική συνθήκη ή μία παγκόσμια συνέπεια.

Η έρευνα στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει απάντηση στην ευαλωτότητα της κατάστασης των ανθρώπων, των κοινοτήτων τους και των συστημάτων τους (Füssel, 2007). Επομένως, η διερεύνηση των ανθρώπινων, οργανωσιακών, συστημικών και ακόμη και παγκόσμιων συνθηκών μέσω της ευαλωτότητας μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες, οι οποίες να απελευθερώνουν τους άλλους από τα δεσμά της ευαλωτότητας της καθημερινής τους ζωής. Παρ'όλα αυτά, η ευαλωτότητα έχει την τάση να μεγεθύνεται, όταν διερευνάται, καθώς υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να επιδεινωθεί αυτή η ευαλωτότητα. Έτσι, η διεξαγωγή έρευνας σε άτομα που είναι ευάλωτα κοινωνικά απαιτεί αυξημένη αίσθηση ηθικής και μεθοδολογικής προσοχής.

2.4. Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός και η Συμπερίληψη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

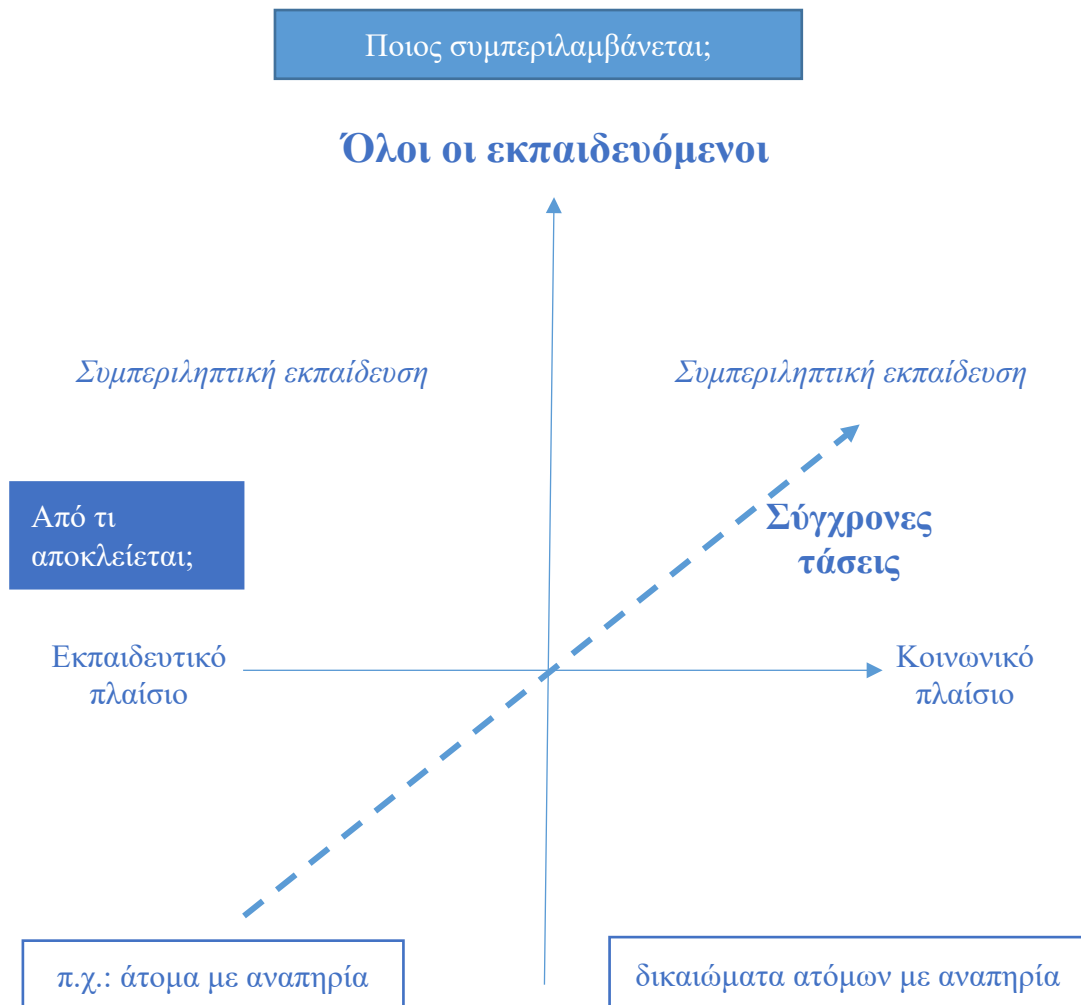
Ο όρος *κοινωνικός αποκλεισμός* αποτελεί μία ταξινομική κατηγορία, μία αδιαμόρφωτη έννοια, η οποία αναφέρει, καταγράφει, περιγράφει και επισημαίνει ετερογενείς διαδικασίες και καταστάσεις (Καυταντζόγλου, 2006). Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, υπάρχει ένα τεράστιο και αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τον *κοινωνικό αποκλεισμό*, το οποίο προκλήθηκε από τη συστηματική άνοδο χρήσης της έννοιας στη δεκαετία του 1970 (Rodgers et al., 1995; Popay et al., 2006). Ωστόσο, ο *κοινωνικός αποκλεισμός*

είναι μία νεφελώδης έννοια και υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την εννοιολογική του αποσαφήνιση (Alexiadou, 2002).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Foucault, σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο άμα τη γενέσει του δημιουργούνται διαχωρισμοί και διακρίσεις. Κάθε κοινωνικό πλαίσιο, δεδομένου ότι δεν είναι τέλεια οργανωμένο, καταλήγει στο να αποκλείει κάποια μέλη του λόγω συγκεκριμένων διαχωριστικών συνθηκών που δημιουργεί (χωρικών, οικονομικών, γεωγραφικών, εκπαιδευτικών, ιστορικών κ.ά.). Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του Foucault, ο κοινωνικός αυτός διαχωρισμός εξελίσσεται κάθε φορά σε συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό επίπεδο: α) στο επίπεδο της δομής και άρα σε συγκεκριμένες γεωγραφικές συνθήκες, β) και στο επίπεδο της ιστορίας και των θεσμών. Ως εκ τούτου, ο συγκερασμός των δύο επιπέδων και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους διαμορφώνουν την κοινωνική ιστορία (Καυταντζόγλου, 2006). Κατ' ουσίαν, ο κοινωνικός αποκλεισμός πρόκειται για μία διαδικασία που συνδέεται άρρηκτα με την ανισότητα, καθώς ενώ επιτρέπει σε κάποια μέλη να χαίρουν υπηρεσίες και προνόμια, ταυτόχρονα και αναίτια αποκλείει από αυτά κάποια άλλα μέλη του κοινωνικού ιστού.

Αντίστοιχα, η συχνότητα χρήσης του όρου *συμπερίληψη* στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, και μαζί της το φάσμα των εννοιών που συνδέονται με τον όρο (Ainscown et al., 2000). Πρόκειται για έναν ασαφή όρο, πρόσφορο σε μία σειρά από ερμηνείες ανάλογο με το πλαίσιο, που συνήθως στηρίζεται σε ένα σύνολο αξιών ενσωματωμένων σε μία κοινότητα και σε ένα εύρος πρακτικών (Fletcher-Campbell, 2001). Ο όρος *συμπερίληψη* κατακτά όλο και περισσότερο διαφορετικά νοήματα για διαφορετικούς ανθρώπους, αντανakλώντας το εύρος του πλαισίου, των σκοπών και των συμφερόντων που εμπλέκονται στην κατασκευή αυτών των εννοιών (Thomas & Loxley, 2001). Εξετάζοντας τώρα τη βιβλιογραφία, είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο, καθολικά συμφωνημένο νόημα του όρου *συμπερίληψη* (Miles & Singal, 2010). Μία χρήσιμη προσέγγιση είναι να περιγράψουμε το εύρος των αντιλήψεων της *συμπερίληψης* στην ερευνητική βιβλιογραφία, αντί να προδιαγράψουμε έναν άλλο «νέο» ορισμό (Booth & Arinscow, 1999). Αυτό περιλαμβάνει τη «χαρτογράφηση» των σημαντικότερων σχολών σκέψης και ρευμάτων έρευνας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, μαζί με τους ορισμούς και τις αντιλήψεις της συμπερίληψης που τόσο επαναφέρουν όσο και αναπτύσσουν

(Nind, 2014; Deluca, 2013). Το ακόλουθο διάγραμμα (βλ. Διάγραμμα 1) χρησιμεύει, για να απεικονίσει αυτή την απόπειρα χαρτογράφησης:



Ειδικές ομάδες εκπαιδευομένων

Διάγραμμα 1: Προοπτικές για την κατανόηση της ένταξης (Hick et al., 2007- αρχικά προτάθηκε από τον Alan Dyson)

Το παραπάνω διάγραμμα αναδεικνύει μία γενική κατεύθυνση ανάπτυξης των προσεγγίσεων για την κατανόηση της συμπερίληψης. Υποδηλώνει μία διαδικασία μετακίνησης από, για παράδειγμα, μία αρχική εστίαση στη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία, σε μία ευρύτερη εστίαση σε κάθε άτομο που διατρέχει αυξημένο κίνδυνο αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης από το εκπαιδευτικό πλαίσιο- και από μία συγκεκριμένη ανησυχία για τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση, σε μία ευρύτερη ανησυχία για τον αποκλεισμό από τη συμμετοχή στην κοινωνία πέραν του εκπαιδευτικού πλαισίου. Το σχήμα αναδεικνύει δύο διαστάσεις στην έννοια της

συμπερίληψης: αφενός, «ποιος συμπεριλαμβάνεται;». Και από την άλλη πλευρά, «από τι αποκλείεται;». Το κάτω αριστερό τεταρτημόριο «η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία» στην εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προοπτική «ειδικών αναγκών». Αυτή συμμαχεί με την προοπτική των «δικαιωμάτων της αναπηρίας», η οποία υποστηρίζει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία ως αστικό δικαίωμα. Η ανησυχία για την ανάπτυξη της ικανότητας των ΑΕΙ να συμπεριλάβουν όχι μόνο φοιτητές με αναπηρία, αλλά και όλους εκείνους τους φοιτητές που μπορεί να είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση ή αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσέγγιση της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς». Μία προοπτική που βασίζεται στην επέκταση αυτής της προσέγγισης για την ένταξη στην κοινωνία πέραν της κύριας ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κοινωνική συμπερίληψη» και αντιπροσωπεύεται στο άνω δεξιό τεταρτημόριο. Η διαδικασία αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη χαρτογράφηση των σημαντικότερων ερευνητικών ρευμάτων, που αναδεικνύονται από το έργο συγκεκριμένων ερευνητών, μαζί με τις σχετικές αντιλήψεις και ορισμούς της *συμπερίληψης*. Εναλλακτικά, μπορεί να βοηθήσει στην αποσαφήνιση των ορισμών οι οποίοι χρησιμοποιούνται από κυβερνητικές υπηρεσίες και οργανισμούς, μαζί με πρωτοβουλίες πολιτικής και προγραμμάτων.

2.5. Κοινωνική Ένταξη

Η κοινωνική ένταξη βασίζεται σε νόρμες κατοχής, αποδοχής και αναγνώρισης και συνεπάγεται την πραγματοποίηση της πλήρους και ίσης συμμετοχής σε οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και πολιτικούς θεσμούς. Είναι μία έννοια η οποία αποτυπώνει πως όλοι αναγνωρίζουν και εκτιμούν την ποικιλομορφία. Πρόκειται, επομένως, για την πρόκληση συναισθημάτων συμμετοχής αυξάνοντας την κοινωνική ισότητα και τη συμμετοχή διαφορετικών και μειονεκτούντων πληθυσμών (Jones, et al., 2011).

Τα ζητήματα της διαφορετικότητας και της κοινωνικής ένταξης έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα και οι υπηρεσίες είναι δομημένα και παραδίδονται, ώστε να καλυφθεί το ευρύ φάσμα των αναγκών των πολιτών. Ως αποτέλεσμα, οι έννοιες της πολυμορφίας και της κοινωνικής ένταξης έχουν γίνει κρίσιμες για την αξιολόγηση προγραμμάτων τόσο για κυβερνητικούς όσο και για κοινοτικούς οργανισμούς. Το να δοθεί σε όλους τους πολίτες το δικαίωμα να συμμετάσχουν στην απόφαση για το παρόν

και το μέλλον τους είναι μία διαδικασία εξαιρετικά περίπλοκα και η επιτυχία του εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα σημαντικών πόρων που είναι απαραίτητοι, για να δοθεί συνοχή σε ό, τι φυσικά μπορεί να παρασυρθεί στις αντιφατικές κατευθύνσεις της αυτό-οργάνωσης και του κατακερματισμού (Bula & Espejo, 2012).

Αυτή, λοιπόν, η πολυπλοκότητα χρειάζεται πρακτικές διευκρινίσεις, ώστε οι πολίτες να μπορούν να συμβάλουν διαφορετικά στη δημιουργία, τη ρύθμιση και την παραγωγή ενός κοινωνικού νοήματος. Η κοινωνική ένταξη είναι η διαδικασία βελτίωσης της αξιοπρέπειας, της ικανότητας και της ευκαιρίας ανεξάρτητα από τη βάση της ταυτότητας για συμμετοχή στην κοινωνία.

Οι Al-Jaghoub και Westrup (2009) υποστηρίζουν ότι ο στόχος της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας από «*περιθωριοποιημένες / ευάλωτες κοινωνικά ομάδες*» δεν είναι να αφαιρέσει το ψηφιακό χάσμα, αλλά να προωθήσει τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης. Δεν υπάρχει γνωστικό χάσμα μεταξύ εκείνων που είναι τεχνολογικά εγγράμματοι και εκείνων που δεν έχουν τέτοιου είδους γνώσεις, και επομένως, έχουν διαφορετικές διαβαθμίσεις και τύπους. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι άνθρωποι ενδιαφέρονται περισσότερο να εμπλακούν σε νέες κοινωνικές πρακτικές παρά να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη γνωστική ικανότητα.

Όπως περιγράφεται από τους Fearon, Philip και Seng (2007), η κοινωνική ένταξη μπορεί να προωθηθεί μέσω της ανάπτυξης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για το εθνικό συμφέρον, καθώς αυτό μπορεί να προωθήσει έννοιες, όπως η ηλεκτρονική δημοκρατία και η ηλεκτρονική κοινότητα μέσω της συμμετοχής και της εταιρικής σχέσης των ενδιαφερομένων. Αυτό θα αυξήσει την οικονομική ευημερία τόσο των κερδοσκοπικών όσο και των μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Οι οργανισμοί μπορούν να ενθαρρύνουν, με αυτόν τον τρόπο, την κοινωνική ένταξη μόνο μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης οργανωτικής ανάπτυξης, όπου οι εργοδότες και οι εργαζόμενοί τους πρέπει να συμμετέχουν συγχρόνως (Jones et al., 2011).

2.6. Κοινωνική Συνοχή

Η ιδέα ότι μία κοινωνία έχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο συνοχής έχει τις απαρχές της στα πολύ παλιά χρόνια, οπότε και είχε προσεγγιστεί και κατανοηθεί από μία ποικιλία

πειθαρχικών παραδόσεων. Αυτό προκαλεί μεγάλη σύγχυση σχετικά με τη συνοχή (Mulunga & Yazdanifard, 2014).

Σύμφωνα με ποικίλες ερμηνείες, η κοινωνική συνοχή σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις, τη σημασία τους, την εγγύτητα και τη δύναμή τους στην κοινωνία και πώς αποτυπώνονται οι σχέσεις αυτές σε ατομικό, ομαδικό και τοπικό επίπεδο.

Ωστόσο, οι ακαδημαϊκοί τείνουν να χωρίζουν αυτές τις σχέσεις σε διαφορετικές διαστάσεις (Berman & Phillips, 2004; Oxoby, 2009). Σύμφωνα με την άποψή τους, η πρώτη διάσταση είναι οι πολιτικοί κανόνες και οι αξίες που αναφέρονται στην εμπιστοσύνη και την υποστήριξη των ανθρώπων για πολιτικούς και δημοκρατικούς θεσμούς. Η δεύτερη διάσταση είναι η «κοινωνική τάξη και αλληλεγγύη», όταν υπάρχει έλλειψη ταξικών συγκρούσεων και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης σε ολόκληρη την κοινωνία. Η τρίτη συνιστώσα είναι η «αίσθηση της ταυτότητας» που περιλαμβάνει την προσκόλληση των ανθρώπων σε ένα μέρος, ενέχοντας έναν συμβολικό δεσμό με τους ανθρώπους, με προηγούμενες εμπειρίες, με ιδέες, αλλά και με τον πολιτισμό.

Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί επικριτές οι οποίοι υποστήριζαν ότι, για να διερευνήσουν βαθιά την κοινωνική συνοχή, θα πρέπει παράλληλα να αναλύσουν τόσο τα μακροοικονομικά όσο και τα μικρο-επίπεδα των κοινωνικών σχέσεων. Αυτό σε επίπεδο ανάλυσης θα μπορούσε να θεωρηθεί σε ένα βαθμό προβληματική προσέγγιση, καθώς η παραπάνω διάσταση επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο ευρύ, μακροοικονομικό επίπεδο. Για παράδειγμα, οι Berman & Phillips (2004) υποστήριζαν ότι η αποτυχία της μέτρησης του μικρο-επιπέδου της κοινωνικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να περιορίσει την εννοιολογική εγκυρότητα της κοινωνικής συνοχής.

Οι Schiefer και Van der Noll (2017), στη συνέχεια, υποστήριζαν, ότι η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου βασίστηκε στον έγκυρο ορισμό της κοινωνικής συνοχής, που σύμφωνα με τους Smith & Polanyi (2003) σχετίζεται με συνδέσεις μεταξύ των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν τη σημασία της ύπαρξης κοινωνικών δικτύων που διέπονται από κανόνες αμοιβαιότητας και αξιοπιστίας και επιφέρουν τις ατομικές αυτές συνδέσεις. Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο - σε σύγκριση με τις πιο παραδοσιακές έννοιες της κοινωνικής συνοχής - ασχολείται με μεμονωμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Συγκεντρώνοντας τις παραπάνω τρεις διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου -τη συμμετοχή των πολιτών, τη συνεταιριστική δραστηριότητα και τα κοινωνικά δίκτυα-

στον ορισμό της κοινωνικής συνοχής, καθίσταται δυνατή η σύλληψη της ποιότητας και της συνεκτικότητας των κοινωνικών σχέσεων σε διαφορετικά επίπεδα της κοινωνίας.

Ωστόσο, η κοινωνική συνοχή υπήρξε ένα διαρκές αντικείμενο έρευνας και αναθεώρησης τόσο για την επιστήμη της κοινωνιολογίας όσο και της ψυχολογίας. Οι ομάδες είναι συνεκτικές, όταν διαθέτουν δομικές συνθήκες σε επίπεδο ομάδας που παράγουν θετικές συμπεριφορές και στάσεις από τα μέλη τους και όταν τα μέλη της ομάδας στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις διατηρούν αυτές τις δομικές συνθήκες σε επίπεδο ομάδας. Η κοινωνική συνοχή μπορεί να επηρεάσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ενός ευάλωτου εκπαιδευόμενου του οποίου οι δεσμεύσεις για το εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι αδύναμες και διακυβεύονται περαιτέρω, και ιδίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα με αδύναμη κοινωνική συνοχή.

Αν και ο ορισμός της κοινωνικής συνοχής είναι δύσκολο να συνδυαστεί ή να σχετιστεί με κάποια άλλη έννοια, μπορεί να οριστεί ως ένας δεσμός που διατηρεί την σταθερότητα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Verhoeven (2008), οι πιθανές συνδέσεις μεταξύ της διαχείρισης των επικοινωνιών και της κοινωνικής συνοχής, της κοινωνικής ένταξης και της ποικιλομορφίας μπορούν να διερευνηθούν μόνο υπό το πρίσμα της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου. Η κοινωνική συνοχή αποτελείται από αμοιβαιότητα που βασίζεται σε γενικά πρότυπα και εμπιστοσύνη, η οποία είναι η κοινωνική σύνδεση που μπορεί να είναι είτε καλή είτε κακή (Stovring, 2012).

2.6.1. Οι Παράγοντες Επηρεασμού της Κοινωνικής (Ομαδικής) Συνοχής

Μία συνεκτική ομάδα είναι μία ομάδα στην οποία όλα τα μέλη ενεργούν προς την επίτευξη ενός συμφωνημένου στόχου και όλοι αναλαμβάνουν μία θέση ευθύνης σε σχέση με αυτό (Kantzara, 2011). Οι ακόλουθοι παράγοντες είναι αυτοί οι οποίοι επηρεάζουν το επίπεδο της συνοχής τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

✓ Κατάσταση της ομάδας

Η κατάσταση της ομάδας διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επιρροή του επιπέδου συνοχής της. Έτσι, μία ομάδα που δημιουργήθηκε πρόσφατα θα είναι πιο ανελαστική σε σύγκριση με μία άλλη ομάδα που υπήρχε για μεγάλο χρονικό διάστημα και τα μέλη της είχαν ξεπεράσει μαζί το όποιο δύσκολο στάδιο.

✓ *Επικοινωνία*

Η εγγύτητα μπορεί, επίσης, να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της κοινωνικής (ομαδικής) συνοχής. Η συνοχή μεταξύ των μελών που εργάζονται σε κοντινή απόσταση είναι συνήθως στενή, δεδομένου ότι είναι σε θέση να επιλύουν εύκολα τα ζητήματα μεταξύ τους από ό, τι μεταξύ εκείνων που είναι διάσπαρτα σε μακρινές αποστάσεις.

✓ *Τοποθεσία της ομάδας*

Η τοποθεσία μιας ομάδας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο επίπεδο της συνοχής της. Έτσι, μία ομάδα που βρίσκεται σε μία ελεύθερη κοινωνία όπου τα μέλη μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα θα μπορούσε εύκολα να επιτύχει υψηλό επίπεδο συνοχής από μία ομάδα που βρίσκεται σε μια περιοχή όπου οι απόψεις δεν μπορούν να εκφραστούν εύκολα.

✓ *Ηγεσία*

Η ηγεσία μίας ομάδας συντελεί καθοριστικά στο επίπεδο συνοχής σε οποιαδήποτε ομάδα. Σε μία κατάσταση όπου η ηγεσία μίας ομάδας είναι δημοκρατική, για παράδειγμα, το επίπεδο συνοχής θα είναι πολύ υψηλό σε σύγκριση με μία άλλη ομάδα όπου η ηγεσία είναι αυταρχική.

✓ *Διαχειριστική συμπεριφορά*

Η διαχειριστική συμπεριφορά έχει άμεσο αντίκτυπο στο επίπεδο συνοχής σε μία ομάδα, επειδή το ατελείωτο καθήκον της διοίκησης είναι να φροντίζει να τηρούνται οι στόχους και οι προθεσμίες από όλη την ομάδα. Έτσι, οι όποιοι διαχειριστές σε μία ομάδα ή σε έναν οργανισμό πρέπει να δουν ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο συνοχής μεταξύ των ατόμων και ότι με αυτόν τον τρόπο οι ομάδες μπορούν να διασφαλίσουν ότι μπορούν να επιτύχουν τον στόχο. Η αποτυχία επίτευξης του στόχου από τη διοίκηση θα μπορούσε να είναι καταστροφική για έναν οργανισμό, καθώς οι στόχοι του οργανισμού ενδέχεται να μην επιτευχθούν.

✓ *Κοινωνικοοικονομική ασφάλεια*

Η κοινωνικοοικονομική ασφάλεια των μελών της ομάδας θα μπορούσε να είναι ενδεικτική του επιπέδου της συνοχής τους, επειδή όταν τα μέλη της ομάδας δεν είναι κοινωνικά ή οικονομικά ασφαλή, το επίπεδο των μεμονωμένων μελών, αλλά και η εμπιστοσύνη στην ομάδα μπορεί να είναι πολύ χαμηλή σε σύγκριση με ομάδες όπου τα μέλη είναι πιο συνδεδεμένα και σχετίζονται μεταξύ τους πιο έντονα.

2.6.2. Η Κοινωνική Συνοχή στην Εκπαίδευση

Η επιτυχία της κοινωνικής συνοχής είναι ζωτικής σημασίας σε οποιονδήποτε οργανισμό, προκειμένου να διασφαλίσει τη βιωσιμότητά του, καθώς παρακινεί τα άτομα να συμβάλουν στον καθορισμό των στόχων μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικό. Μάλιστα, το ποσοστό συνοχής το οποίο παρατηρείται σε μία ομάδα καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι μπορούν να προτείνουν νέες ιδέες χωρίς τον παραμικρό φόβο μομφής (Fabula et al., 2017).

Η κοινωνική συνοχή αποτελεί σε γενικές γραμμές ένα οικονομικό, κοινωνικό και ηθικό φαινόμενο. Ως τέτοιο, γίνεται καλύτερα κατανοητή από την άποψη του κεφαλαίου, της διασύνδεσης και της αρετής. Μέσω αυτών των τομέων, η εγγενής αξία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων των ανθρώπων μπορεί να αξιολογηθεί ως ανθρώπινο κεφάλαιο, ως κοινωνικό κεφάλαιο και ως κοινό αγαθό. Τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζονται στο βαθμό στον οποίο που οι άνθρωποι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, συνεργάζονται μεταξύ τους, επωφελούνται οικονομικά, κοινωνικά και ηθικά ο ένας από τον άλλον ο ένας τον άλλον και διαιωνίζουν ένα κοινό σύνολο ηθικών κανόνων που υποστηρίζουν κάποιο κοινό όφελος (Heuser, 2007).

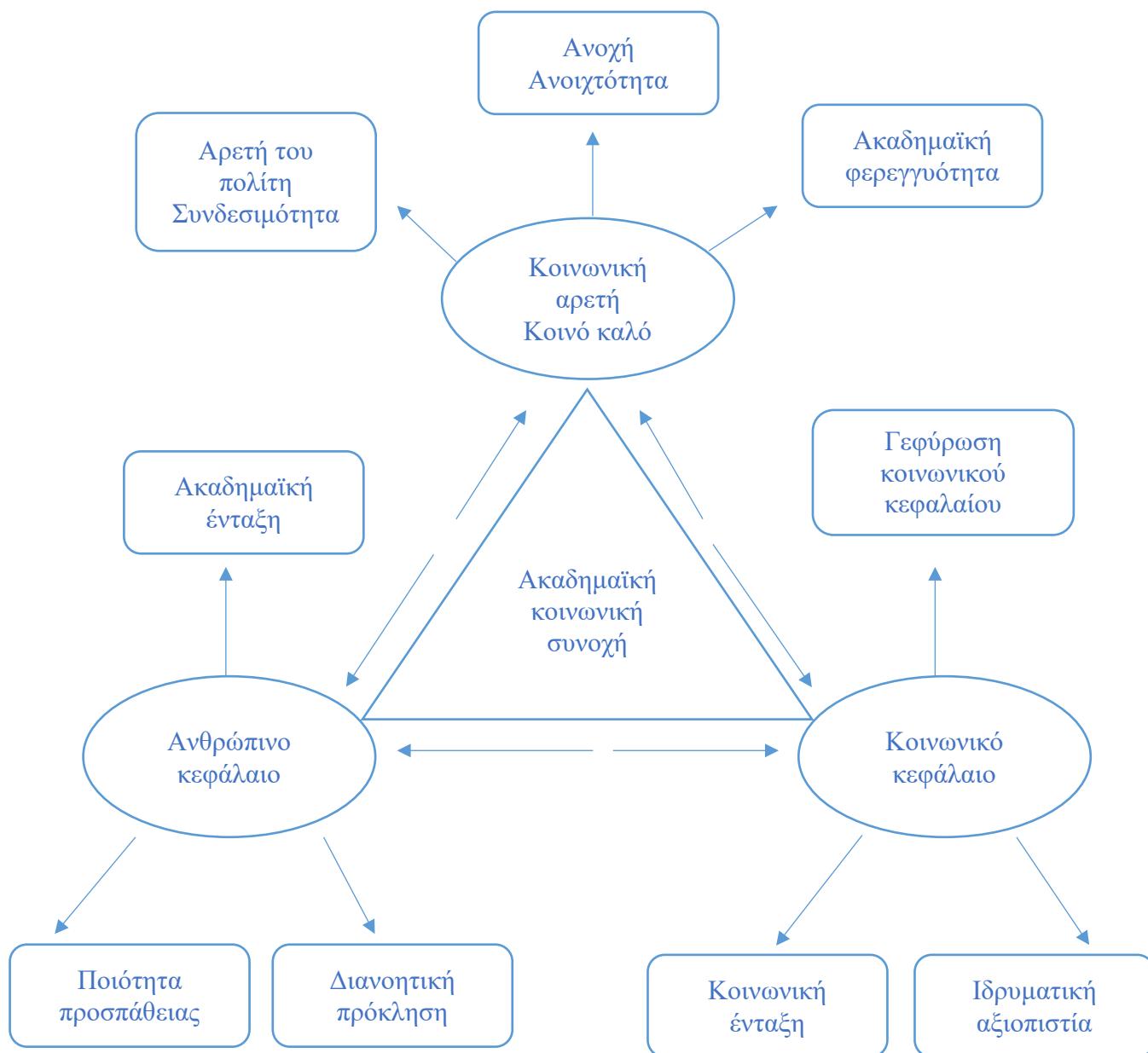
Μέσα από αυτό το πρίσμα, η κοινωνική, οικονομική και ηθική ζωή διαμορφώνει ένα πλέγμα με το οποίο μπορεί να αξιολογηθεί η συνοχή των ατόμων στις κοινότητες - και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων που συνθέτουν αυτήν τη δομή βασίζεται σε αξίες που ενημερώνουν την ηθική και παράγουν τους κανόνες με τους οποίους λειτουργούν οι κοινωνίες. Η φύση αυτών των αξιών καθορίζει τη βασική δύναμη των σχέσεων, οι οποίες τελικά υπαγορεύουν πόσο σταθερά και παραγωγικά θα λειτουργήσει μία ομάδα

ανθρώπων στη συλλογικότητα. Αυτή η σταθερότητα και το υψηλότερο επίπεδο της ανθρώπινης συνεργασίας που προκύπτει, στη συνέχεια, πιθανότατα θα καθορίσει το μέγεθος της ευημερίας (τόσο της νομισματικής όσο και της σχετικής) που θα εμπεριέχεται σε αυτήν την κοινότητα, καλλιεργώντας έτσι την κοινωνική συνοχή (Heuser, 2005, 2008).

Η κοινωνική συνοχή χαρακτηρίζεται από την αυτονομία του ατόμου να συμβάλει στο δημόσιο/κοινό καλό πέρα από τα όρια των ομάδων και των οργανισμών. Εδώ, η αυτονομία αναφέρεται σε εκείνες τις ενέργειες που δεν εξαναγκάζονται ή δεν εκτελούνται υπό το φόβο κυρώσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης προσωπικές διαθέσεις και στάσεις (όπως η ειλικρίνεια), οι οποίες μπορεί να μην έχουν ακόμη γίνει πράξη (Heyneman, 2003). Αυτό το σημείο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που τα πανεπιστήμια είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν, όταν παρέχουν ηθικά περιβάλλοντα και ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όπου η σύνδεση και η εμπιστοσύνη εκδηλώνονται μεταξύ των προσώπων, δημιουργούνται ανθεκτικά, συμπεριληπτικά και βιώσιμα δίκτυα.

Τα δίκτυα αυτά χρησιμεύουν, για να συνδυάζουν τους πόρους μιας ομάδας και να συσπειρώνουν τα μέλη της μεταξύ τους (Naidoo, 2004). Η κοινωνική συνοχή προϋποθέτει ότι οι πόροι αυτοί αποτελούν ανθρώπινο κεφάλαιο με τη μορφή δεξιοτήτων, γνώσεων και προσπάθειας. Ο πλήρης κύκλος έχει ως εξής: εμφανίζεται αρχικά μία κοινωνική σύνδεση (γενικά απλά ως συνάρτηση της εγγύτητας και της αμοιβαίας γνωριμίας) -με την πάροδο του χρόνου, δημιουργείται εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της κοινότητας- τα εμπλεκόμενα άτομα έχουν να προσφέρουν ανθρώπινο κεφάλαιο-ταυτόχρονα, υπάρχουν ηθικοί κανόνες μεταξύ των μελών αυτών που κατευθύνονται στο κοινό καλό-ενεργούν με τους πόρους τους (τόσο ατομικά όσο και συνδυαστικά) με τρόπους που είναι επωφελείς για την ευρύτερη κοινότητα (Heuser, 2005, 2008). Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβεί τόσο στο εσωτερικό των κοινωνικών θεσμών όσο και, κατ' επέκταση, σε ολόκληρες κοινότητες ως αποτέλεσμα των θεσμικών λειτουργιών. Όπως εφαρμόζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κατασκευή αυτή θα μπορούσε να ονομαστεί ακαδημαϊκή κοινωνική συνοχή (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Ακαδημαϊκή κοινωνική συνοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.7. Η Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Πολιτική ως Συνεισφορά στην Κοινωνική Συνοχή

Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική είναι προσανατολισμένη στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και άρα στον φοιτητή που επικεντρώνεται η συγκεκριμένη έρευνα και επομένως τοποθετεί την ευθύνη της προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι σε κάθε οντότητα (εκπαιδευόμενο) ξεχωριστά, ως μονάδα. Σε συνάφεια και απόλυτη σύνδεση με άλλους τομείς και την ευρύτερη κοινότητα, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει να διασφαλίσει κάθε εκπαιδευόμενος -ανεξάρτητα από φυλετικά, κοινωνικά ή άλλα κριτήρια- να συμμετέχει ουσιαστικά και μαθαίνει συνεργατικά μαζί με άλλους ομοίους του, ώστε να αναπτυχθεί στο έπακρο των δυνατοτήτων του (Moriña, 2017; Slee, 2008).

Επομένως, η κοινωνική συνοχή και η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνονται προς την ευημερία όλων των μελών του κοινωνικού συνόλου, υπέρ του αγώνα ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και την εκπαιδευτική περιθωριοποίηση, για τη δημιουργία μίας αίσθησης ότι το κάθε μέλος ανήκει σε μία ομάδα, υπέρ της προώθησης της εμπιστοσύνης, υπέρ της προσφοράς στα μέλη της κοινωνίας ώστε συνεχώς να βελτιώνονται και να υπάρχει μια κινητικότητα από τα χαμηλότερα στρώματα στα υψηλότερα (Vaccari & Gardinier, 2019).

Η εκπαίδευση αποτελεί ζωτικό μέρος κάθε ατζέντας κοινωνικής συνοχής, διότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επηρεάζουν και τις τρεις διαστάσεις του τριγώνου της κοινωνικής συνοχής. Όταν οι ευκαιρίες για την ποιοτική εκπαίδευση είναι ίδιες σε ολόκληρο τον πληθυσμό, η εκπαίδευση γίνεται ισχυρός δικτυακός χώρος ευκαιριών, φέρνοντας προοπτικές ανοδικής κινητικότητας ακόμη και σε μειονεκτούσες ομάδες. Η ενίσχυση και η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού επιπέδου αποτελεί σημαντικό τρόπο για τη σύγκλιση των χωρών, ώστε να μειώσουν την ανισότητα αναφορικά με τα εισοδήματα της αγοράς, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιφέρει μετατόπιση του πλούτου.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Οι Προσδιοριστικοί Παράγοντες των Ανισοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη έρευνα μέσω των εννοιολογικών προσεγγίσεων του προηγούμενου κεφαλαίου έχει ήδη επιτύχει μία καλή κατανόηση του τι καθορίζει τις ανισότητες στη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Κεντρικό ρόλο ως προς την κατανόηση των ανισοτήτων αυτών αποτελεί το έργο του Boudon (1974) που διακρίνει τις πρωτεύουσες και τις δευτερεύουσες επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις.

Οι πρωτογενείς επιπτώσεις αναφέρονται κυρίως στους πόρους που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε το άτομο να βοηθηθεί και να διαπρέψει στην ακαδημαϊκή του πορεία. Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την οικονομική στήριξη, την ηθική υποστήριξη, τα δίκτυα και την ακαδημαϊκή προετοιμασία.

Οι δευτερογενείς επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης αφορούν στις προσδοκίες και τις στάσεις του ατόμου σχετικά με τις εκπαιδευτικές του επιλογές. Εδώ υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα ή όσοι δεν έχουν γονέα με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τείνουν να έχουν χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά στην ικανότητά τους να επιτύχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στις προοπτικές τους να λαμβάνουν μία επαρκή «επιστροφή» από τα όσα έχουν «επενδύσει» για τις σπουδές τους. Αυτή η κεντρική ιδέα έχει εφαρμοστεί σε ορισμένες μελέτες που δείχνουν ότι τα άτομα από υψηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο, τα οποία είναι μέλη ενός μεγάλου έθνους και δεν έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να εγγραφούν και να επιτύχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με εκείνα που δε διαθέτουν αυτά τα υπόβαθρα (Becker et al., 2017).

Οι Schindler και Lörz (2012), για παράδειγμα, αφορμώνται από το έργο του Boudon (1974), για να εξηγήσουν το σταθερά υψηλότερο ποσοστό στη μεταβατική πορεία προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που προέρχονται από ένα ανώτερο οικονομικά υπόβαθρο σε σχέση με το ποσοστό αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που προέρχονται από ένα κατώτερο οικονομικά στη Γερμανία. Τα ευρήματά τους δείχνουν τα άτομα της δεύτερης ομάδας

είναι λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε σύγκριση με άτομα της πρώτης ομάδας, προτιμώντας να επιλέξουν να ακολουθήσουν μία επαγγελματική κατάρτιση, καθώς αυτή η επιλογή τους παρέχει μία πιο άμεση είσοδο στην αγορά εργασίας. Αντίστοιχα, τα άτομα που προέρχονται από το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο φαίνεται να είναι λιγότερο ενημερωμένα και να ενδιαφέρονται λιγότερο για τις ακαδημαϊκές σπουδές, καθώς στοχεύουν σε μία πιο άμεση οικονομική ανεξαρτησία.

Άλλοι ερευνητές (Bygren & Rosenqvist, 2020; Egger et al., 2010; Hill, 1996) έχουν, επίσης, μελετήσει τις δομικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων, για να εξηγήσουν τις επίμονες ανισότητες στην πρόσβαση και την ολοκλήρωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, που χρησιμοποιούν την έγκαιρη επιλογή, για να τοποθετήσουν τους μαθητές σε διαφορετικές εκπαιδευτικές *διαδρομές*, είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτά, μιας και συμπεριλαμβάνονται σε αυτά και τα μετέπειτα εκπαιδευτικά συστήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως απόρροια οι εκπαιδευτικές επιλογές στα αρχικά στάδια να έχουν άμεσο αντίκτυπο και στις μεταγενέστερες επιλογές (Madan et al., 2020).

Διαπιστώνεται ακόμη ότι η έγκαιρη επιλογή είναι συχνά προκατειλημμένη από το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, γεγονός που συχνά παρέχει μία ακατάλληλη και στρεβλή άποψη για τα πραγματικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα και την ακαδημαϊκή ετοιμότητά τους (Woessmann, 2016).

Τα συστήματα με υψηλό βαθμό επιλεκτικότητας ή όπου η επιλογή πραγματοποιείται νωρίς είναι λιγότερο πιθανό να ενσωματώσουν φοιτητές από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Hai et al., 2018). Όταν το άτομο πρέπει να λάβει πρώιμες αποφάσεις σχετικά με την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας, τότε αν προέρχεται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα ή ευρύτερα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες προετοιμάζεται και πληροί τις προϋποθέσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση λιγότερο συχνά.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι στόχοι διεύρυνσης των πολιτικών πρόσβασης έχουν αλλάξει. Κατά τη δεκαετία του 1960, οι πολιτικές αποσκοπούσαν στη γενική αύξηση της εγγραφής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εστιάζοντας στην αύξηση του ποσοστού των γυναικών φοιτησών (Burke & McManus, 2011). Η παγκοσμιοποίηση και η

μαζικότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έκανε τα ζητήματα ισότητας και ισονομίας πιο σημαντικά (Zimdars et al., 2009). Τη δεκαετία 1980 και 1990, η πολιτική εστίαση άλλαξε προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών. Ταυτόχρονα, αρχίζει να γίνεται λόγος για εκπαίδευση ενηλίκων και για αποδοχή μεγαλύτερων ηλικιακά φοιτούντων, αλλιώς «ώριμων φοιτητών» που ενδέχεται να ενδιαφέρονται να σπουδάσουν με μερική φοίτηση (Glassman et al., 2013; Houle, 1992).

Επί του παρόντος, οι διευρυνόμενες πολιτικές συμμετοχής αντιμετωπίζουν ένα πιο ποικίλο φάσμα χαρακτηριστικών του φοιτούντος ατόμου που περιλαμβάνουν το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (συμπεριλαμβανομένων των μαθητών πρώτης γενιάς) και το εθνικό ή το μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα άτομα που έχουν ένα ή περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται συχνά ως άτομα προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

3.2. Οι Πολιτικές Συμπερίληψης σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Παγκοσμίως

Η παρουσία φοιτητών με διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών αναγκών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, άρρηκτα συνυφασμένη με τη δομή και τη σύσταση του κοινωνικού ιστού.

Πιο συγκεκριμένα, τα ΑΕΙ έχουν αρχίσει ήδη να ενθαρρύνουν παρεμβάσεις που ευνοούν την ύπαρξη μέσων, υποστήριξης και πόρων που εγγυώνται την κάλυψη κάθε εκπαιδευτικής ανάγκης του φοιτούντος πληθυσμού της. Σε πολλές χώρες, σε όλον τον κόσμο έχει θεσπιστεί και έχει αρχίσει να εφαρμόζεται ο καθολικός σχεδιασμός (Universal Design for Learning- UDL / Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση -ΚΣΜ²) των κτηρίων, των μαθησιακών περιβαλλόντων, των εικονικών περιβαλλόντων, των υπηρεσιών, των διαδικασιών, των πληροφοριών και των σχεδίων μελέτης, με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται ότι δε θίγεται το δικαίωμα κανενός να εγγραφεί, να

² Ως Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) μπορεί να οριστεί η διδακτική μέθοδος που δίνει σε όλους τους εκπαιδευόμενους ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν. Ο στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η χρήση μίας ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας για την άρση των όποιων εμποδίων στη μάθηση. Πρόκειται για την οικοδόμηση ευελιξίας που μπορεί να προσαρμοστεί στα δυνατά σημεία και τις ανάγκες κάθε ατόμου.

κυκλοφορήσει, να παραμείνει, να επικοινωνήσει, να μελετήσει ή να λάβει πληροφορίες από το εκάστοτε ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Griful-Freixenet et al., 2017).

Οι έρευνες και οι μελέτες έχουν αποδείξει ότι ένα Ανώτατο Ίδρυμα είναι χωρίς αποκλεισμούς, όταν λαμβάνει μια κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς που παγιώνει μία κοινή γλώσσα μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η οποία θεωρεί τις διαφορές μεταξύ των φοιτητών ως μία ευκαιρία για εμπλουτισμό της γνώσης. Ένα Ανώτατο Ίδρυμα χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει να αποφεύγει τα συστήματα τυποποίησης, όταν αναλύει διεξοδικά τα εμπόδια που περιορίζουν ή προϋποθέτουν τη συμμετοχή των φοιτητών και να ελέγχει ποιοτικά αν οι πόροι χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά, για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους.

Εν ολίγοις, η πανεπιστημιακή ένταξη συμβαίνει, όταν δημιουργούνται συνθήκες για την τόνωση της διαδικασίας χωρίς αποκλεισμούς που επιτρέπει την ικανοποίηση όλων των αναγκών των φοιτητών (Casanova et al., 2018). Επομένως, θα πρέπει να τονιστεί ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόσταγμα, το οποίο θεωρεί την πρόσβαση και την ένταξη των εκπαιδευομένων σε όποια βαθμίδα εκπαίδευσης ανθρώπινο δικαίωμα (Boyle & Anderson, 2020).

Το μοντέλο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς φαίνεται να είναι το μόνο έγκυρο μοντέλο σε μία δημοκρατική κοινωνία, η οποία αποδέχεται τις διαφορές και όχι μόνο τις εκτιμά, αλλά τις θεωρεί πολύ σημαντικές, έτσι ώστε τα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας που ξεχωρίζουν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, όπως όλοι οι άλλοι εκπαιδευόμενοι στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την ανάπτυξη (Casanova et al., 2021).

Σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, το πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, δεδομένου ότι, εκτός από τις υπηρεσίες και την υποστήριξη που έχουν τα πανεπιστήμια, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες που παρουσιάζουν οι διαφορετικοί τύποι φοιτητών, ο καθηγητής είναι αυτός που πρέπει να προσαρμόσει τη διαδικασία της διδασκαλίας του στα χαρακτηριστικά του φοιτητή, στα ενδιαφέροντα, στα κίνητρα και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η αδυναμία υιοθέτησης ενός πιο φοιτητοκεντρικού μοντέλου ή προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού από το διδακτικό προσωπικό συχνά δημιουργεί

εμπόδια στην ομαλή φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οδηγεί τους φοιτητές που ανήκουν σε ΕΚΟ σε παραίτηση ή εγκατάλειψη σπουδών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η υιοθέτηση του φοιτητοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας αποτελεί πρόκληση για τους πανεπιστημιακούς καθηγητές, καθώς οι πανεπιστημιακοί καθηγητές, μην έχοντας λάβει καμία μεθοδική προετοιμασία για τον διδακτικό τους ρόλο, αποκτούν στυλ και γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία μέσω της δοκιμής και του λάθους στην εργασία τους, του αναστοχασμού σχετικά με την ανατροφοδότηση των φοιτητών και με τη χρήση της αυτοαξιολόγησης (Hativa et al., 2001). Σε πολύ μικρότερο βαθμό, μαθαίνουν από την παρατήρηση των δικών τους καθηγητών, όταν ήταν φοιτητές (Kane et al., 2002).

Κατ' επέκταση, προκειμένου να δοθεί η δέουσα προσοχή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε φοιτούντος, η προετοιμασία των μελλοντικών πανεπιστημιακών καθηγητών θεωρείται άμεσα συναφής και συνδεδεμένη, καθώς μέσα από την εκπαίδευση οι καθηγητές αποκτούν μία σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας, για να εγγυηθούν την επιτυχή ένταξη, η οποία είναι απαραίτητη (Giaconi et al., 2020; Moriña, 2020).

Οι επαγγελματικές ικανότητες που χρειάζονται οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να σχετίζονται κυρίως με την αξιολόγηση και την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αναγκών, την οργάνωση των συστημάτων, των πόρων και των μηχανισμών υποστήριξης σε όλες τις μορφές, καθώς και στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη αναλυτικών προσαρμογών. Αυτές οι δεξιότητες είναι καθοριστικές για την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικών λειτουργιών που τείνουν να διευκολύνουν την πρόσβαση και την πρόοδο στη μάθηση των φοιτητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής και ακαδημαϊκής περιόδου (Hativa et al., 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Rodríguez - Martín και Álvarez - Arregui (2014) μελέτησαν την εισαγωγή και πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση με ένα δείγμα 91 φοιτητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, εξετάζοντας τη σημασία της αιτιολογημένης προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, την προσαρμογή της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της προσβασιμότητας και τη συμμετοχή σε ολόκληρη την πανεπιστημιακή κοινότητα. Αντίστοιχα, οι Muñoz Moreno και Gairín

Sallán (2013) στην έρευνά τους παρέθεσαν τις φροντιστηριακές παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν σε σαράντα πέντε ισπανικά πανεπιστήμια και σχετίζονται με την προαγωγή, την υποδοχή, τη μονιμότητα και την αποφοίτηση. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής αυτής μελέτης τους προώθησαν την ανάγκη για ένα πανεπιστήμιο χωρίς αποκλεισμούς βασισμένο σε φροντιστηριακή παρέμβαση, παρέχοντας έναν οδηγό για την παροχή βοήθειας σε φοιτητές με αναπηρία.

Μια μελέτη στη Δομινικανή Δημοκρατία ανέλυσε και εντόπισε τις ανάγκες κατάρτισης των καθηγητών του Εθνικού Πανεπιστημίου Pedro Henríquez Ureña (Pedro Henríquez Ureña National University - UNPHU) για φοιτητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Από τα αποτελέσματα τονίστηκε ότι η πανεπιστημιακή κοινότητα του UNPHU δεν εισάγει διακρίσεις, αλλά αποδέχεται και αναγνωρίζει το ίσο δικαίωμα λήψης της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης με ίσους όρους και πόρους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι δεν ελήφθη καμία εκπαίδευση όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες και οι καθηγητές παραδέχθηκαν ότι, με την ακαδημαϊκή κατάρτιση που είχαν, δεν ήταν προετοιμασμένοι να εργαστούν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών τους. Έτσι, για να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες, έπρεπε να προετοιμάζουν οι ίδιοι τους πόρους, την υποστήριξη και τις δραστηριότητες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό περιβάλλον για όλους τους φοιτητές (Sosa Fernández, 2015).

Στην Κύπρο, οι Hadjidakou και Hartas (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε 10 ΑΕΙ αναφορικά με τη συμπεριληπτική πολιτική και στρατηγική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κατόπιν χαρτογράφησης και κατανόησης των αναγκών των φοιτητών, το διδακτικό προσωπικό προέβη σε προσαρμογή της εξεταστικής διαδικασίας, και εμπλούτισε τις στρατηγικές διδασκαλίας με πιο συμπεριληπτικές. Ταυτόχρονα, η διοίκηση των Ιδρυμάτων (οι Πρυτανικές αρχές) προχώρησαν σε τροποποιήσεις στις κτηριακές υποδομές, και εισήγαγαν υπηρεσίες συμβουλευτικής τόσο για το φοιτητικό πληθυσμό όσο και για το διοικητικό και ακαδημαϊκό προσωπικό.

Άλλοι ερευνητές προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα εάν το διδακτικό προσωπικό έχει ανησυχίες για την ύπαρξη φοιτητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στις τάξεις τους (Martínez et al., 2016). Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Αλικάντε με πενήντα έξι καθηγητές από διαφορετικά εκπαιδευτικά στάδια (Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών και

Διδακτορικό Πρόγραμμα Σπουδών), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό στάδιο, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανησυχίας που δείχνουν οι καθηγητές.

Σε αυτό το πλαίσιο, διαφορετικοί συγγραφείς και ερευνητές τόνισαν ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό στάδιο, τόσο μεγαλύτερη είναι η δυσφορία και το άγχος (Colón et al., 2018; Faúndez, 2018; Squillaci, M., & Hofmann, 2021).

3.3. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στο Πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κινείται και καθοδηγείται από την παγκοσμιοποίηση, ένα φαινόμενο αυξανόμενης παγκόσμιας διασύνδεσης που συνδυάζει οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές και κατά συνέπεια εκπαιδευτικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι διασυνοριακές ροές ιδεών, φοιτητών, διδασκόντων και χρηματοδότησης, σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στην πληροφορική και τις επικοινωνίες τεχνολογίας, επανασυστήνουν το περιβάλλον στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κατ' επέκταση, οι αλλαγές που παρατηρούνται στο θεσμό της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, είναι πολλαπλές και η βιβλιογραφία (Budevici-Puiu, 2020; Fink-Hafner & Dagen, 2017) κάνει συχνή αναφορά σε αυτές τις αλλαγές και τις επιπτώσεις τους. Μεταξύ άλλων, επισημαίνονται βιβλιογραφικά η τάση διεθνοποίησης της εκπαίδευσης και ιδίως της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι αλλαγές αναφορικά με την επιχορήγησή της, οι θεσμικές και ιδρυματικές αλλαγές, οι νέες μορφές εκπαιδευτικής παροχής και η ένταξη νέων ομάδων εκπαιδευομένων. Οι αλλαγές αυτές λαμβάνονται υπόψη από τους διαμορφωτές και χαρακτες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαίδευση και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Janebová & Johnstone, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, οι παγκόσμιες αλλαγές, που προκύπτουν από τη μετάβαση σε έναν μεταβιομηχανικό αιώνα που βασίζεται στη γρήγορη διάχυση και απόκτηση της πληροφορίας και της γνώσης, έχουν αναδείξει την ανάγκη για μία δίκαιη και προσβάσιμη και ισότιμη εκπαίδευση. Η κοινωνία της πληροφορίας έχει καταστήσει σαφή τη συνθήκη διαβίωσης σε έναν διασυνδεδεμένο και ετερογενή κόσμο. Με τη

σύγχρονη τεχνολογία, οι χιλιομετρικές αποστάσεις και τα παραδοσιακά σύνορα κυριολεκτικά αναθεωρούνται καθημερινά με πρωτοφανή ρυθμό, καθώς άτομα, κοινωνίες και έθνη με διαφορετικές κουλτούρες και νοοτροπίες αλληλεπιδρούν σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αυτός ο αλληλεξαρτώμενος κόσμος που επιθυμεί ακόμα ισχυρότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτών επιδιώκει μια νέα οικουμενική τάξη που εκτιμά την ποικιλομορφία και την προσβασιμότητα (Moríña, 2017). Ποτέ άλλοτε στην ανθρώπινη ιστορία τα άτομα, οι κοινωνίες και τα κράτη δεν είχαν τόσες ευκαιρίες συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης, εκμηδενίζοντας το τείχος των αποστάσεων και του χρόνου. Από αυτήν τη διασύνδεση προκύπτει η αναζήτηση ενός είδους εκπαίδευσης που θα μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και μαθαίνουμε για την ετερότητα και θα συντελέσει καθοριστικά στη διαμόρφωση του νέου κοινωνικού οικουμενικού μοντέλου.

Μια τέτοια εκπαίδευση, που καλείται να προσεγγίσει και να κατανοήσει την ετερότητα, ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης κοινωνίας και ενός ποικιλόμορφου κόσμου και συνδιαμορφώνει τις προσπάθειες μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού ιστού. Η παγκόσμια και παγκοσμιοποιημένη εκπαιδευτική ατζέντα υπογραμμίζει επομένως την ανάγκη για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, μία εκπαίδευση συμπεριληπτική.

Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία έχει ήδη αναγνωρίσει τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως πρωταρχικό ανθρώπινο δικαίωμα και ως βάση για μία αξιοκρατική κοινωνία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Forlin, 2013). Τη θεωρεί, επίσης, μία ηθική συνιστώσα (Reindal, 2016), καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση προτάσσει την αναγκαιότητα κατοχύρωσης υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικής ανταπόκρισης για όλους τους εκπαιδευόμενους, επιδιώκοντας και υποστηρίζοντας πρακτικές που προωθούν την πλήρη συμμετοχικότητα (Messiou et al., 2016). Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η παγκοσμιοποίηση ωθείται να αναπτύξει μία ευρεία έννοια για την ποικιλομορφία που περιλαμβάνει τις διαφορετικές ικανότητες, τις διαφορές φύλου και τις διαφορές κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι διαφορές αυτές εκλαμβάνονται ως προστιθέμενη αξία και όχι ως ανασταλτικός παράγοντας για τη σύσταση μίας πολυσυμμετοχικής κοινωνίας. Η έννοια αυτή έχει ήδη αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, εδώ και μερικά μόνο χρόνια,

οι αρχές και οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς έχουν εισχωρήσει στην ατζέντα, τις πολιτικές και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης των πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος να διανύσουμε, μέχρι να μπορέσουμε να μιλήσουμε για πλήρη ένταξη και πρέπει να αντιμετωπιστούν πολλές προκλήσεις για την ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών με τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Ωστόσο, στην άλλη πλευρά της ρητορικής για τη συμπερίληψη και των πολιτικών που αποσκοπούν στην εξάλειψη ή και μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων, έχουν θεσμοθετηθεί εθνικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στην αναδιάρθρωση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Τέτοια μέτρα εμποδίζουν την εδραίωση και την διάχυση της ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Reindal, 2016). Επιπλέον, έννοιες όπως ο ανταγωνισμός, η επιλογή, η ποικιλομορφία, η απόδοση του λόγου και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις των καταναλωτών εκτιμώνται, υποστηρίζονται και γίνονται στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής από πολλές κυβερνήσεις (Shaw, 2009).

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση υπόκειται πλέον στους νόμους της ελεύθερης αγοράς εργασίας, γεγονός που αυξάνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσον αφορά στις υπηρεσίες που παρέχουν και την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων τους. Η κυβερνητική πολιτική έχει λάβει μέτρα για την προώθηση και την εντατικοποίηση του ανταγωνισμού μεταξύ των πανεπιστημιακών δομών. Έτσι, μόνο τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που καλύπτουν τις ανάγκες των «καταναλωτών/φοιτητών» τους θα παραμείνουν βιώσιμα, διότι η εκπαίδευση περιγράφεται πλέον ως μία πελατειακή σχέση και το Πανεπιστήμιο ως επιχείρηση που προσπαθεί να προωθηθεί με διάφορους τρόπους (Senior et al., 2017). Επιπλέον, αρκετοί, που ασχολούνται κυρίως με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συναινούν ότι τέτοια μέτρα για την αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα βελτιώσουν τελικά τα πρότυπα σε πολλά πανεπιστήμια και συνεπώς την ποιότητά τους, ενώ θα αυξήσουν τις επιλογές για τους φοιτητές (Razinkina et al., 2018).

Άλλοι εκφράζουν μεγάλη ανησυχία για τις αρνητικές επιπτώσεις μιας τέτοιας εμπορευματοποίησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Senior et al., 2017). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην όξυνση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων που λαμβάνουν

χώρα μέσω των διαδικασιών επιλογής στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες οδηγούν και σε εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς και στην ισχυρότερη ιεραρχική δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η οποία αποτελεί φυσική συνέπεια του ελέγχου της εισαγωγής των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, λοιπόν, αντιμετωπίζουν σήμερα δύο θεμελιώδεις και συναφείς μεταξύ τους προκλήσεις, οι οποίες επίσης επηρεάζουν την καινοτομία στην κοινωνία. Παραδοσιακά, έχοντας υπάρξει οργανισμοί και φορείς έρευνας που χαρακτηρίζονταν από υψηλό βαθμό αυτοδιοίκησης των καθηγητών, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα όλο και περισσότερο ακολουθούν στρατηγικές σε επίπεδο οργανισμού. Η εσωτερική επαγγελματική διαχείριση και η συστηματική χρήση δεικτών απόδοσης έχουν αποκτήσει σημασία, μερικές φορές εις βάρος της αυτοδιοίκησης των καθηγητών (Musselin, 2013). Ταυτόχρονα, ως σημαντικοί παράγοντες στην οικονομία της γνώσης τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν αναλάβει -ή έχουν αναγκαστεί να αποδεχθούν- νέες αποστολές και στόχους. Ειδικότερα, αυτό περιλαμβάνει τις προσδοκίες για συμβολή στην τεχνολογική καινοτομία, τον κοινωνικό αντίκτυπο και την περιφερειακή ανάπτυξη (Geuna & Muscio, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, μετά το πέρασμα από την προνοιακή κρατική πολιτική και την παγκόσμια αναδιοργάνωση της βιομηχανίας, της οικονομίας και του εμπορίου, το ιδεολόγημα που ακολούθησε (ο νεοφιλελευθερισμός) ώθησε τη λειτουργία της αγοράς μέσω της ιδιωτικοποίησης και της μείωσης της κρατικής πρωτοβουλίας ή χρηματοδότησης, επιδιώκοντας αποτελεσματική διαχείριση και επαρκή διανομή των δημόσιων αγαθών.

Τα Πανεπιστήμια, ως κυβερνητικά ή ημι-κρατικά ιδρύματα, όφειλαν να συμπορευτούν με αυτές τις απαιτήσεις. Στις προσπάθειές τους να ανταπεξέλθουν στις επιταγές της διεθνούς αγοράς εργασίας στο πλαίσιο του εθνικού ανταγωνισμού και ενός ταχέως μεταβαλλόμενου τεχνολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, οι κυβερνήσεις επέλεξαν την προώθηση της μαζικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης. Οι επιλογές αυτές κρίθηκαν ουσιώδεις για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου που θα μπορούσε να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη και εξέλιξη μίας χώρας.

Ωστόσο, η μετάβαση από την ελιτίστικη και επιλεκτική Ανώτατη Εκπαίδευση στη μαζική επηρέασε καθοριστικά την ποιότητα των εισερχομένων φοιτητών και, κατά συνέπεια, την ποιότητα των αποφοίτων. Η μαζική Ανώτατη Εκπαίδευση επέφερε στη συνέχεια τον ανταγωνισμό μεταξύ των Ανώτατων Ιδρυμάτων. Δεδομένου ότι οι δυσκολίες εισαγωγής σε ένα Ανώτατο Ίδρυμα περιορίστηκαν, ο ανταγωνισμός μεταξύ των Ιδρυμάτων αυξήθηκε, καθώς σκοπός ενός Ιδρύματος είναι η παρουσία φοιτητών που θα καταστήσουν τη λειτουργία του καθοριστική, καθώς αυτή καλύπτει πάγιες και διαρκείς ανάγκες της κοινωνίας και της διάχυσης της γνώσης. Ευρύτερα, το νέο προφίλ των ΑΕΙ δεν εστιάζεται στην ισότητα των ευκαιριών, αλλά στην ακαδημαϊκή αριστεία (Noda et al., 2021).

Οι όποιες μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συμπλέουν με τις επιδιώξεις των εταιρειών και του βιομηχανικού κόσμου, δε βασίζονται τόσο στην ενίσχυση απόκτησης γνώσεων με βάση ακαδημαϊκές αρχές.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ωστόσο, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατέχει μία από τις κορυφαίες θέσεις στην προώθηση και την καθιέρωση θεμάτων συμπερίληψης λόγω της κοινωνικής της διάστασης (McKelvey et al., 2018), και είναι πλέον ευθύνη των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να διασφαλίζουν ότι δεν υπάρχουν (παράνομες) διακρίσεις με βάση το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, την τάξη, τη σεξουαλικότητα και οποιαδήποτε ευάλωτη κατάσταση.

Αν εξετάσουμε την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε όλη την ιστορία της, διαπιστώνουμε ότι η μαζικότητά της ουσιαστικά είναι κατ'επίφαση και δε συνάδει με την ισότητα απέναντι στους φοιτούντες, καθώς προωθεί και επιβραβεύει μόνο τους πρώτους και τους καλύτερους με βάση ένα συγκεκριμένο τρόπο εξέτασης που δεν επικροτεί την ολιστικότητα στη μάθηση. Μια τέτοια αντίληψη περιορίζει την ακαδημαϊκή κοινότητα σε ένα συντηρητικό πλαίσιο και δεν οδηγεί σε γρήγορες αλλαγές πολιτικής (Wette & Furneaux, 2018).

Κατ' επέκταση, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απέτυχε να συμμεριστεί την αξία της διαφορετικότητας των φοιτούντων. Όπως και πολλοί σημαίνουσας σημασίας θεσμοί, τα Πανεπιστήμια παραδοσιακά εξυπηρετούσαν -και κινδυνεύουν να συνεχίσουν να εξυπηρετούν- μια ευνοούμενη ελίτ (McKelvey et al., 2018).

Ακόμη και στη νέα χιλιετία, αυτό είναι εμφανές στην υποεκπροσώπηση των ατόμων από ΕΚΟ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Noda et al., 2021). Οι κρατικές πρωτοβουλίες σε αυτό το πλαίσιο εστιάζονται στη μείωση του αποκλεισμού μειονοτήτων και η συμπεριληπτική εκπαίδευση αρχίζει να βρίσκει το δρόμο της στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντανακλώντας πολιτικές για τη βελτιστοποίηση της εισαγωγής και πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της συμμετοχής αυτών των ατόμων στα Πανεπιστημιακά τεκταινόμενα (Musselin, 2013; Robertson et al., 2019).

Από τη δεκαετία του 1980 έχει συντελεστεί σημαντική πρόοδος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στις λεγόμενες «χώρες με υψηλό εισόδημα» (όπως η Γερμανία και η Σουηδία) για την ένταξη των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ταυτόχρονα με την ευρύτερη κοινωνική πρόοδο που συντελείται σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν επηρεαστεί άμεσα από πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς όλα αυτά τα χρόνια. Σε αυτήν την περίπτωση, η μαζικοποίηση και διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχε θετικό αντίκτυπο, καθώς οδήγησε σε αύξηση της πρόσβασης των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, στη δημιουργία ενός πιο διαφοροποιημένου και ετερόκλητου φοιτητικού σώματος.

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των φοιτητών, προκειμένου να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται σε όλες τις σύγχρονες ανάγκες.

Η εκπαιδευτική αριστεία για τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό μία κοινωνική διάσταση και αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα σπουδών, η αξιολόγηση, ακόμη και η λήψη αποφάσεων προωθούν συμπεριληπτικές προσεγγίσεις και αξίες (Robertson et al., 2019).

Το Πανεπιστήμιο, επομένως, θα πρέπει να προάγει μία εκπαίδευση συμπεριληπτική και ίση για όλους τους φοιτητές του μέσω των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που παρέχει εμπιστοσύνη, ικανοποίηση και ευχαρίστηση, επιδιώκει την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών και σέβεται τις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες των φοιτητών.

Ωστόσο, η έννοια της συμπεριληπτικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατη, αντικατοπτρίζοντας όχι μόνο το φύλο, τη φυλή, το σεξουαλισμό προσανατολισμό και την κοινωνική προέλευση, αλλά και την ευαλωτότητα (Prunot & Estermann, 2018). Σήμερα, τα άτομα που ανήκουν στις ΕΚΟ έχουν κατοχυρώσει τα νομικά τους δικαιώματα και έχουν καταβληθεί αξιοσημείωτες προσπάθειες όσον αφορά στη νομοθεσία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αναπηρία.

Η διάσταση αυτή μπορεί να αποδοθεί στις ενέργειες των διεθνών ακτιβιστικών κινημάτων αναπηρίας και στην επακόλουθη ανάπτυξη των σπουδών για την αναπηρία (Disability Studies), οι οποίες αναδύονται ως ακαδημαϊκός κλάδος που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και σε κοινωνιολογικές εκτιμήσεις (Edwards, 2019). Αυτό επιβεβαιώνει την προσέγγιση του Fulcher ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι προϊόν αγώνων προερχομένων από κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Fulcher, 1987). Ωστόσο, η εισαγωγή φοιτητών με αναπηρία ή προερχομένων από ΕΚΟ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει ακόμη φθάσει στα αναμενόμενα επίπεδα από άποψη ποσοστών.

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεσμεύεται για ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, αλλά και για την θέσπιση ενός κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας, το οποίο θεωρεί ότι τα άτομα με αναπηρία γίνονται ανάκανα μόνο σε μια κοινωνία «ικανών» ατόμων (Robertson et al., 2019). Μια τέτοια δέσμευση είναι, επίσης, σημαντική όσον αφορά στη διαμόρφωση μιας ξεχωριστής προσωπικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και φυλετικής ταυτότητας των εκπαιδευομένων, δηλαδή πώς να είναι ίσοι με τους άλλους, αλλά ταυτόχρονα διαφορετικοί (Edwards, 2019).

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, ίσες διαδικασίες επιλογής και μάθησης και δίκαια αποτελέσματα για τους φοιτητές που παραδοσιακά δεν έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (McKelvey et al., 2018).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση και η μάθηση συνδιαμορφώνουν μια κοινωνία, την αυτοαντίληψή της, τον πολιτισμό και τις αξίες της. Το ερώτημα είναι κατά πόσον το Πανεπιστήμιο είναι σε θέση να ανακηρυχθεί χώρος ανάδειξης των αυριανών υπευθύνων χάραξης πολιτικής και λήψης αποφάσεων, οι οποίοι «θα συμβάλουν στη δόμηση της ισονομίας και της αξιακής προόδου, όπως η τελευταία διαμορφώνεται με το σεβασμό στο φύλο, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη

δικαιοσύνη» (Delanty, 2001, p. 9), και θα συμβάλουν στην ενίσχυση μίας κοινωνίας ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα ηγηθούν και του δικού τους αγώνα για μία πιο προσβάσιμη, αξιοκαρτική και δίκαιη κοινωνία.

Ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα το οποίο έχει δεσμευτεί ως προς τη συμπεριληπτική προσέγγιση στην παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να καλωσορίζει τη διαφορετικότητα των φοιτητών, να την προάγει και να την εκλαμβάνει ως απαραίτητο στοιχείο για τη διαμόρφωση τη φυσιογνωμίας του Ιδρύματος. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμά την πρότερη γνώση και πολιτισμική εμπειρία των φοιτούντων του, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει ενισχυτικά της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με την πολιτική για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Ανώτατη, ο τύπος του πολίτη που επιδιώκουν να προωθήσουν τα ΑΕΙ είναι σε θέση να εξισορροπεί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο (Noda et al., 2021).

Η σχέση αυτή είναι ουσιαστικά συνυφασμένη με μια σειρά από αρχές, όπως η συμμετοχικότητα ή η περιθωριοποίηση, η δημοκρατία ή ο αυταρχισμός, η ισότητα ή η αναπαραγωγή των ανισοτήτων, οι οποίες είναι εμφανείς σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο και καθορίζουν τα αποτελέσματά του.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Colón et al., 2018; Robertson et al., 2019), εντοπίζονται δύο τύποι προσεγγίσεων για την ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που αντικατοπτρίζουν το εύρος των παραδοχών που μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία της συμπερίληψης και, κατά συνέπεια, τους τύπους των μηχανισμών που θέτει σε εφαρμογή ένα Ανώτατο Ίδρυμα για την επίτευξη αυτού του τύπου συμπερίληψης. Η μία αντίληψη συνδέεται με φιλελεύθερα ιδεώδη και η άλλη βασίζεται σε κριτικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω εννοιολόγηση, η συμπερίληψη μπορεί να νοηθεί ως διευρυμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες ενσωμάτωσης και αναπαραγωγής συγκεκριμένων επαγγελματικών γνώσεων και πρακτικών. Η επιτυχία επικεντρώνεται στα οφέλη που λαμβάνει μόνο το άτομο. Ο όρος συμπερίληψη συνδέεται περισσότερο με τη διαχείριση των εισροών και των διαδικασιών και λιγότερο με τα αποτελέσματα

που διαιωνίζουν τις άνισες και καταπιεστικές κοινωνικές και οικονομικές δομές και σχέσεις.

Η αύξηση των ευκαιριών δε συμβάλλει στη δίκαιη κατανομή των αγαθών που μπορούν να μοιραστούν, καθώς αυτές τείνουν να αυξάνουν τις ευκαιρίες για όσους ήδη επωφελούνται (McKelvey et al., 2018). Το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων που κατευθύνονται από αυτήν τη φιλελεύθερη προσέγγιση είναι η διατήρηση του “status quo” της εξουσίας, της κοινωνικής θέσης και της αναγνώρισης.

Ωστόσο, υπάρχει και μία άλλη άποψη που συνδέει τη συμπερίληψη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με την επιτυχή συμμετοχή που προσφέρει σε όλους τους ανθρώπους περισσότερες επιλογές στην εκπαίδευση και πέραν αυτής. Η συμπερίληψη εδώ εστιάζεται όχι μόνο στους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την επιτυχία, αλλά και στα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η επιτυχία, από ποιον και πώς καθορίζεται η επιτυχία (Noda et al., 2021).

Αυτό διασφαλίζει ότι η ετυμηγορία σχετικά με το ποιος πρέπει να συμπεριληφθεί λαμβάνεται σύμφωνα με κριτήρια που εστιάζονται στις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες της συμμετοχής, της δημοκρατίας, της ισότητας και της ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή είναι ολιστική, προσφέροντας οφέλη όχι μόνο στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, αλλά στο σύνολο της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, σε μία συμπεριληπτική προσέγγιση τα προσωπικά οφέλη είναι λιγότερο επιθυμητά από τα κοινωνικά, δηλαδή όλοι οι απόφοιτοι να εργάζονται από κοινού για τη βελτίωση της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να ενισχύσουν την Ανώτατη Εκπαίδευση επανατοποθετώντας τις ηθικές αξίες που ισχύουν τόσο εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, όσο και στις σχέσεις τους με την τοπική κοινωνία (Musselin, 2013; Pruvot & Estermann, 2018).

Ωστόσο, η συμπεριληπτικότητα συχνά δε συμπορεύεται με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, όπου η έμφαση δίνεται στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και τη συνακόλουθη τροπή των φοιτητών σε «καταναλώσιμα προϊόντα» για την αγορά εργασίας, παρά στην ολιστική και συμπεριληπτική εκπαίδευση που αποβλέπει σε μία συμμετοχική κοινωνία (Noda et al., 2021).

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ασκείται πίεση στα Ανώτατα Ιδρύματα να επαναπροσδιορίσουν τις υπηρεσίες τους με βάση την ανταλλακτική τους αξία στην αγορά εργασίας. Όσο περισσότερο οι εκάστοτε πολιτικοί εκπρόσωποι αντιμετωπίζουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ως «χρηματοδοτούμενες επιχειρήσεις» (Prunot & Estermann, 2018) με δυνατότητα αύξησης του παγκόσμιου εισοδήματος, τόσο περισσότερο η παραγωγή, οι εσωτερικές κοινωνικές σχέσεις και οι αξίες κατευθύνονται, ώστε να γίνουν ανταλλακτικές αξίες και να τους αποδοθεί οικονομική υπόσταση.

Αυτή η στάση των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί σε μετατόπιση της εστίασης της συζήτησης από τις αξίες ή την αξία της εκπαίδευσης στην τιμή ή το κόστος διανομής της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η εκπαιδευτική υπηρεσία προς το κοινό καλό μειώνεται, επειδή δίνεται υπερβολική έμφαση στην αγορά εργασίας και η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με οικονομικούς όρους. *«Το πανεπιστήμιο έχει γίνει πλέον μία επιχείρηση, μια συντεχνία, και έχει πάψει να είναι Πανεπιστήμιο»* (Medvedeva, 2015, p. 423).

Κεφάλαιο 4^ο

4.1. Στο δρόμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το ελληνικό σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οργανωμένο με ιδιαίτερα συγκεντρωτικό τρόπο. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κατανομή των πόρων και η απασχόληση των εκπαιδευτικών ελέγχονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, τα σχολικά συστήματα και οι πόροι (π.χ.: ωρολόγια προγράμματα και σχολικά βιβλία) τείνουν να είναι πολύ παρόμοια, ενώ το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να περιγραφεί ως ένα πρόγραμμα που δεν επιτρέπει ευελιξία και είναι αυστηρά ακαδημαϊκά προσανατολισμένο. Αυτές οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βασίζονται στην ιδέα ότι υφίσταται ένα «μοντέλο διδασκαλίας στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν όλοι» το οποίο μάλιστα παραβλέπει την έννοια της «ισότητας ευκαιριών» που εμπεριέχεται στην έννοια της ένταξης και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Symeonidou, 2019). Κατ' επέκταση, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό είναι απόλυτα επιλεκτικό και ελιτίστικο.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την Ανώτατη Εκπαίδευση, η είσοδος στο Πανεπιστήμιο καθορίζεται από την εθνική αξιολόγηση, μέσω των ετήσιων «Πανελλαδικών» εξετάσεων. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι, επομένως, προσανατολισμένη στην προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις αυτές. Το σύστημα αυτό και ο περιορισμένος αριθμός των πανεπιστημιακών θέσεων, σε συνδυασμό με τη μεγάλη ζήτηση για την είσοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έχουν ιστορικά οδηγήσει σε ακραία ανταγωνιστικότητα (Vasileiadis & Doikou-Avliδου, 2018), με τους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα μετά το σχολείο σε ιδιωτικά φροντιστήρια. Μάλιστα, το ποσό των χρημάτων που δαπανούν οι οικογένειες για μετασχολικά ιδιωτικά φροντιστηριακά μαθήματα στην Ελλάδα υπερβαίνει το ανάλογο ποσό που καταβάλλει το κράτος για τη δημόσια εκπαίδευση. Συνακόλουθα, οι μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένες ή φτωχές περιοχές έχουν χαμηλές επιδόσεις, γεγονός που εγείρει σοβαρά ερωτήματα που συνδέονται με τον κύκλο της ανισότητας (Symeonidou, 2012).

Μόλις οι μαθητές επιτύχουν στις εξετάσεις τους, μπορούν να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους συμπληρώνοντας ηλεκτρονικά μία αίτηση. Η αποδοχή των μαθητών σε ένα ΑΕΙ καθορίζεται από τη συσχέτιση των βαθμολογιών τους με τις διαθέσιμες θέσεις του ΑΕΙ

και τις προτιμήσεις των άλλων υποψηφίων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο ανταγωνισμός είναι πολύ μεγάλος και η είσοδος σε μια πανεπιστημιακή σχολή αποδεικνύεται δύσκολη (Gounias et al., 2012). Επιπλέον, η απουσία μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού οδηγεί όχι μόνο σε αναποτελεσματικότητα σύνδεσης των σπουδών με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά και σε φοιτητές οι οποίοι σπουδάζουν όχι αυτό που επιθυμούν, αλλά μάλλον αυτό που τους επιτρέπεται (Stampoltzis & Polychronopou, 2009).

Εξαιρουμένων των μαθητών με σοβαρά προβλήματα υγείας ή τους μαθητές με οπτικές και σοβαρές κινητικές αναπηρίες - οι οποίοι μπορούν να υποβάλουν αίτηση για το 5% των διαθέσιμων θέσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς να συμμετέχουν στις «Πανελλαδικές» εξετάσεις - όλοι οι υπόλοιποι μαθητές με χρόνιες παθήσεις ή/και αναπηρίες είναι υποχρεωμένοι να περάσουν από την ίδια διαδικασία με τους υποψηφίους χωρίς αναπηρία (Ελληνική Κυβέρνηση, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 35 του Νόμου 3794/2009 οι μαθητές *«με μειωμένη οπτική οξύτητα (με ποσοστό αναπηρίας άνω του 85%), τυφλοί, κωφοί, πάσχοντες από μεσογειακή, δρεπανοκυτταρική ή μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία, πάσχοντες από συγγενή υδροκεφαλία με μόνιμη τεχνητή παροχέτευση του εγκεφαλονωτιαίου υγρού, συνοδευόμενη και από άλλες διαμαρτίες, όπως αραχνοειδής κύστη με φαινόμενα επιληπτικής κρίσης, πάσχοντες από μυϊκή δυστροφία, από βαριά αγγειακή δυσπλασία του εγκεφαλικού στελέχους, από κακοήθεις νεοπλασίες (λευχαιμίες, λεμφώματα, συμπαγείς όγκους), από το σύνδρομο του Bund Chiari, από τη νόσο του Fabry, από βαριά ινοκυστική νόσο (παγκρέατος, πνευμόνων), από σκλήρυνση κατά πλάκας κ.ά.»* εισάγονται χωρίς εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) Πανεπιστημιακής πλην του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών (Α.Σ.Κ.Τ.) Αθήνας και των Τμημάτων Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών των Πανεπιστημίων Θεσσαλονίκης και Δυτικής Μακεδονίας καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων σε ποσοστό 5%, εφόσον είναι κάτοχοι τίτλου απόλυσης από Λύκειο ή αντίστοιχο Σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής.

Μέχρι σήμερα, ο μόνος τρόπος εξέτασης μαθητών που έχουν κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία και έχουν λάβει γνωμάτευση από κάποιο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) είναι η δυνατότητα προφορικών εξετάσεων. Ανάλογα με τη βαθμολογία τους, οι υποψήφιοι με αναπηρία

μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση, μεταξύ αυτών που προσφέρονται αποκλειστικά σε φοιτητές με αναπηρία μέσω μιας «ειδικής κατηγορίας».

Όσον αφορά στην υποστήριξη και στις υπηρεσίες σε επίπεδο ΑΕΙ, ο νόμος δίνει την ευελιξία στα Πανεπιστήμια να επιλέγουν τη μορφή της υποστήριξης που θα προσφέρουν. Ο νόμος δεν ορίζει σαφώς προσδιορίζει τις πολιτικές, αλλά, μάλλον, δίνει γενικές κατευθυντήριες γραμμές (Ν. 2831/2000 - Ν. 3549/2007). Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές αναφέρονται πάντα στον εσωτερικό κανονισμό κάθε ΑΕΙ. Έτσι, από νομοθετικής άποψης, τα ΑΕΙ επωμίζονται την ευθύνη της προώθησης «ένταξης», την εξασφάλιση ενός «περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς» για όλους και την ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής (Tressou et al., 2007). Από καθαρά οργανωτική βάση, αρκετά ΑΕΙ έχουν εισαγάγει υπηρεσίες, προκειμένου να ενισχύσουν τους φοιτητές με αναπηρία ή φοιτητές που ανήκουν σε ΕΚΟ.

Οι πιο συνηθισμένες υπηρεσίες περιλαμβάνουν: Μονάδες Υποστήριξης και Προσβασιμότητας φοιτητών με αναπηρία και Κέντρα Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής υποστήριξης φοιτητών. Ορισμένα Τμήματα έχουν προχωρήσει σε περιβαλλοντικές και κτηριακές προσαρμογές στις υποδομές τους, προσφέρουν υποστηρικτική τεχνολογία, υπηρεσίες πρόσβασης ή/και πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης ιδιαίτερα μετά την έναρξη της πανδημίας COVID-19 και κάποια πιο καινοτόμα Ιδρύματα διαθέτουν προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό (όπως ομιλούντα βιβλία, γλωσσάριο δύσκολων όρων κ.λπ.).

4.2. Η νέα δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μέχρι πριν από δύο χρόνια, το ελληνικό σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης χωριζόταν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Σήμερα, ο νέος χάρτης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μετά τις συγχωνεύσεις ιδρυμάτων το 2018 και το 2019, περιλαμβάνει 25 ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 24 είναι Πανεπιστήμια και ένα παραμένει

ΑΤΕΙ (ΑΣΠΑΙΤΕ- Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2018-2019)

Πιο συγκεκριμένα, το ελληνικό σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει υποστεί ριζικές αλλαγές τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Οι προσπάθειες των ελληνικών πανεπιστημίων να υιοθετήσουν ένα πιο επιχειρηματικό μοντέλο οργάνωσης και να ευθυγραμμιστούν περαιτέρω με τα αιτήματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) έγιναν μονόδρομος κατά τη δεκαετία του 2000 (Zmas, 2015). Η ευρωπαϊκή διάσταση και επιρροή στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να ανευρεθεί σε μία σειρά από νόμους που ψηφίστηκαν εκείνη την περίοδο. Οι Νόμοι 3374/2005 και 4009/2011 ήταν οι πιο σημαντικοί.

Πιο συγκεκριμένα, ο Νόμος 3374/2005 αποτελεί μία απόπειρα διασφάλισης της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία προσπάθεια θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης στα ελληνικά ΑΕΙ, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της Συνθήκης της Μπολόνια. Μέσω αυτής της συνθήκης, η Ελλάδα έχει ουσιαστικά δεσμευτεί να δημιουργήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας. Ο Νόμος 3374/2005 καθόρισε τους μηχανισμούς εσωτερικής (ίδρυση Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας - ΜΟΔΠ, το αρμόδιο όργανο σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας) και εξωτερικής (ίδρυση Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης - ΕΕΑΠ, είναι μία πενταμελής επιτροπή που αποτελείται από 3 ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες από το Μητρώο Εμπειρογνομώνων, έναν εκπρόσωπο των φοιτητών και έναν εκπρόσωπο επαγγελματικής ένωσης/επιμελητηρίου) αξιολόγησης των Πανεπιστημίων και των συγκεκριμένων τμημάτων τους, τη χρήση δεικτών αξιολόγησης, την καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μονάδων Κατοχύρωσης Μαθημάτων (ECTS) και την παροχή συμπληρώματος διπλώματος. Προβλέφθηκε, επίσης, η ίδρυση ενός ανεξάρτητου οργανισμού (Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση - ΑΔΠ), η οποία θα εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης, με αποστολή της την υποστήριξη των Πανεπιστημίων στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους. Το 2007, ο οργανισμός αυτός ενσωματώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA).

Δύο χρόνια αργότερα, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, το 2009, προκάλεσε τεράστιες μεταρρυθμίσεις τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι δωρεάν για όλους τους πολίτες και το κόστος για τη διατήρηση αυτής της υπηρεσίας σε σύγκριση με την παρεχόμενη ποιότητα θεωρούνταν πάντα υψηλό. Ως αντίδραση σε αυτό και πάλι σε ευθυγράμμιση με το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα και τις διεθνείς τάσεις, οι ελληνικές κυβερνήσεις, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αποφάσισαν να ελαχιστοποιήσουν τον αριθμό των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προσπάθεια έγινε με το σχέδιο *Αθηνά* το 2011. Σε συνέχεια του νόμου για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση του 2011 (Ν. 4009/2011), ξεκίνησε το

σχέδιο *Αθηνά*. Ξεκίνησε με σκοπό την ενίσχυση του δικτύου των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και τη βελτίωση της εσωτερικής αποτελεσματικότητας μέσω συγχωνεύσεων τμημάτων. Στόχος του ήταν, επίσης, να γίνουν τα πανεπιστήμια πιο καινοτόμα, να δημιουργηθούν περιφερειακά κέντρα αριστείας, να συνδεθεί ο ακαδημαϊκός τομέας με τις περιφερειακές αναπτυξιακές ανάγκες και να ενισχυθεί η έρευνα μέσω μίξεων μεταξύ πανεπιστημίων και εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων. Το σχέδιο *Αθηνά* αποσκοπούσε, επιπρόσθετα, στη βελτίωση της προβολής και της κατάταξης των πανεπιστημίων. Το σχέδιο *Αθηνά* βασίστηκε στην πραγματικότητα στην επιτυχία του παραδείγματος συγχώνευσης της Δανίας, στο οποίο δώδεκα πανεπιστήμια και ορισμένα ερευνητικά ιδρυματα και εξειδικευμένα κολέγια ενοποιήθηκαν σε εννέα μεγαλύτερα, γεωγραφικά εκτεταμένα ιδρύματα. Στην πραγματικότητα, το σχέδιο *Αθηνά* μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία προσπάθεια διόρθωσης των ελλείψεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και προέβλεπε μια σειρά συγχωνεύσεων, κλεισίματος και γενικά έναν εξορθολογισμό του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συζητήθηκε για πρώτη φορά το 2012 με αφορμή την οικονομική κρίση και υλοποιήθηκε το 2013 και το 2014 αντίστοιχα, περιλαμβάνοντας μια σειρά διαδικασιών ενσωμάτωσης μικρότερων ιδρυμάτων ή τμημάτων από μεγαλύτερα ΑΕΙ. Ωστόσο, κατά την εφαρμογή του σχεδίου *Αθηνά* πραγματοποιήθηκαν κυρίως αναδιαρθρώσεις εντός των ιδρυμάτων (ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση τμημάτων και σχολών). Επίσης, το 2013 έγινε συγχώνευση του ΤΕΙ Πάτρας με το ΤΕΙ Μεσολογγίου, που εδρεύει στην Πάτρα, ενώ το 2013 έπαυσαν τη λειτουργία τους το Πανεπιστήμιο Δυτικής Ελλάδας και το Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας.

Η δεύτερη προσπάθεια για εκτεταμένες συγχωνεύσεις Πανεπιστημίων στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2017. Σύμφωνα με τον νόμο του 2017 για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 4485/2017), η κυβέρνηση καθιέρωσε μία διαδικασία για τον επανασχεδιασμό των πόρων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της έρευνας στην Ελλάδα. Η διαδικασία αυτή είχε ως στόχο να προσφέρει ευκαιρίες για ενοποίηση, ομαδοποίηση και/ή συγχώνευση παρόμοιων τμημάτων ή ιδρυμάτων σε μια περιοχή. Η νέα νομοθεσία προέβλεπε περιφερειακά Ακαδημαϊκά Συμβούλια Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας, τα οποία θα ανέπτυσσαν σχέδια για την αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των ΑΕΙ και των ερευνητικών κέντρων και θα επιδίωκαν κέρδη αποδοτικότητας μέσω του εξορθολογισμού, ενισχύοντας παράλληλα τους δεσμούς με τις περιφερειακές αναπτυξιακές προτεραιότητες.

Έντεκα από τα εικοσιπέντε ιδρύματα προέβησαν σε αλλαγές στην ακαδημαϊκή τους δομή ως αποτέλεσμα συγχωνεύσεων με πρώην ΑΤΕΙ (βλ. Πίνακα 1). Οι αλλαγές αυτές πραγματοποιήθηκαν χωρίς να ερωτηθεί η γνώμη ΑΔΙΠ.

Σ/Α	Πανεπιστήμιο	Ίδρυμα που συγχωνεύτηκε	Νόμος περί Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
1	Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	ΤΕΙ Αθήνας ΤΕΙ Πειραιά	N.4521/2018 (ΦΕΚ Α΄142/03.08.2018)
2	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	ΤΕΙ Ιονίων Νήσων	N.4559/2018 (ΦΕΚ Α΄142/03.08.2018)
3	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	ΤΕΙ Ηπείρου	N.4559/2018 (ΦΕΚ Α΄142/03.08.2018)
4	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	ΤΕΙ Θεσσαλίας ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας	N.4589/2019 (ΦΕΚ Α΄13/29.01.2019)
5	Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας	N.4589/2019 (ΦΕΚ Α΄13/29.01.2019)
6	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)
7	Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος	ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)
8	Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο	ΤΕΙ Κρήτης	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)
9	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)
10	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)
11	Πανεπιστήμιο Πατρών	ΤΕΙ Πελοποννήσου	N.4610/2019 (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019)

Πίνακας 1: Πανεπιστήμια με τροποποιήσεις στην ακαδημαϊκή τους δομή κατά τα έτη 2018 και 2019

Παρά τις πρόσφατες προαναφερθείσες αλλαγές αναφορικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια, η Ελλάδα δε διαθέτει ένα εθνικό εργαλείο μέτρησης και αξιολόγησης της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας ως μέρος ενός πλαισίου διασφάλισης ποιότητας, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες (CEQ στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, NSSE στις ΗΠΑ, National Student Survey στο Ηνωμένο Βασίλειο) (Alzafari & Ursin, 2019; Jingura & Kamusoko, 2019). Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη επικύρωσης ενός εργαλείου ή ενός νέου νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας όχι μόνο για σκοπούς λογοδοσίας, σύγκρισης μεταξύ ιδρυμάτων και συγκριτικής αξιολόγησης με παρόμοιες ακαδημαϊκές μονάδες του εξωτερικού, αλλά και για προάσπιση του ανθρώπινου δικαιώματος για ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση.

4.3. Οι Θεωρίες Υποστήριξης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Βαθμίδα και τα οφέλη τους

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που παρέχει στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες και τα καθιστά ικανά να συμμετέχουν στην ανάπτυξη, στη λήψη αποφάσεων και στη δημοκρατική διαδικασία (Kochung, 2011). Αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση, όταν οι φοιτητές είναι σε θέση να συμμετέχουν πλήρως και να επωφελούνται από αυτήν την εκπαίδευση. Όταν οι φοιτητές δρουν και αλληλεπιδρούν σε ένα συμπεριληπτικό ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων και επιτρέπει σε όλους να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων, να συμμετέχουν πλήρως στις μαθησιακές δραστηριότητες και να επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις απόψεις τους κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των διδακτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εκτιμά τη διαφορετικότητα του φοιτητικού σώματος ως «πόρο» που εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία.

Ένας βασικός ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (προσαρμοσμένος από τους Bathmaker et al., 2010) είναι ο εξής:

«Εκπαίδευση που εμπλέκει τους φοιτητές σε μία διαδικασία μάθησης ουσιαστική, και προσβάσιμη για όλους, θεωρώντας το άτομο και τις ατομικές διαφορές ως πηγή ποικιλομορφίας που μπορεί να εμπλουτίσει τη ζωή και τη μάθηση των άλλων».

Συνεπώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Η μάθηση εμπλουτίζεται από τις διαφορετικές εμπειρίες των φοιτητών.
- Η προσβάσιμη μάθηση είναι προσιτή σε όλους.
- Τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και ο τρόπος υλοποίησης αποτελούν μέρος αυτής της προσβασιμότητας.
- Οι φοιτητές που έχουν πλήρη πρόσβαση στη μάθηση και τη διδασκαλία είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Μία ακόμη θεωρία ενισχυτική της σημασίας και αξίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η κριτική θεωρία μάθησης που αναπτύσσει ο Freire στο έργο *«Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για μετασχηματιστική εκπαίδευση»* στο οποίο γίνεται εκτενή αναφορά στην απελευθερωτική εκπαίδευση (Veugeliers, 2017).

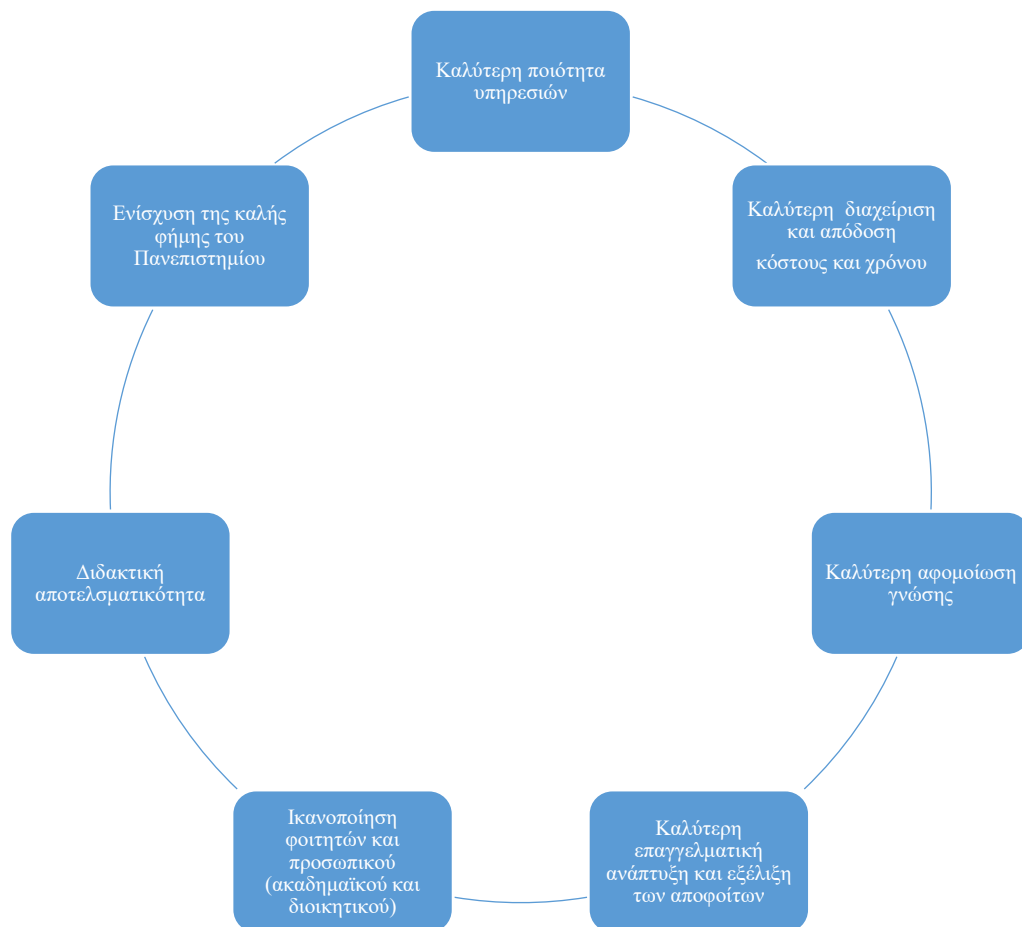
Σύμφωνα με το Freire, η απελευθερωτική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία προσεγγίζει τη γνώση και τη διάδοσή της με τρόπο κριτικό. Κατ' επέκταση, οι καθηγητές που υιοθετούν μία απελευθερωτική προσέγγιση στη διδασκαλία τους ουσιαστικά επιδιώκουν το διάλογο, τη διάδραση και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική πράξη, με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί ο *ακαδημαϊκός μετασχηματισμός*, ο οποίος τελευταίος με τη σειρά του θα μετατραπεί σε *κοινωνικό μετασχηματισμό* (Souza et al., 2019).

Τέλος, η θεωρία της *κοινωνικής συμμετοχής* της Yardi (2010) επιβεβαιώνει ακόμη περισσότερο την αναγκαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη Yardi, οι Νέες Ψηφιακές Τεχνολογίες προωθούν τη συμμετοχή όλων στον κοινωνικό ιστό, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα και την ισότητα. Η θεωρία του *τεχνολογικού κεφαλαίου*, όπως αλλιώς ονομάζεται η θεωρία της Yardi, παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν σχεδόν απρόσκοπτα στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα κι αν το μαθησιακό περιβάλλον από όπου πορεύεται η γνώση δεν είναι προσβάσιμο.

Κατ' επέκταση, σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο τοπίο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από αυξημένο έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλες τις ομάδες φοιτητών, και σε ένα ρυθμιστικό περιβάλλον που απαιτεί από τους παρόχους ΑΕΙ να υποστηρίζουν τους φοιτητές με αναπηρίες, η μάθηση χωρίς αποκλεισμούς προσφέρει πραγματικά οφέλη για τα Πανεπιστήμια.

Πρόκειται για ένα απλό εργαλείο με βαθιές παιδαγωγικές ρίζες, το οποίο οι περισσότεροι πάροχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήδη κατανοούν και υποστηρίζουν.

Πιο συγκεκριμένα, τα οφέλη μιας ολοκληρωμένης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσέγγισης συνοψίζονται στο Σχήμα 4. Μέσω ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος Ανώτατης Εκπαίδευσης επιτυγχάνεται ο συγκερασμός της αριστείας και της ίσης ευκαιρίας. Αυτός, άλλωστε, είναι ο πρωταρχικός σκοπός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Σχήμα 4: Οφέλη μιας Συμπεριληπτικής Προσέγγισης

4.4. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Με την ψήφιση του Νόμου 1143/1981, άρχισαν οι πρώτες επίσημες προσπάθειες σε κρατικό επίπεδο να θεσμοθετηθεί την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, ξεκινώντας αρχικά από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ωστόσο, αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία εκπαιδευτική βαθμίδα επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη, ο πρώτος νόμος που κάνει λόγο για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση ατόμων από «Ειδικές Κατηγορίες» είναι ο Νόμος 1351/1983 (ΦΕΚ 56/28-4-1983, τ. Α') «Εισαγωγή φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ο νόμος αυτός, όντας συμπεριληπτικός, περιλαμβάνει στις «ειδικές κατηγορίες», εκτός από την κατηγορία των ατόμων με αναπηρία, άλλες κατηγορίες τις οποίες κατονομάζει «ειδικές» και οι οποίες, μέσω των ειδικών νομικών διατάξεων, τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης κατά την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως άτομα πάσχοντα από σοβαρές ασθένειες ή Έλληνες της Διασποράς.

Η παρούσα εργασία στοχεύει είναι να παρουσιάσει το νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την εισαγωγή στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1983 (έτος κατά το οποίο έγιναν οι πρώτες νομοθετικές προσπάθειες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) έως σήμερα των ειδικών κατηγοριών που σχετίζεται με άτομα που προέρχονται από ΕΚΟ και κυρίως με άτομα με αναπηρία.

4.4.1. Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο για μία Συμπεριληπτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις βαθμίδες του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί συνταγματική αρχή του ελληνικού κράτους. Συγκεκριμένα, το Σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο 16, παρ. 2) ορίζει ότι: «*Η παιδεία αποβλέπει στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική κατάρτιση όλων των Ελλήνων, στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και στη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών.*».

Σχετικά με άτομα που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, το Σύνταγμα, υιοθετώντας κάποια χαρακτηριστικά του πολυδιάστατου μοντέλου, αναφέρει στο άρθρο

21, στην παράγραφο 6, ότι «τα Άτομα με Αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Παρόλο που στο Σύνταγμα αναφέρεται ρητά το δικαίωμα της επαγγελματικής ένταξης των ΑμεΑ, δε γίνεται καμία ειδική αναφορά στο δικαίωμά τους στην ισότιμη εκπαίδευση, η οποία αποδεδειγμένα οδηγεί στην επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση.

Αντίστοιχα, στον Νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ο νομοθέτης δεν αναφέρεται καθόλου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξάλλου, ο συγκεκριμένος νόμος, παρόλο που επιτυγχάνει σε κάποιο βαθμό να αναβαθμίσει και να εκσυγχρονίσει την παλαιότερη νομοθεσία, έχει δεχτεί κριτική αναφορικά με τον τρόπο χρήσης του όρου «αναπηρία», καθώς ο όρος αυτός «υιοθετείται μονοδιάστατα, με βάση το ιατρικό μοντέλο³ και με προσήλωση στην ελλειμματική προσέγγιση του ατόμου» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Τέσσερα χρόνια μετά, ψηφίζεται ο Νόμος 4067/2012, ο αποκαλούμενος «Νέος Οικοδομικός Κανονισμός», ο οποίος επικεντρώνεται στην προσβασιμότητα των κτηριακών υποδομών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και δημόσιας υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, με το άρθρο 26, όλα τα κτήρια του Δημοσίου οφείλουν «να εξασφαλίζουν την οριζόντια και κατακόρυφη αυτόνομη και ασφαλή προσπέλαση από άτομα με αναπηρία... και την εξυπηρέτηση αυτών σε όλους τους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους των κτηρίων...». Τελική προθεσμία αναδιαμόρφωσης των μη προσβάσιμων κτηρίων τέθηκε τους το έτος 2020. Παρ'όλ'αυτά, ο κανονισμός αυτός εστιάζεται στην επιταγή προσβασιμότητας ατόμων με κινητική αναπηρία και όχι με άλλες μορφές αναπηρίες ή διαταραχές (όπως αναπτυξιακή). Ταυτόχρονα, οι όποιες κτηριακές

³ Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας αναγνωρίζει την αναπηρία ως ένα «πρόβλημα» που αφορά αποκλειστικά στο άτομο με αναπηρία. Η προσέγγιση αυτή δε λαμβάνει υπόψη ότι το άτομο με αναπηρία βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Με βάση το ιατρικό μοντέλο, η Αναπηρία εξηγείται και νοείται ως η σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό». Στην αντίληψη αυτή, το περιβάλλον συνιστά ένα δεδομένο πλαίσιο στο οποίο τα Άτομα με Αναπηρία υποχρεούνται να προσαρμοστούν. Η διαχείριση της Αναπηρίας πραγματώνεται μέσω της θεραπείας, της υγειονομικής περίθαλψης σε πολιτικό επίπεδο ή της προσαρμογής του ατόμου και της συμπεριφοράς του. Στις περιπτώσεις όπου η ίαση δεν είναι εφικτή, το άτομο περιθάλπεται από ιδρύματα (κλειστές δομές), περιθωριοποιημένο και στερούμενο της όποιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Degener, 2017).

αναδιαμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν, χωρίς να ελεγχθούν πρώτα ως προς τη λειτουργικότητά τους από εκπροσώπους ή φορείς του Αναπηρικού Κινήματος.

Ως προς την εισαγωγή ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, η νομοθεσία αναφορικά με την είσοδο του 5% των ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις (Αρ.Πρωτ.Φ.151/170408/Α5/26-10-2015/ΥΠΠΕΘ) οδήγησε σε μία αυξανόμενη εισροή των ατόμων αυτών στα ελληνικά ΑΕΙ. Η εν λόγω νομοθεσία μάλιστα υποχρεώνει τα Ανώτατα Ιδρύματα να προσαρμόσουν τις κτηριακές εγκαταστάσεις και τις διοικητικές τους υπηρεσίες και συστήνει την απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαιδευτική γνώση και διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο καταγράφει τις δυσκολίες των φοιτητών με αναπηρία (Sidirovoulou-Dimakakou, 2018), σε ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και τις κατηγοριοποιεί σε:

- ✓ ειδικές πρακτικές δυσκολίες λόγω της έλλειψης προσβάσιμου εκπαιδευτικού και τεχνικού εξοπλισμού, ακαταλληλότητας κτηριακών υποδομών, απουσίας υποστηρικτικών δράσεων και μη δυνατότητας εναλλακτικού και συμπεριληπτικού τρόπου εξέτασης που επιφέρουν τη μαθησιακή απομόνωση.
- ✓ δυσκολίες συμμετοχής στη φοιτητική ζωή και στα πανεπιστημιακά δρώμενα, με αποτέλεσμα την κοινωνική απομόνωση.

Το νομοθετικό αυτό πλαίσιο, δεδομένου ότι μόνο συστήνει την προσαρμογή των κτηριακών υποδομών, του τεχνολογικού και εκπαιδευτικού εξοπλισμού, δεν απαιτεί την όποια επιμόρφωση τόσο του διοικητικού όσο και του διδακτικού προσωπικού, ούτως ώστε να είναι σε θέση να δημιουργούν και να προάγουν ένα προσβάσιμο και συμπεριληπτικό περιβάλλον Ανώτατης Εκπαίδευσης. Από τη νομοθεσία αυτή, όπως και σε όλους τους προηγούμενους νόμους, λείπει έστω η σύσταση σύναψης συνεργειών με ομοσπονδίες ή αρμόδια όργανα εκπροσώπησης ΑμεΑ, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν όχι μόνο ως εμπειρογνώμονες της προσβασιμότητας κάθε Ιδρύματος, αλλά να συνυπογράψουν τις όποιες αποφάσεις και προσαρμογές που ενισχύουν την ισοτιμία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, η συνέργεια αυτή θα συνεπικουρούσε και στη διάχυση της πληροφορίας μεταξύ των μελών της κάθε ομοσπονδίας ή του κάθε σωματείου/οργάνου.

Στην ίδια συμπεριληπτική αρχή, ο Νόμος 4485/2017 ο οποίος συστήνει την «τήρηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των φύλων και του σεβασμού κάθε διαφορετικότητας» ουσιαστικά περικλείει και τα άτομα με αναπηρία, αν και δεν τα αναφέρει ρητά. Ο ίδιος νόμος ακόμη αναφέρει ότι τα θέματα που άπτονται της υποστήριξης φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτώνται από τον Εσωτερικό Κανονισμό κάθε Πανεπιστημίου. Κατ' ουσίαν, λοιπόν, η εκάστοτε Σύγκλητος, η οποία αποφασίζει για τον Εσωτερικό Κανονισμό, αφού δεχτεί την εισήγηση του Πρύτανη και τη γνώμη του Πρυτανικού Συμβουλίου, έχει τη δικαιοδοσία να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την απρόσκοπτη φοίτηση στο εκάστοτε Ακαδημαϊκό Ίδρυμα όλων των ατόμων και άρα και των ατόμων που προέρχονται από τις ΕΚΟ εξαλείφοντας το όποιο φυσικό ή κοινωνικό πρόσκομμα.

Ακόλουθα, με το Άρθρο 5Α του Συντάγματος εισάγεται το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στην Κοινωνία της Πληροφορίας, που συνιστά ουσιώδη προϋπόθεση για την άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ατόμου, δεδομένου ότι η πληροφορική εντάσσεται πλέον σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα (πληροφόρηση, επικοινωνία, εκπαίδευση, εργασία, ψυχαγωγία, κ.ά.) (Μιζαμτσή κ.ά, 2012).

Αξίζει να γίνει μία αναφορά στην τελευταία διετία, καθώς οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών για όλους τους εκπαιδευόμενους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι αυτή τη φορά ρητά προσανατολισμένες προς τη συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές έρχονται ουσιαστικά να ενισχύσουν τη συνέργεια μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων με τα άτομα από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Μάλιστα, τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση το νέο νομοσχέδιο για τα άτομα με αναπηρία. Από τις πιο σημαντικές καινοτομίες που προτείνει το νέο αυτό νομοσχέδιο αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

- η ενίσχυση των συμπεριληπτικών/ενταξιακών δομών εκπαίδευσης και υποστήριξης φοιτητών (π.χ.: Μονάδες Προσβασιμότητας Φοιτητών με αναπηρία (ΦμεΑ), μορφές εξατομικευμένης στήριξης φοιτητών, υπηρεσίες καταγραφής αναγκών των ΦμεΑ, υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής για ΦμεΑ, υπηρεσίες μεταφοράς ΦμεΑ).

- η εισαγωγή της συμπεριληπτικής/ενταξιακής διάστασης στα προγράμματα σπουδών, με ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των Σχολών Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Αναλυτικότερα, ακολουθώντας τις προτεραιότητες που επιτάσσει το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, η τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει να δώσει έμφαση στο δικαίωμα όλων των εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί βασικό πυλώνα του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, το οποίο καταρτίστηκε υπό τον συντονισμό του Υπουργού Επικρατείας και βρίσκεται σε φάση υλοποίησης.

Το προαναφερθέν Εθνικό Σχέδιο Δράσης προβλέπει ένα ευρύ φάσμα δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ανταποκρινόμενο στην περιγραφή της τρέχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και στις συστάσεις των Ηνωμένων Εθνών, των αντιπροσωπευτικών οργανώσεων των ατόμων με αναπηρία, του Συνηγόρου του Πολίτη και της Εθνικής Αρχής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Ομοίως, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει καταρτίσει και εφαρμόζει επί του παρόντος το Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης για την ισότιμη πρόσβαση των εκπαιδευομένων με αναπηρία, το οποίο αποτελεί προέκταση του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την αναπηρία στον τομέα της εκπαίδευσης. Το Στρατηγικό Σχέδιο περιλαμβάνει δεκατρείς (13) Επιχειρησιακούς Στόχους, οι οποίοι αναλύονται περαιτέρω σε έργα και δράσεις, με προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, σε βασικούς τομείς παρέμβασης, όπως:

- την αναθεώρηση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου,
- την επαρκή κατανομή των ανθρώπινων και υλικών πόρων,
- την αύξηση της φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας,
- την κατάρτιση του προσωπικού σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας,
- την αναβάθμιση των υπηρεσιών αξιολόγησης και υποστήριξης,

- την προώθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ένταξη,
- την ενίσχυση τόσο της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης όσο και της επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- την ισότιμη πρόσβαση στη δια βίου μάθηση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- την αξιολόγηση της λειτουργίας του θεσμού των τάξεων ένταξης και της παράλληλης στήριξης.

Συνοψίζοντας, το ισχύον σήμερα θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθορίζεται κυρίως στο Νόμο 3699/2008, όπως ισχύει, και στους μεταγενέστερους συμπληρωματικούς Νόμους 4115/2013 και 4186/2013, 4368/2016, 4415/2016, 4452/2017, 4547/2018, 4589/2019, 4638/2019 και στο Νόμο 4713/2020.

Πιο συγκεκριμένα, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η ισχυρή κοινωνική διάσταση της εθνικής πολιτικής, κυρίως ως αποτέλεσμα των διατάξεων του Νόμου 4009/2011 και του Νόμου 4485/2017, είναι εμφανής στην υποστήριξη που λαμβάνουν όλοι οι φοιτητές και ιδιαίτερα οι φοιτητές των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, μέσω μιας σειράς από εκπαιδευτικές και κοινωνικές διατάξεις, παροχές και λοιπές διευκολύνσεις.

Κατ' επέκταση, το νέο σχέδιο νόμου που αναμένεται αποκλειστικά για τη διασφάλιση της ποιοτικής και ισότιμης εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια ευελπιστούμε να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που θα διασφαλίζει την *«προσβασιμότητα ως μια κατηγορία της ευχρηστίας»* (Weichbroth, 2018) και θα είναι αλληλένδετο με τη βαθύτερη έννοια της συμμετοχής στην κοινωνία και στη ζωή μέσω της δυνατότητας επιλογής από μία πλειάδα κοινωνικών υπηρεσιών, ανάμεσα τους και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Ταυτόχρονα, για άλλη μια φορά αξίζει να επισημανθεί ότι το Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης θα πρέπει με γνώμονα πάντα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσέγγιση να μην επικεντρωθεί αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία, αλλά να διασφαλίσει και την ισότιμη εκπαίδευση σε άτομα που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

4.4.2. Οι Δυσκολίες και οι Προκλήσεις Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων προς ένα «Πανεπιστήμιο για όλους»

Η ισότιμη και απρόσκοπτη φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιτάσσει την εδραίωση ενός συμπεριληπτικού και προσβάσιμου συστήματος προσέλευσης και παραμονής/ύπαρξης στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται πιο εμφανής και από το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό εγγραφής φοιτητών με αναπηρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ΦμεΑ δεν οφείλονται στην αναπηρία αυτήν καθαυτή, αλλά στο χάσμα μεταξύ των αναγκών της δικής τους αναπηρίας και των υποδομών και προσφερόμενων υπηρεσιών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Δεν έχει μέχρι στιγμής συγγραφεί ένας κώδικας δεοντολογίας κτηριακών και εκπαιδευτικών κριτηρίων που να έχει λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας πληθυσμού (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία- Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005). Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει θεσμική και νομική πρόβλεψη για επιμόρφωση του προσωπικού (ακαδημαϊκού και διοικητικού) των ΑΕΙ και έτσι διαιωνίζονται τα όποια «αναπηροφοβικά» στερεότυπα ή παρερμηνείες.

Αναλυτικότερα, ξεκινώντας με τους φοιτητές με κινητική αναπηρία, η ένταξή τους, η καθημερινή παρουσία τους στον πανεπιστημιακό χώρο και η συμμετοχή τους στα πανεπιστημιακά δρώμενα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την απρόσκοπτη μετάβαση και μετακίνησή τους στις κτηριακές εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται να υπάρχει μέριμνα για εξασφάλιση προσβάσιμων και προσιτών μεταφορών για φοιτητές με κινητική αναπηρία. Για φοιτητές με πιο ελαφριές κινητικές αναπηρίες ακόμη και ο συνδυασμός συμβατικών λύσεων είναι δυνατόν να συντελέσει καθοριστικά στην αύξηση του ποσοστού προσέλευσης στον πανεπιστημιακό χώρο. Παρ' όλ' αυτά, οι συμβατικές λύσεις δεν αρκούν ώστε να εξυπηρετούνται άτομα με βαρύτερες αναπηρίες (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία- Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005). Στις περιπτώσεις αυτές, απαιτούνται εξειδικευμένες λύσεις και συνέργειες με κρατικούς, περιφερειακούς και δημοτικούς φορείς. Ταυτόχρονα, αξίζει να αναφερθεί ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ως προς τις συγκοινωνίες και το ιδιοκτησιακό καθεστώς τους διαφέρει μεταξύ των αστικών συγκοινωνιών της Αττικής και των συγκοινωνιών στις υπόλοιπες περιφέρειες (Ψύλλα κ.ά., 2003). Η νομοθετική αυτή απόκλιση αυτή δεν

αφήνει περιθώριο για την υιοθέτηση ενός καθολικού σχεδιασμού εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης φοιτητών με αναπηρία, έστω με βάση χωροταξικά κριτήρια.

Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι δεν έχουν συνταχθεί ή δεν είναι επικαιροποιημένες ή δεν έχουν καν εκδοθεί οι προδιαγραφές κτηριολογικού σχεδιασμού και οι προδιαγραφές για την ασφάλεια και την πρόληψη ατυχημάτων για όλα τα κτήρια της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εσωτερικοί κοινόχρηστοι χώροι των ΑΕΙ (αίθουσες διδασκαλίας, χώροι υγιεινής, κυλικείο, χώροι εστίασης) είναι πολύ συχνά ακατάλληλοι για ΦμεΑ. Άλλοτε, πάλι, εξαρτήματα άμεσης εξυπηρέτησης για ΑμεΑ έχουν τοποθετηθεί λανθασμένα, καθώς δεν υπήρξε επίβλεψη από μέλη και συνεργάτες των αντίστοιχων φορέων εκπροσώπησής τους. Αντίστοιχα, πολλά Ιδρύματα στεγάζονται σε παλιά κτήρια τα οποία δεν έχουν σαφώς σχεδιαστεί με σύγχρονα αρχιτεκτονικά και κατασκευαστικά πρότυπα (ISO 21542:2011 Building construction — Accessibility and usability of the Build Environment), με αποτέλεσμα η μετακίνηση και η παραμονή των ΦμεΑ εντός των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων να μην μπορεί να χαρακτηριστεί ασφαλής.

Αναφορικά με τους φοιτητές με αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση, τύφλωση κ.λπ.), η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να υπερκεράσουν σε μαθησιακό επίπεδο είναι διττή και σχετίζεται με την ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού και τον τρόπο αξιολόγησής τους. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι όλα τα προς εξέταση ακαδημαϊκά συγγράμματα δεν έχουν μεταγραφεί σε Braille ή τραπεί σε ομιλούντα βιβλία ή δεν έχουν μεταφραστεί –έστω μία σύνοψη αυτών- στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), αυτόματα στερεί από τους φοιτητές αυτούς το δικαίωμα στην ίση συμμετοχή στη γνώση και στην πληροφόρηση που σε άλλους συμφοιτητές τους το δικαίωμα αυτό είναι a priori κατοχυρωμένο. Ταυτόχρονα, η απουσία, για παράδειγμα, διερμηνέα της ΕΝΓ, κατά τη διάρκεια της εξέτασης στερεί από φοιτητές με κώφωση το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης.

Κατά συνέπεια, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία δεν φαίνεται να έχει προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα όλα τα εφαρμοζόμενα υποστηρικτικά μέτρα και δραστηριότητες για τους ΦμεΑ στα ελληνικά Πανεπιστήμια να αποτελούν κυρίως πρωτοβουλίες ορισμένων διδασκόντων (Πασιάς κ.ά, 2016), πρωτοβουλίες που υποστηρίζονται από τις πανεπιστημιακές αρχές ή χρηματοδοτούνται από τα ίδια τα ΑΕΙ ή συγχρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκά και κοινοτικά προγράμματα, χωρίς να αποτελούν μέρος μιας ενιαίας συστηματικής προσέγγισης (Κωφίδου, 2017).

4.4.3. Καλές πρακτικές Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο σηματοδοτεί, μεταξύ άλλων, τη μετάβαση του φοιτητή προς την ενηλικίωση και την ανεξαρτητοποίησή του. Για να επιτευχθεί αυτή η μετάβαση, το κάθε ΑΕΙ θα πρέπει να διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, στην επικοινωνία και στα πανεπιστημιακά τεκταινόμενα. Διαφορετικά, η πλήρης ένταξη των ΦμεΑ στην ακαδημαϊκή ζωή δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί. Κατ' επέκταση, ένα προσβάσιμο Πανεπιστήμιο συντελεί όχι μόνο στην προαγωγή της γνώσης, αλλά και στη δημιουργία πολιτών με ενσυναίσθηση και κοινωνική συνείδηση.

Η ισότιμη προσαρμογή των φοιτητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάλειψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν λόγω της υφιστάμενης κατάστασης στην πανεπιστημιακή κοινότητα είναι ένας στόχος που θα σηματοδοτήσει την πλήρη ένταξή τους στην ακαδημαϊκή ζωή.

Παρότι η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά κριτήριο κοινωνικής ένταξης αντιθετικό εκείνου του κοινωνικού αποκλεισμού, διαφαίνεται ότι η ίδια η πανεπιστημιακή κοινότητα έχει ως ένα βαθμό ελλιπή εφόδια για την διαχείριση της ετερότητας, αφού αποτελεί μέρος μια κοινωνίας στην οποία έχει επικρατήσει η λογική της μειονεξίας (Ψύλλα, 2003).

Πάρα τις ελλείψεις και τη φύση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχουν συσταθεί υποστηρικτικές μονάδες και έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχα προγράμματα υποστήριξης, με σκοπό να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προδιαγραφές, συνθήκες και υποδομές για ένα πιο συμπεριληπτικό και προσβάσιμο Πανεπιστήμιο. Έτσι στο πλαίσιο της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν συσταθεί και λειτουργούν συνολικά έντεκα Δομές/Υπηρεσίες Προσβασιμότητας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (βλ. Πίνακα 2).

Δομές/Υπηρεσίες Προσβασιμότητας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Μονάδα Προσβασιμότητας για Φοιτητές με Αναπηρία, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Σοβαρές Παθήσεις
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ.), ΠΡΟΣΒΑΣΗ - Δομή Υποστήριξης Φοιτητών και Φοιτητριών με Αναπηρία και/ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ.), Μονάδα Προσβασιμότητας
Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Ι.Π.), Μονάδα Υποστήριξης Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών & Υπηρεσία ProSIon
Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Π.), Γραφείο Κοινωνικής Μέριμνας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.), Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας
Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Κ.), Συμβουλευτικό Κέντρο φοιτητών & Γραφείο στήριξης φοιτητών/τριών με αναπηρία
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (Α.Σ.Κ.Τ.), Μονάδα Προσβάσιμης Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Π.Ι.), Μονάδα Προσβασιμότητας και Κοινωνικής Στήριξης Φοιτητών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.), Μονάδα Υποστήριξης Φοιτητών Ευπαθών Ομάδων
Πανεπιστήμιο Πειραιώς (ΠΑ.ΠΕΙ.), Πρόγραμμα «Προσβασιμότητα»

Πίνακας 2: Δομές/Υπηρεσίες Προσβασιμότητας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Αναλυτικότερα, οι Δομές/Υπηρεσίες (βλ. Παράρτημα) αυτές έχουν ως σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής πρόσβασης των φοιτητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦμεΑ), καθώς και της χωρικής προσβασιμότητας στο Πανεπιστήμιο.

Πιο αναλυτικά, οι πιο αντιπροσωπευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στους ΦμεΑ είναι οι εξής:

- Καταγραφή εξατομικευμένων αναγκών.
- Γνωριμία και εξοικείωση με τους χώρους και τις υπηρεσίες του Ιδρύματος.
- Εκμάθηση ηλεκτρονικών εφαρμογών.
- Χρήση και δανεισμός υποστηρικτικής τεχνολογίας και εξοπλισμού.

- Προσαρμογές κατά την παρακολούθηση μαθημάτων.
- Προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό.
- Προετοιμασία για τις εξετάσεις.
- Προσαρμογές στις εξετάσεις.
- Σεμινάρια και εργαστήρια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Αξιίζει να γίνει μία σύντομη αναφορά και σε κάποιες καινοτόμες υπηρεσίες μερικών Δομών, όπως, για παράδειγμα:

- η υπηρεσία υποστήριξης της επιχειρηματικότητας των ΦμεΑ από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας·
- η εκπαίδευση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού σε θέματα που αφορούν στην ψηφιακή προσβασιμότητα από το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Πειραιώς·
- οι υπηρεσίες διερμηνείας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για τα προπτυχιακά μαθήματα από την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών·
- το Τμήμα Εκμάθησης Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για φοιτητές, διδάσκοντες, και διοικητικό προσωπικό από την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών·
- τα ομιλούντα βιβλία για εντυπο-ανάπηρους φοιτητές και φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας·
- την οικονομική ενίσχυση και την παροχή υποτροφιών στέγασης από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Δομές/Μονάδες αυτές εστιάζονται στην έλλειψη μόνιμου και εξειδικευμένου προσωπικού, στην έλλειψη ενιαίων κατευθυντήριων οδηγιών λειτουργίας από το αρμόδιο Υπουργείο, στην παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων για την αναπηρία και στην άρνηση συνεργατικών λύσεων και παρεμβάσεων.

Κεφάλαιο 5^ο

5.1. Η Αναγκαιότητα της Αντιμετώπισης του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορεί να εκληφθεί ως ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο. Η έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» προήλθε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950 από τον όρο κοινωνικό κλείσιμο (“social closure”), ο οποίος επινοήθηκε από τον Γερμανό κοινωνιολόγο Max Weber (Sim, 2001). Βέβαια, η θεωρία του κοινωνικού αποκλεισμού άρχισε να λαμβάνει ευρεία προσοχή στην κοινωνική πολιτική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 (Barry, 1998; Shin et al., 2013; Sim, 2004). Έκτοτε, οι ερευνητές της κοινωνικής πολιτικής χρησιμοποίησαν τη θεωρία του κοινωνικού αποκλεισμού ως εργαλείο ανάλυσης πολιτικής, προκειμένου να εξετάσουν διάφορα κοινωνικά προβλήματα, επικεντρώνοντας το πεδίο των μελετών τους ιδίως στο σύνθετο φαινόμενο της νέας φτώχειας (Mun, 2004, 2010; Shin, 2004; Sim, 2001; Vlachou & Parapanou, 2018). Ομοίως, οι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει χρησιμοποιηθεί για να εντοπιστούν σύνθετες δυσκολία και εμπόδια σε όλους τους κοινωνικούς τομείς που αντιμετωπίζουν ευάλωτοι πληθυσμοί, συμπεριλαμβανομένων γυναικών, των ηλικιωμένων, των χρονίως πασχόντων και των ατόμων με αναπηρία (Hunter & Jordan, 2010; Redley, 2009; Yun, 2005). Η έννοια αυτή έχει συμβάλει στην παροχή ευρείας κλίμακας πληροφοριών σχετικά με τις πραγματικές συνθήκες υπό τις οποίες τα μέλη αυτών των πληθυσμών ζουν τη ζωή τους, καθώς και τρόπους βελτίωσης αυτών των συνθηκών.

Από τη δεκαετία του 1990, ορισμένοι μελετητές και ακτιβιστές της αναπηρίας έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού σχεδόν ως συνώνυμο των διακρίσεων και της ανισότητας (O’Grady et al., 2004; Yoo, 2011). Τα άτομα με αναπηρία βιώνουν όχι μόνο οικονομικά μειονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως η στέρηση δικαιωμάτων, η κοινωνική απομόνωση και η προκατάληψη, τα οποία με τη σειρά τους προσθέτουν ή πολλαπλασιάζουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ως άμεσο αποτέλεσμα της αναπηρίας τους (Vlachou & Parapanou, 2018). Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε το σύνθετο φαινόμενο της αναπηρίας με μεγαλύτερη σαφήνεια χρησιμοποιώντας την πολυδιάστατη έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αντί της μονοδιάστατης έννοιας της

φτώχειας. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού υπερβαίνει την οικονομική φτώχεια και περιλαμβάνει τον διαχωρισμό και την απομόνωση στη σχεσιακή διάσταση (Burchardt et al., 2001). Η έννοια αυτή συνεπάγεται όχι μόνο την ψυχοκοινωνική αποξένωση, αλλά και τη στέρηση των κοινωνικών δικαιωμάτων και άλλα πολυδιάστατα ζητήματα. Η πολύπλευρη έννοια του αποκλεισμού προσδιορίζει όχι μόνο την κοινότητα αλλά και τη δομή, το κοινωνικό δίκτυο και την πολιτισμική αξία ως καθοριστικούς παράγοντες στις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία. Δεδομένου ότι οι διάφοροι τύποι κοινωνικού αποκλεισμού επικαλύπτονται μεταξύ τους, διαφορετικά άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο και μικρότερο βαθμό αποκλεισμού. Ταυτόχρονα, ο μηχανισμός του κοινωνικού αποκλεισμού επιδεινώνει και επιταχύνει το φαινόμενο της αναπηρίας. Συνεπώς, η αναπηρία και ο κοινωνικός αποκλεισμός πρέπει να κατανοηθούν ως στενά αλληλένδετες έννοιες.

Αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και ειδικότερα αποκλεισμού από τη φοιτητική και ακαδημαϊκή κοινότητα αυξάνονται για τα άτομα από ΕΚΟ και συγκεκριμένα για τα άτομα με αναπηρία (Καυτατζόγλου (2006). Πιο συγκεκριμένα, το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει «μονοπολιτισμικό» και «μονογλωσσικά» (Avramidis & Kalyva, 2007; Genova, 2015). Εστιαζόμενο στην αριστεία, απαιτεί από τους φοιτητές ίδιες επιδόσεις, μη λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές τους δεξιότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, την κοινωνικοπολιτιστική τους προέλευση και τις διαφορετικές «βιογραφίες» τους (Καπλάνη, 2011). Παράλληλα, καθίσταται σαφές ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν έχει ακόμα υιοθετήσει τον ορισμό των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, όπου «η αναπηρία αντιμετωπίζεται με δυναμικό τρόπο, ως μια εξελισσόμενη έννοια και προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με αναπηρία και των συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών εμποδίων που εμποδίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία στις σε ίση βάση με τους άλλους» (UN, 2006, p. 4).

Ταυτόχρονα, η έλλειψη συμπερίληψης της αναπηρίας στα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός που χρησιμεύει στη διαιώνιση του στιγματισμού και των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία.

Κατ' επέκταση, είναι ανάγκη να υπάρξει ευαισθητοποίηση σχετικά με τα θέματα αναπηρίας στα προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων να μπορούν να αμφισβητήσουν τα εμπόδια που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία άτομα από τις συνήθεις δραστηριότητες.

5.2. Προτάσεις για Βελτίωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η διακήρυξη της Σαλαμάγκα αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα κείμενα στον τομέα της ειδικής αγωγής κι αυτό διότι εισήγαγε την ιδέα της συμπερίληψης προτείνοντας πως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (όλων των βαθμίδων) μπορούν να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά, αν αποκτήσουν συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Ainscow & Sandill, 2010).

Η συμπερίληψη είναι μία νέα εκπαιδευτική προοπτική. Μια αέναη διαδικασία κατά την οποία τα Πανεπιστήμια προσπαθούν να εντοπίζουν τους φοιτητές που για οποιονδήποτε λόγο περιθωριοποιούνται και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διαδικασίες και πρακτικές επιχειρούν να αυξήσουν τη συμμετοχή όλων των φοιτητών σε όλες τις πτυχές της Πανεπιστημιακής ζωής, ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και να μειωθεί ο αποκλεισμός (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2011).

Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε ως προτεραιότητα στα κράτη μέλη της την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους ανεξαιρέτως τους φοιτητές είτε αυτοί είναι άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή /και αναπηρία είτε προέρχονται από μειονεκτούντες κοινωνικές ομάδες είτε είναι μετανάστες, αιτούντες άσυλο είτε Ρομά. Το γεγονός αυτό απαιτεί από τους καθηγητές την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας του φοιτητικού πληθυσμού και της καταπολέμησης της όποιας ανισότητας. Για τον λόγο αυτό, έθεσε, επίσης, προτεραιότητα την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων από τους καθηγητές και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Helal et al., 2018; Hood, 2018; Lugovyi et al., 2018).

Η ετερότητα του φοιτητικού πληθυσμού που παρατηρείται στις μέρες μας έχει αυξήσει σε τέτοιο βαθμό τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών που ένας καθηγητής από μόνος τους ίσως να μην μπορεί να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Κατ' επέκταση, η

δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των καθηγητών φαντάζει πιο επιτακτική από ποτέ. Μέσω της συνεργασίας επιδιώκονται και επιτυγχάνονται η συγκέντρωση και ο συνδυασμός των πρακτικών και ιδεών και ιδέες του κάθε ακαδημαϊκού εκπαιδευτικού, οι οποίες πολλαπλασιαζόμενες καθιστούν ικανή την πανεπιστημιακή μονάδα να ανταποκρίνεται σε οποιοδήποτε πρόβλημα, αλλαγή ή πρόκληση εμφανίζεται (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

«Η ένταξη θεωρείται το πιο σημαντικό ως η εφαρμογή αξιών χωρίς αποκλεισμούς» (Booth & Ainscow, 2002, p. 21). Πιο συγκεκριμένα, οι Booth και Ainscow (2002) αναφορικά με τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης δίνουν έμφαση σε πέντε αξίες: την ισότητα, τη συμμετοχή, την κοινότητα, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και το σεβασμό της αειφορίας. Αυτές οι αξίες πρέπει να συνδέονται με κάθε δράση σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον, με τα προγράμματα σπουδών, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ όλων των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών τους και πέραν αυτών.

Με βάση τις παραπάνω αναφερόμενες αξίες ουσιαστικά τόσο σε θεσμικό όσο και σε ιδρυματικό επίπεδο, μπορούμε κάνουμε λόγο για Προσβάσιμο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, όταν (Vlachou & Papananou, 2018):

- το πρόγραμμα σπουδών που έχει υιοθετήσει ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών του.
- όποια εκπαιδευτική ή θεσμική αλλαγή προτείνει, έχει προκύψει μέσα από διαβουλεύσεις μεταξύ διαφόρων θεσμικών φορέων.
- ο τρόπος αξιολόγησης που έχει επιλέξει είναι πολυτροπικός και ευέλικτος, διατηρώντας παράλληλα τα ακαδημαϊκά πρότυπα.
- έχει υιοθετήσει μια πιο ολιστική, ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ευρύτερη υποστήριξη των φοιτητών του τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικοπολιτικό και εργασιακό.

Συμπεράσματα

Υπάρχει άμεση ανάγκη να ξεκινήσει ένας εντελώς νέος διάλογος για την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη συμπερίληψη στα ΑΕΙ, ο οποίος θα εξετάζει τον όποιο μετασχηματισμό από την οπτική γωνία των φοιτητών, των καθηγητών, της ηγεσίας, της κυβέρνησης και της κοινωνίας, δηλαδή όλων των ενδιαφερομένων μερών.

Μάλιστα, η διεθνής κοινότητα έχει καλέσει τις κυβερνήσεις σε διάφορες παγκόσμιες διασκέψεις να δημιουργήσουν ένα νομικό και πολιτικό πλαίσιο που να συνάδει με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών από τη δεκαετία του 1990 (UNESCO, 2015, 2017). Για παράδειγμα, ο 4ος στόχος της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2018) ορίζει την ανάγκη για ένα πλαίσιο που θα εγγυάται την χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση και θα προωθεί ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Αυτός ο στόχος για τη βιώσιμη ανάπτυξη προβλέπει δράσεις για την υλοποίηση των παγκόσμιων δεσμεύσεων σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο στον τομέα αυτό.

Κατά συνέπεια, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει καταστεί επιτακτική ανάγκη για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ πρόσβασης και ποιότητας με την εξεύρεση κατάλληλων λύσεων στη συζήτηση πρόσβασης-ποιότητας και με την εξεύρεση τρόπων με τους οποίους η ένταξη και η αριστεία μπορούν να συνυπάρχουν και να αλληλοτροφοδοτούνται στα ΑΕΙ.

Μόνο ένα ισχυρό σύστημα ΑΕΙ που παρέχει αριστεία σε όλους τους φοιτητές που περιγράφονται εύστοχα ως «μη ανάπηροι, ανάπηροι, σε κίνδυνο, με προβλήματα υγείας, προερχόμενοι από εθνοτικές και πολιτισμικές μειονότητες, αργοί στη μάθηση, άστεγοι» θα εκτοξεύσει την παγκόσμια οικονομία στο επόμενο επίπεδο ανάπτυξης (Newman & Conway, 2017, σελ. 1). Έτσι, ένα τέλειο μείγμα ενσωμάτωσης και αριστείας θα αλλάξει πιθανότατα το τοπίο των ΑΕΙ, θα επιτύχει την άπιαστη ποιότητα και θα βοηθήσει στην εκπαίδευση των φοιτητών ώστε να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες μέσω της μετασχηματιστικής ποιότητας.

Η συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με το θέμα ίσων ευκαιριών. Πολλές χώρες (π.χ.: το Ηνωμένο Βασίλειο, η

Αυστραλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο Καναδάς και το Ισραήλ) έχουν αναγνωρίσει επίσημα τα δικαιώματα και τις ανάγκες αυτών των φοιτητών ως εκπαιδευομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι αλλαγές στη νομοθεσία αναγκάζουν τα Πανεπιστήμια να αναπτύξουν ένα κώδικα δεοντολογίας από όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, τις τοπικές και εθνικές αρχές. Παρά τα σαφή σημάδια προόδου στην εξυπηρέτηση των φοιτητών με αναπηρία, εξακολουθούν να υπάρχουν κοινωνικά και οργανωτικά εμπόδια που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή και ένταξή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Denhart, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, τα εμπόδια αυτά συνδέονται με την κτηριακή προσπελασιμότητα, τη διάχυση της πληροφόρησης, την αδυναμία ενημέρωσης, καθώς και με την έλλειψη μίας καθολικής προσέγγισης της προσβασιμότητας από όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Τα φυσικά και εκπαιδευτικά αυτά εμπόδια ενισχύουν με τη σειρά τους τα λεγόμενα κοινωνικά εμπόδια, δηλαδή αναπαράγουν κοινωνικά στερεότυπα σχετιζόμενα με την αναπηρία και αφαιρούν έτσι από τα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα στην κοινωνικοποίηση (Moriña, 2017).

Στο σύγχρονο κόσμο, η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, λοιπόν, δε θα πρέπει να ταυτίζεται αποκλειστικά με την ατομική εξέλιξη, αλλά και την κοινωνική. Πιο συγκεκριμένα, η ατομική εξέλιξη συνδέεται με το περιβάλλον του κάθε ατόμου και αφορά στην αναπαραγωγή της υφιστάμενης γνώσης και νοοτροπίας. Η κοινωνική εξέλιξη είναι φορέας γέννησης νέας γνώσης και νέων αντιλήψεων και υπερβαίνει κατά πολύ τις διανοητικές ικανότητες οποιουδήποτε ατόμου.

Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικής εξέλιξης και μάθησης από το Πανεπιστήμιο, ο κάθε εκπαιδευόμενος θα μπορεί να βελτιώσει την εκλεπτυσμένη κοινωνικότητά του, να αποκτήσει οξυμμένη ενσυναίσθηση και σφαιρική εικόνα των συνεπειών των πράξεών του τόσο στο προσωπικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον του (Κωφίδου, 2017). Κατ'επέκταση, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα οφείλουν να διαμορφώσουν ένα νέο είδος φοιτητή, που θα είναι όχι μόνο ανεξάρτητος και αυτόφωτος, αλλά και αλληλέγγυος (Cope & Kalantzis, 2013). Για τη διαμόρφωση αυτού του νέου είδους φοιτητή απαιτείται ο σχεδιασμός μίας έρευνας και η διεξαγωγή της σε μία συνεργατική βάση τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό πλαίσιο που δε θα αναπαράγει υποθέσεις και αποτελέσματα «αναπηροφοβικού» (disablim) χαρακτήρα και θα εμπλέκει σε όλα τα στάδιά της φορείς και μέλη του αναπηρικού κινήματος (Barton, 1994).

Συνοψίζοντας, μέσω της συγκεκριμένης εργασίας αναδείχτηκαν κάποιες ελλείψεις ή αναγκαίες βελτιώσεις, προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια για μία ποιοτική αναβάθμιση του ενιαίου συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του γενικού συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με άλλες ομάδες επιστημόνων (π.χ.: ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), καθώς και με τους φορείς που εκπροσωπούν επίσημα τα άτομα με αναπηρία (π.χ.: σωματεία, ομοσπονδίες, κ.λπ.). Οι κτηριακές εγκαταστάσεις πρέπει να είναι προσπελάσιμες, η διδασκαλία να βασίζεται στη διαφοροποίηση και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, η τάξη να γίνει ολιγάριθμη, το εκπαιδευτικό υλικό και η υποστηρικτική τεχνολογία να είναι διαθέσιμα από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους και, τέλος, η επιμόρφωση του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού των ΑΕΙ να πραγματοποιείται δια βίου (Wilkens et al., 2021).

Παράρτημα

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	ΠΡΟΣΒΑΣΗ, Δομή Υποστήριξης Φοιτητών και Φοιτητριών με Αναπηρία και/ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
Στόχος υπηρεσίας	Στόχος της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ είναι η ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής πρόσβασης των φοιτητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦμεΑ), καθώς και της χωρικής προσβασιμότητας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ.).
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<p>Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ παρέχει υπηρεσίες (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) που απευθύνονται καταρχάς στους φοιτητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του Π.Θ., καθώς και στο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του Π.Θ.. Τέλος, συμμετέχει και σε δράσεις εκτός Π.Θ. σχετικές με την πρόσβαση και την αναπηρία.</p> <p>Οι πιο αντιπροσωπευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στους φοιτητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι εξής:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Καταγραφή εξατομικευμένων αναγκών. 2. Γνωριμία και εξοικείωση με τους χώρους και τις υπηρεσίες του Π.Θ. 3. Μετακίνηση στους χώρους του Π.Θ. 4. Εκμάθηση ηλεκτρονικών εφαρμογών. 5. Χρήση και δανεισμός υποστηρικτικής τεχνολογίας και εξοπλισμού. 6. Πρόσβαση στην επικοινωνία. 7. Προσαρμογές κατά την παρακολούθηση μαθημάτων. 8. Προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό. 9. Εκπόνηση εργασιών. 10. Προετοιμασία για τις εξετάσεις. 11. Προσαρμογές στις εξετάσεις. 12. Σεμινάρια και εργαστήρια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Διαδικασία εξατομικευμένης υποστήριξης ΦμεΑ. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εξατομικευμένη καταγραφή αναγκών. ▪ Εξατομικευμένο πλάνο υποστήριξης και ενημέρωσης στο οποίο συμμετέχουν οι φοιτητές. ▪ Εφαρμογή του εξατομικευμένου πλάνου υποστήριξης. ▪ Λήψη ανατροφοδότησης από τους φοιτητές. 2. Εθελοντικό πρόγραμμα της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ με τίτλο: «Υποστήριξη από συνομηλίκους». <p>Οι εθελοντές της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ εμπλέκονται ενεργά στην παροχή πολλαπλών υπηρεσιών αναφορικά με την</p>

	<p>πρόσβαση και τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινότητας των φοιτητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινότητας του Π.Θ., αλλά και της τοπικής κοινωνίας σε θέματα αναφορικά με την αναπηρία και την πρόσβαση. Οι εθελοντές υποστηρίζονται και εποπτεύονται από το προσωπικό της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ σε όλη τη διάρκεια της εθελοντικής τους δράσης.</p>
Περιορισμοί – εμπόδια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Έλλειψη μόνιμων θέσεων προσωπικού στη δομή της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ. 2. Έλλειψη νομοθετικών ρυθμίσεων για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. 3. Έλλειψη σταθερής χρηματοδότησης.
Προτάσεις	<p>Πρόσληψη προσωπικού, βελτίωση ιστοσελίδας, αύξηση σεμιναρίων, σύνδεση με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.</p>

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Μονάδα Προσβασιμότητας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Στόχος υπηρεσίας	Η Μονάδα Προσβασιμότητας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στοχεύει στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των φοιτητών με αναπηρία (ΦμεΑ) ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ακαδημαϊκές σπουδές και στην ισότιμη και χωρίς περιορισμούς συμμετοχή τους σε επιμέρους δράσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υπηρεσία καταγραφής αναγκών των ΦμεΑ. Μέσω αυτής της υπηρεσίας, η Μονάδα Προσβασιμότητας παρακολουθεί τις ανάγκες και παρέχει εξειδικευμένες λύσεις για τον κάθε φοιτητή. 2. Υπηρεσία παρακολούθησης και βελτίωσης της προσβασιμότητας των χώρων του Πανεπιστημίου. Στις δραστηριότητες της υπηρεσίας συμπεριλαμβάνονται: παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για τον έλεγχο και την εξασφάλιση προδιαγραφών προσβασιμότητας σε κάθε νέα εσωτερική και εξωτερική κατασκευή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, προτάσεις για παρεμβάσεις στα υπάρχοντα κτήρια, προσδιορισμός αναγκών με βάση την αναπηρία, παροχή τεχνογνωσίας και οδηγιών, έρευνα για την κατασκευή εξειδικευμένων εργαλείων, εφαρμογών και βοηθημάτων για την επίλυση προβλημάτων προσβασιμότητας του χώρου και άλλα. 3. Υπηρεσία ηλεκτρονικής προσβασιμότητας. Στις δραστηριότητες της υπηρεσίας συμπεριλαμβάνονται: προσδιορισμός αναγκών σε υποστηρικτικές τεχνολογίες με βάση την αναπηρία, δημιουργία προσβάσιμων σταθμών εργασίας, παροχή τεχνογνωσίας και οδηγιών, έρευνα για την κατασκευή εξειδικευμένων εργαλείων, εφαρμογών και βοηθημάτων για την επίλυση προβλημάτων ηλεκτρονικής προσβασιμότητας και άλλα. 4. Υπηρεσία παραγωγής προσβάσιμων συγγραμμάτων. Μέσω αυτής της υπηρεσίας οι ΦμεΑ έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες ψηφιακές μορφές. 5. Υπηρεσία μεταφοράς των ΦμεΑ. Πρόκειται για μια υπηρεσία που αφορά στην παροχή δωρεάν μεταφοράς των ΦμεΑ από την οικία τους στο Πανεπιστήμιο και αντίστροφα με τη χρήση ειδικού αυτοκινήτου μεταφοράς ατόμων με αναπηρία. 6. Υπηρεσία επιμόρφωσης και υποστήριξης καθηγητών συμβούλων φοιτητών με αναπηρία και υπαλλήλων γραμματειών τμημάτων του

	<p>Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο αυτής της υπηρεσίας, έχει οριστεί σεκάθε Τμήμα του Πανεπιστημίου ένας Σύμβουλος Καθηγητής, καθώς και ένας αρμόδιος υπάλληλος από κάθε γραμματεία τμήματος του Πανεπιστημίου, οι οποίοι υπό την καθοδήγηση της Μονάδας Προσβασιμότητας φροντίζουν για την επαρκή υποστήριξη των ΦμεΑ κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.</p> <p>7. Υπηρεσία υποστήριξης της επιχειρηματικότητας των ΦμεΑ. Η υπηρεσία αφορά στην καλλιέργεια επιχειρηματικών δεξιοτήτων των ΦμεΑ, την υποστήριξη επιχειρηματικών σχεδίων που στοχεύουν στην ανάπτυξη προϊόντων και υπηρεσιών για άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλα.</p>
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η υπηρεσία παραγωγής προσβάσιμων συγγραμμάτων για την ισότιμη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παροχή του εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορες ψηφιακές μορφές (word, epub, pdf, daisy, κ.ά.). 2. Η υπηρεσία παρακολούθησης και βελτίωσης της προσβασιμότητας των χώρων του Πανεπιστημίου για τη διασφάλιση της ανεμπόδιστης μετακίνησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των φοιτητών με αναπηρία στο χώρο του Πανεπιστημίου. Ως εκ τούτου, η τήρηση προδιαγραφών σχεδιασμού και η παροχή ειδικών βοηθημάτων προσβασιμότητας αποτελούν κεντρικό μέλημα αυτής της υπηρεσίας.
Περιορισμοί – εμπόδια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η μη έγκαιρη παράδοση της εξεταστέας ύλης από τους διδάσκοντες προς τη Μονάδα Προσβασιμότητας για την όσο το δυνατόν πιο νωρίς παροχή προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού σε ΦμεΑ. 2. Η αδυναμία συνδρομής των εθελοντών-συμφοιτητών, λόγω πανδημίας, που συμβάλουν στην παραγωγή προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και στην υποστήριξη πρόσθετων αναγκών των ΦμεΑ.
Προτάσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η διεύρυνση του δικτύου των εθελοντών-συμφοιτητών και η συνεχής ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να συνδράμουν αποτελεσματικά και ουσιαστικά στο έργο της Μονάδας Προσβασιμότητας. 2. Η στενή συνεργασία των Μονάδων Προσβασιμότητας από τα διαφορετικά Πανεπιστήμια της χώρας. 3. Η εκπαίδευση/επιμόρφωση του προσωπικού των Μονάδων σε ειδικά θέματα.

Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Ι.Π.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Μονάδα Υποστήριξης Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών και Υπηρεσία ProSIon
Στόχος υπηρεσίας	Η αντιμετώπιση του φοιτητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ισότιμου και ενεργού μέλους μιας κοινότητας και η διαμόρφωση ενός ακαδημαϊκού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, που αντιλαμβάνεται και προσαρμόζεται στη φύση και τις δυσκολίες της ασθένειας ή της αναπηρίας. Έμφαση δίνεται στην ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής μέσω διεπιστημονικής ομάδας υποστήριξης.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εβδομαδιαίες συναντήσεις της διεπιστημονικής ομάδας (Εργοθεραπεύτρια, Ψυχολόγος, Κοινωνική Λειτουργός, Πληροφορικός) για τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου σχεδίου στήριξης του στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης. 2. Σύσταση-Εκπαίδευση-Υποστήριξη Ομάδας Εθελοντών φοιτητών (Buddy system για ΦμεΑ). 3. Οργάνωση και υλοποίηση ομαδικών Προγραμμάτων Δραστηριοτήτων (μελέτης, καλλιέργειας ενδιαφερόντων, καθημερινής ζωής) με συμμετοχή ΦμεΑ και γενικού φοιτητικού πληθυσμού (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). 4. Συνεργασία με τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό, με τη συγκατάθεση του φοιτητή, για την αποτελεσματικότερη εκπλήρωση των ακαδημαϊκών του υποχρεώσεων. 5. Λειτουργία 12ωρης ζωντανής γραμμής τηλεφωνικής ενημέρωσης για τις υπηρεσίες της Μονάδας. 6. Skype-live ενημέρωση και παροχή διαδικτυακών συνεδριών (Zoom) Υπηρεσίας ProSIon.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εβδομαδιαίες συναντήσεις της Διεπιστημονικής Ομάδας, όπου μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, της ενημέρωσης και της συνεργασίας, επιτυγχάνεται η διαμόρφωση ενός δυναμικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος που αντιλαμβάνεται και κατά το δυνατό προσαρμόζεται και απαντά στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε φοιτητή. 2. Οργάνωση και υλοποίηση Ομαδικών Προγραμμάτων και Δραστηριοτήτων στις οποίες ενισχύεται η λειτουργικότητα σε διάφορους τομείς και ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμπερίληψη των ΦμεΑ ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στον γενικότερο φοιτητικό πληθυσμό.

Περιορισμοί – εμπόδια	Ελλιπής ή περιορισμένη γνώση, ενημέρωση και μέριμνα, για τις επιπτώσεις παθήσεων και χρόνιων καταστάσεων (πέραν των αισθητηριακών ή κινητικών διαταραχών) που προκαλούν δυσλειτουργίες και επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών.
Προτάσεις	Ενημερωτικές δράσεις αναφορικά με την κατανόηση: α) της ευρύτητας της έννοιας «αναπηρία» και β) των διαφοροποιημένων αναγκών του κάθε ατόμου που πάσχει από αυτήν.

Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Π.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Γραφείο Κοινωνικής Μέριμνας Πανεπιστημίου Πατρών
Στόχος υπηρεσίας	Κεντρικός σκοπός είναι η υποστήριξη των φοιτητών που προέρχονται από Ευαίσθητες/Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες, καθώς και η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης, ευκαιριών και προσβασιμότητας σε όλους τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών. Απώτερος στόχος της είναι η αύξηση του ποσοστού έγκαιρης ολοκλήρωσης του κύκλου σπουδών, η μείωση της ακαδημαϊκής διαρροής, καθώς και η μετέπειτα ένταξη στην κοινωνία και αγορά εργασίας.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<p>Βασικοί άξονες υποστήριξης:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Υποστήριξη των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. 2. Υποστήριξη στην προσβασιμότητα των κτηριακών υποδομών, καθώς και των ιστοσελίδων του Πανεπιστημίου. 3. Ανάπτυξη ψηφιακών συστημάτων και υποστηρικτικών τεχνολογιών. 4. Εγκατάσταση και λειτουργία σταθμών εργασίας για την πρόσβαση φοιτητών με Αναπηρία στο έντυπο και ηλεκτρονικό πληροφοριακό υλικό. 5. Μετατροπή (κατόπιν αιτήματος) του εκπαιδευτικού υλικού σε προσβάσιμη μορφή. 6. Εκπαίδευση των εντυπο-ανάπηρων φοιτητών στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. 7. Εκπαίδευση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού σε θέματα που αφορούν στην ψηφιακή προσβασιμότητα. 8. Συμμετοχή στη δράση Amelib του ΣΕΑΒ. 9. Διαμόρφωση βοηθητικών δομών για τη φυσική προσβασιμότητα σε βασικούς χώρους του Πανεπιστημίου Πατρών, όπως ράμπες, σκάφες, αναβατόρια, κ.ά. 10. Ευαισθητοποίηση της πανεπιστημιακής και ευρύτερης κοινότητας σε θέματα που άπτονται του φυσικού αντικείμενου της Μονάδας Ψηφιακής Προσβασιμότητας μέσω σχετικής αρθρογραφίας, δημιουργίας οδηγών και διοργάνωση διαδικτυακών σεμιναρίων.
Σημαντικές υπηρεσίες	Η Κοινωνική Μέριμνα του Πανεπιστημίου Πατρών υιοθετεί καλές πρακτικές στον τομέα της μετατροπής και παροχής προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και γενικά στον τομέα της ψηφιακής προσβασιμότητας, όπου στόχος είναι να καθίσταται προσβάσιμο το πληροφοριακό υλικό που απευθύνεται στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Παράλληλα, στόχος είναι αυτή η γνώση που προέρχεται μέσω αυτής της διαδικασίας να διαχέεται και στην

	ευρύτερη κοινότητα.
--	---------------------

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας του Δ.Π.Θ.
Στόχος υπηρεσίας	Τα δύο τμήματα της Δομής Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας (ΔοΣυΠ) συνεργάζονται με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την προαγωγή της εποικοδομητικής μάθησης, της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κοινωνικοποίησης των φοιτητών του Δ.Π.Θ., με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υπηρεσίες διευκόλυνσης της πρόσβασης στους χώρους. <ul style="list-style-type: none"> • Συστηματική αξιολόγηση στα υφιστάμενα κτήρια. • Προτάσεις για βελτιώσεις. 2. Προσαρμογή του περιβάλλοντος εκπαίδευσης και την αξιοποίηση υποστηρικτικών τεχνολογιών πληροφορικής. <ul style="list-style-type: none"> • Μετατροπή του εκπαιδευτικού υλικού που επιθυμεί ο κάθε φοιτητής σε κατάλληλες προσβάσιμες μορφές (όπως αρχείο ήχου ή EPUB). • Διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων για δωρεάν προσβάσιμα λογισμικά και εφαρμογές (Speech to Text, Text to Speech κ.ά.). 3. Δράσεις εκπαίδευσης εθελοντών σε ζητήματα προσβασιμότητας. 4. Παρεμβάσεις που αξιοποιούν ως εργαλείο παραγωγής δεδομένων την ατομική, καθώς και ομαδική εστιασμένη συνέντευξη (focus group) με φοιτητές από διαφορετικά τμήματα του Δ.Π.Θ, για να ληφθούν υπόψη οι προτάσεις των ίδιων των φοιτητών για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και να αξιολογηθούν τα ψηφιακά εργαλεία μετατροπής προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού που οι φοιτητές χρησιμοποιούν ή έχουν εκπαιδευτεί σε αυτά και να καταγραφούν ανάγκες και ενδυναμωτικοί παράγοντες.
Προτάσεις	Δημιουργία έξι προσβάσιμων σταθμών εργασίας στις τέσσερις πόλεις του Δ.Π.Θ.

Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (Α.Σ.Κ.Τ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Μονάδα Προσβάσιμης Εκπαίδευσης της Α.Σ.Κ.Τ.
Στόχος υπηρεσίας	Δημιουργία ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παροχή στους φοιτητές και στους αποφοίτους ακαδημαϊκής υποστήριξης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο παράλληλα με υλικοτεχνικές υποδομές και συνεχή σύνδεση με το παγκόσμιο εικαστικό γίγνεσθαι.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ακαδημαϊκή εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία. 2. Mentoring σε φοιτητές και αποφοίτους σχετικά με την εξέλιξη του εικαστικού έργου. 3. Ανατροφοδότηση για τις ασκήσεις των εικαστικών εργαστηρίων. 4. Ανατροφοδότηση για τις πτυχιακές εργασίες. 5. Μεθοδολογία εκπόνησης εργασιών. 6. Εποπτεία/Διόρθωση θεωρητικών εργασιών. 7. Δημιουργία ειδικών σημειώσεων για φοιτητές: βίντεο-σημειώσεις στη Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για κωφούς, Braille/ακουστικές για τυφλούς. Συνεργασία με φοιτητές για δίκτυο παροχής γραπτών σημειώσεων. 8. Υπηρεσίες διερμηνείας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για τα προπτυχιακά μαθήματα/Erasmus. 9. Εκμάθηση εικαστικών δεξιοτήτων. 10. Εκμάθηση εφαρμοσμένης τεχνολογίας. 11. Διαμεσολάβηση με διδάσκοντες, διοικητικές υπηρεσίες, Βιβλιοθήκη. 12. Διασύνδεση με καλλιτεχνικούς φορείς. Υποστήριξη συμμετοχών σε εικαστικές εκθέσεις/projects.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τμήμα Εκμάθησης Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για φοιτητές, διδάσκοντες, διοικητικό προσωπικό. Αντίστροφη Ενσωμάτωση. 2. Μεικτό εικαστικό εργαστήριο με την Κωφή Sound Artist Christine Sun Kim σε Αθήνα και Ύδρα σε συνεργασία με τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών και την Πρεσβεία των Η.Π.Α.. 3. Εικαστικοί με Δυσκολίες στην Όραση/Εξατομικευμένη Παρέμβαση: Λυκούργος Πορφύρης και Γεωργία Γερογιάννη.
Περιορισμοί – εμπόδια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δυσκολίες στη διάχυση της πληροφορίας. 2. Στερεοτυπικές αντιλήψεις για την αναπηρία και άρνηση συνεργατικών λύσεων και παρεμβάσεων. 3. Μη κατανόηση της Καθολικής Προσβασιμότητας και του τί σημαίνει παροχή καθολικής προσβασιμότητας, τι σημαίνει μία καθολικά προσβάσιμη ιστοσελίδα και ένα καθολικά προσβάσιμο κτήριο, μία Σχολή χωρίς αποκλεισμούς.

Προτάσεις	<ol style="list-style-type: none">1. Εργαστήρια laser cut σε συνεργασία με το Δήμο Αθηναίων για:<ul style="list-style-type: none">▪ Φοιτητές Ε.Δ. του Τ.Ε.Τ. της Α.Σ.Κ.Τ.▪ Απόφοιτοι Α.Σ.Κ.Τ./Μέλη της Κοινότητας των Κωφών/Βαρηκόων στην Αθήνα.2. Σχεδιασμός Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε συνεργασία με τη διδάσκουσα της Διδακτικής της Τέχνης σχετικό με την Ειδική Καλλιτεχνική Εκπαίδευση.
------------------	--

Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Κ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Συμβουλευτικό Κέντρο φοιτητών - Γραφείο στήριξης φοιτητών με αναπηρία
Στόχος υπηρεσίας	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής πρόσβασης των φοιτητών. 2. Η ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών τους, χωρίς να νοείται μείωση των απαιτήσεων της κάθε σχολής/τμήματος.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. 2. Καλλιέργεια νέων μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις αυξημένες ακαδημαϊκές ανάγκες. 3. Ψυχοεκπαίδευση για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. <p>Οι παρεχόμενες υπηρεσίες απευθύνονται σε φοιτητές με αναπηρίες, αλλά και στο σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας του Π.Κ.</p>
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που αφορούν σε μαθήματα και τον τρόπο για την αξιολόγηση του φοιτητή με αναπηρία. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Αίτημα από τον φοιτητή – ανανέωση κάθε εξάμηνο. ▪ Εξατομικευμένη αντιμετώπιση κάθε αιτήματος. ▪ Σύνταξη ενημερωτικής επιστολής με προτάσεις εκπαιδευτικών ρυθμίσεων ανάλογες των αναγκών του φοιτητή. ▪ Με τη γραπτή συναίνεση - αποστολή ενημερωτικής επιστολής στους διδάσκοντες και στον πρόεδρο του Τμήματος. ▪ Η δικτύωση και η διασύνδεση με διδάσκοντες, διοικητικό προσωπικό ή ακαδημαϊκούς θεσμούς, για την προώθηση του αιτήματος του φοιτητή. 2. Πρόγραμμα παρέμβασης με θέμα «Στρατηγικές μάθησης – οργάνωση μελέτης – οργάνωση χρόνου» σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Τέσσερις περίπου συναντήσεις με στόχο την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων καθώς και την ψυχοεκπαίδευση για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών.
Περιορισμοί – εμπόδια	Ο μικρός αριθμός προσωπικού σε αναλογία με το φοιτητικό πληθυσμό.
Προτάσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Οργάνωση εθελοντών ομηλίκων φοιτητών. 2. Σχεδιασμός προγράμματος ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας σε θέματα αναπηρίας.

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Π.Ι.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Μονάδα Προσβασιμότητας και Κοινωνικής Στήριξης Φοιτητών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Στόχος υπηρεσίας	Δημιουργία ενός ευνοϊκού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για τη στήριξη των φοιτητών που για ιατρικούς ή άλλους κοινωνικούς λόγους αντιμετωπίζουν λειτουργικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Καταγραφή αναγκών των φοιτητών για εντοπισμό ζητημάτων στη φυσική προσβασιμότητα και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. 2. Ιδρυματική Πολιτική – Εσωτερικοί κανονισμοί – Αυτοματοποίηση εσωτερικών διαδικασιών. 3. Προτάσεις για εξατομικευμένες λύσεις για τον κάθε φοιτητή με αναπηρία. 4. Δημιουργία προσβάσιμων σταθμών εργασίας και παροχή υποστηρικτικών τεχνολογιών. 5. Υποστήριξη για εύκολη πρόσβαση στις συλλογές της Βιβλιοθήκης, στις υπηρεσίες του Διαδικτύου και στην εκπόνηση εργασιών και έρευνας. 6. Υπηρεσία εθελοντισμού. 7. Οικονομική ενίσχυση φοιτητών ΕΚΟ. 8. Μετατροπή των ακαδημαϊκών συγγραμμάτων σε ποικίλες προσβάσιμες ψηφιακές μορφές (ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας). 9. Ηλεκτρονική προσβασιμότητα.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ιδρυματική Πολιτική – Εσωτερικοί κανονισμοί – Αυτοματοποίηση εσωτερικών διαδικασιών. 2. Υποστήριξη για εύκολη πρόσβαση στις συλλογές της Βιβλιοθήκης, στις υπηρεσίες του Διαδικτύου και στην εκπόνηση εργασιών και έρευνας.
Περιορισμοί – εμπόδια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προσωπικά δεδομένα των ΦμεΑ. 2. Έλλειψη ενιαίων κατευθυντήριων οδηγιών λειτουργίας από το αρμόδιο Υπουργείο.
Προτάσεις	Ένταξη της Μονάδας Προσβασιμότητας ως μόνιμη υπηρεσία του Ιδρύματος.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Μονάδα Υποστήριξης Φοιτητών Ευπαθών Ομάδων
Στόχος υπηρεσίας	Ισότιμη πρόσβαση στις ακαδημαϊκές σπουδές των φοιτητών με διαφορετικές ικανότητες, απαιτήσεις και ανάγκες.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δομή Ψυχολογικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, η οποία απευθύνεται στο φοιτητικό πληθυσμό του ΠΔΜ με αναπηρίες/σοβαρές παθήσεις ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στο σύνολο των μελών (φοιτητές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό) της ακαδημαϊκής κοινότητας του Ιδρύματος. 2. Υπηρεσία αξιολόγησης και καταγραφής των αναγκαίων παρεμβάσεων προσβασιμότητας στις κτηριακές υποδομές του ΠΔΜ, η οποία θα διευκολύνει τα άτομα με αναπηρίες ή/και σοβαρές παθήσεις. 3. Μεταφορά φοιτητών από και προς τις κτηριακές δομές του ΠΔΜ για το φοιτητικό πληθυσμό του ΠΔΜ με κινητικές αναπηρίες (Λευκά Ταξί). 4. Υπηρεσίες Διερμηνείας για το φοιτητικό πληθυσμό του ΠΔΜ με αισθητηριακές αναπηρίες (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Braille). 5. Παροχή Υποτροφιών Στέγης για το φοιτητικό πληθυσμό του ΠΔΜ με αναπηρίες ή/και σοβαρές παθήσεις, καθώς και για το φοιτητικό πληθυσμό που προέρχεται από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υπηρεσία αξιολόγησης και καταγραφής των αναγκαίων παρεμβάσεων προσβασιμότητας στις κτηριακές υποδομές του ΠΔΜ. Η Μονάδα προσέλαβε εξειδικευμένο Πολιτικό Μηχανικό σε ζητήματα προσβασιμότητας, ο οποίος με σχετική μελέτη κατέγραψε όλες τις ανάγκες των κτηριακών δομών του ΠΔΜ στις πέντε πόλεις που εδράζεται το Ίδρυμα. Η Τεχνική Υπηρεσία του Ιδρύματος ανέλαβε να κάνει παρεμβάσεις, προκειμένου να ικανοποιήσει τις καταγεγραμμένες ανάγκες. Το έργο βρίσκεται σε εξέλιξη, ενώ με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων αναμένεται ο εξειδικευμένος Πολιτικός Μηχανικός να προχωρήσει σε επανέλεγχο και αξιολόγηση της προσβασιμότητας των κτηριακών υποδομών του ΠΔΜ. 2. Παροχή εκτενών επιμορφωτικών σεμιναρίων για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, τα οποία αφορούσαν σε μέλη του Διδακτικού-Ερευνητικού, καθώς και του Διοικητικού Προσωπικού του Ιδρύματος. Στόχος των σεμιναρίων ήταν να συντελέσει στην άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και

	<p>οι οποίες συχνά προκύπτουν ελλείψει γνώσεων των αναγκών των παραπάνω ομάδων.</p>
<p>Περιορισμοί – εμπόδια</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα άτομα με αναπηρία/σοβαρές παθήσεις ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αναζητούν τις υπηρεσίες της Μονάδας. 2. Δυσκολία στην εύρεση εξειδικευμένου προσωπικού σε ζητήματα αναπηρίας/σοβαρών παθήσεων ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 3. Αδυναμία πρόσληψης προσωπικού για την υποστήριξη της διερμηνείας.
<p>Προτάσεις</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενίσχυση του θεσμού του Συμβούλου Σπουδών και σύνδεσή του με τις Μονάδες Προσβασιμότητας, ώστε να καταρτίζονται εκπαιδευτικά πλάνα για το φοιτητικό πληθυσμό, ο οποίος έχει αναπηρίες/σοβαρές παθήσεις ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά πλάνα θα εμπεριέχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτάσεις, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις όποιες ανάγκες των φοιτητών. Αναμένεται ότι θα μειωθεί και ο χρόνος φοίτησης των φοιτητών. 2. Πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ.: παιδαγωγοί- ψυχολόγοι με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή) για την υποστήριξη των Συμβούλων Σπουδών και των Μονάδων Προσβασιμότητας.

Πανεπιστήμιο Πειραιώς (ΠΑ.ΠΕΙ.)	
Όνομα Δομής - Υπηρεσίας	Πρόγραμμα Προσβασιμότητα του Πανεπιστημίου Πειραιώς
Στόχος υπηρεσίας	Ο γενικός στόχος του έργου είναι η αύξηση του ποσοστού έγκαιρης ολοκλήρωσης των σπουδών και η ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής των ΑΜΕΑ, καθώς και των ατόμων από ΕΚΟ και χαμηλές εισοδηματικές τάξεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της ενίσχυσης σχετικών υποστηρικτικών δομών.
Παρεχόμενες υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εντοπισμός των αναγκών της ομάδας στόχου. 2. Υποστήριξη των αδυνάτων (ακαδημαϊκά) φοιτητών μέσω μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, ώστε να καλύπτονται τα μαθησιακά τους κενά και να περιορίζεται η αποτυχία στις εξετάσεις. 3. Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη της ομάδας στόχου, ώστε να εξαλειφθούν οι παράγοντες που οδηγούν στην καθυστέρηση ολοκλήρωσης των σπουδών και να διευκολύνονται οι φοιτητές στην απρόσκοπτη και συνειδητοποιημένη φοίτησή τους. Ενδεικτικά θέματα συμβουλευτικής αποτελούν: διαχείριση χρόνου, διαχείριση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, εκπαιδευτικός επαναπροσανατολισμός, αυτοεκτίμηση, διαχείριση άγχους, μείωση αναβλητικότητας, σε ομαδικές ή ατομικές συνεδρίες. 4. Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, από το οποίο ωφελούνται όχι μόνο οι φοιτητές ευάλωτων κοινωνικά ομάδων των ετών που υλοποιείται η πράξη, αλλά και μελλοντικοί φοιτητές.
Σημαντικές υπηρεσίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η καταγραφή των αναγκών των φοιτητών με αναπηρία τόσο σε επίπεδο διδακτικής υποστήριξης όσο και σε επίπεδο συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. 2. Η προσβάσιμη ιστοσελίδα του προγράμματος.
Περιορισμοί – εμπόδια	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η ελλιπής ενημέρωση της ακαδημαϊκής κοινότητας σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας. 2. Η αδυναμία αλληλεπίδρασης των φοιτητών για τη δημιουργία ενός προσβάσιμου σε όλους Ανώτατου Ιδρύματος.
Προτάσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δημιουργία δικτύου εθελοντών φοιτητών που θα βοηθούν τους πρωτοετείς φοιτητές στην ομαλή ένταξή τους στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον. 2. Σύμπραξη με Ομοσπονδίες ΑμεΑ για διοργάνωση κοινών δράσεων ενημέρωσης. 3. Ετήσια επιμόρφωση καθηγητών για τις μαθησιακές ανάγκες των ΑμεΑ. 4. Μόνιμη παρουσία διερμηνέα της Ελληνικής

	<p>Νοηματικής Γλώσσας για την υποστήριξη των διοικητικών υπηρεσιών.</p> <p>5. Μετάφραση της ιστοσελίδας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.</p>
--	---

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308.

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.

Aldridge, S., & Rowley, J. (2001). Conducting a Withdrawal Survey. *Quality in Higher Education*, 7(1), 55-63.

Alexiadou, N. (2002). Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71-86.

Al-Jaghoub, S., & Westrup, C. (2009). Reassessing social inclusion and digital divides. *Journal of Information, Communication & Ethics in Society*, 7, 146-158.

Alzafari, K., & Ursin, J. (2019). Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter?. *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75.

Antony, J., Krishan, N., Cullen, D., & Kumar, M. (2012). Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs): Challenges, barriers, success factors, tools/techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(8), 940-948.

Arashpour, M., Lamborn, J., & Farzanehfar, P. (2020). Group dynamics in higher education: Impacts of gender inclusiveness and selection interventions on collaborative learning. In *Claiming Identity Through Redefined Teaching in Construction Programs* (pp. 42-60). IGI Global.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.

Ashworth, M., Bloxham, S., & Pearce, L. (2010). Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: The impact on marking of individual academics' frameworks for assessment. *Studies in Higher Education, 35*(2), 209-223.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education, 22*(4), 367-389.

Barry, B. (1998). *Social exclusion and the distribution of income. CASE paper no.12*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion.

Barton, L. (1994). Disability, difference and the politics of definition. *Australian Disability Review, (3)*, 8-22.

Batchelor, D. C. (2006). Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory, 38*(6), 787-800.

Bathmaker, A. M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., Hayward, G., ... & Parry, G. (2010). *Improving learning by widening participation in higher education*. M. E. David (Ed.). London: Routledge.

Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium.

Berman, Y., & Phillips, D. (2004). Indicators for social cohesion. *Paper submitted to the European Network on Indicators of Social Quality of the European Foundation on Social Quality, Amsterdam*.

Bialka, C. S., Morro, D., Brown, K., & Hannah, G. (2017). Breaking Barriers and Building Bridges: Understanding How a Student Organization Attends to the Social Integration of College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(2), 157-172.

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.

Booth, T., & Ainscow, M. (1999). From Them to Us. An International Study of Inclusive Education. *British Journal of Educational Studies*, 47(2).

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Boudon, R. (1974). Educational growth and economic equality. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 8(1), 1-10.

Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, 49(3), 203-217.

Bradley, J., & Miller, A. (2010). Widening participation in higher education: constructions of “going to university”. *Educational Psychology in Practice*, 26(4), 401-413.

Brookfield, S. (2007). Diversifying curriculum as the practice of repressive tolerance. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 557-568.

Budevici-Puiu, L. (2020). The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 350-356.

Bula, G., & Espejo, R. (2012). Governance and inclusive democracy. *Kybernetes: The International Journal of Systems & Cybernetics*, 41(3-4), 339-347.

Burchardt, T., Le Grand, J., & Piachaud, D. (2001). *Understanding social exclusion*. Oxford: Oxford University Press.

Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (Eds.). (2010). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.

Burke, P. J., & McManus, J. (2011). Art for a few: Exclusions and misrecognitions in higher education admissions practices. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 699-712.

Butcher, J., Sedgwick, P., Lazard, L., & Hey, J. (2010). How might inclusive approaches to assessment enhance student learning in HE?. *Enhancing the Learner Experience in Higher Education*, 2(1), 25-40.

Bygren, M., & Rosenqvist, E. (2020). Elite schools, elite ambitions? The consequences of secondary-level school choice sorting for tertiary-level educational choices. *European Sociological Review*, 36(4), 594-609.

Casanova, J. R., Fernández-Castañón, A. C., Pérez, J. C. N., Almeida, L. S., & Gutiérrez, A. B. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414.

Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957.

Chao, P. C. (2018). Using self-determination of senior college students with disabilities to predict their quality of life one year after graduation. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 1-8.

Chatzipetrou, A. (2018). Change orientated learning and the Greek disability movement-a mutually beneficial encounter between knowledge and action. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(1), 79-93.

Cheng, M. (2016). *Quality in higher education: Developing a virtue of professional practice*. Springer.

Cole, D., & Ahmadi, S. (2010). Reconsidering campus diversity: An examination of Muslim students' experiences. *The Journal of Higher Education*, 81(2), 121-139.

Colón, A. M. O., Montoro, M. A., & Ruiz, M. J. C. (2018). Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. *Sustainability, 10*(8), 2670.

Considine, J. R., Mihalick, J. E., Mogi-Hein, Y. R., Penick-Parks, M. W., & Van Auken, P. M. (2014). "Who Am I to Bring Diversity into the Classroom?" Learning Communities Wrestle with Creating Inclusive College Classrooms. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*(4), 18-30.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). "Multiliteracies": New literacies, new learning. In *Framing Languages and Literacies* (pp. 115-145). Routledge.

Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body—a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 8*(1), 3-27.

Dallas, B. K., Upton, T. D., & Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of rehabilitation, 80*(2), 12.

Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 41-59). Springer, Cham.

Delanty, G. (2001). The University in the Knowledge Society. *Organization, 8*(2), 149-153.

DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 305-347.

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of learning disabilities, 41*(6), 483-497.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Practical advice for institutional policy makers and leaders*. Sydney: Office of Learning and Teaching.

Dierker, L., Alexander, J., Cooper, J. L., Selya, A., Rose, J., & Dasgupta, N. (2016). Engaging Diverse Students in Statistical Inquiry: A Comparison of Learning Experiences and Outcomes of Under-Represented and Non-Underrepresented Students Enrolled in a Multidisciplinary Project-Based Statistics Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), n1.

Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2), 228-244.

Edwards, P. K. (2019). 1. A Comparison of National Regimes of Labor Regulation and the Problem of the Workplace. In *Workplace Industrial Relations and the Global Challenge* (pp. 23-42). Cornell University Press.

Egger, H., Egger, P., Falkinger, J., & Grossmann, V. (2010). The impact of capital market integration on educational choice and the consequences for economic growth. *The World Economy*, 33(10), 1241-1268.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *European Hearing: Luxembourg Recommendations – Inclusive Education – Take Action!* Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Support mechanisms for evidence-based policymaking in education. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union Agency for Fundamental Rights, (2020). *Fundamental Rights Report 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fabula, S., Boros, L., Kovács, Z., Horváth, D., & Pál, V. (2017). Studentification, diversity and social cohesion in post-socialist Budapest. *Hungarian Geographical Bulletin*, 66(2), 157-173.

Faúndez, E. M. F. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(44), 199-222.

Fearon, C., Philip, G., & Seng, M. (2007). Understanding eGovernment and eGovernance: Stakeholders, Partnerships and CSR. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 24(9), 927-943.

Fink-Hafner, D., & Dagen, T. (2017). Globalisation in higher education policies: multidisciplinary insights. *Teorija in praksa*, 54(3-4), 572-591.

Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J., & Hakun, J. G. (2017). Influence of social factors on student satisfaction among college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 58(2), 215-228.

Fletcher-Campbell, F. (2001). Issues of inclusion: evidence from three recent research studies. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 69-89.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828.

Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.

Forsyth, H., & Cairnduff, A. (2015). A scholarship of social inclusion in higher education: Why we need it and what it should look like. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 219-222.

Fulcher, J. (1987). Labour movement theory versus corporatism: Social democracy in Sweden. *Sociology*, 21(2), 231-252.

Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.

Galindo, M. Z., & Rodríguez, R. R. (2015). Policies for social inclusion and equity in higher education in Europe. In *Mitigating Inequality: Higher Education*

Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification. Emerald Group Publishing Limited.

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054.

Geuna, A., & Muscio, A. (2009). The governance of university knowledge transfer: A critical review of the literature. *Minerva*, 47(1), 93-114.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Kraus, A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).

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

Gill, S., & Singh, G. (2019). Developing inclusive and quality learning environments in HEIs. *International Journal of Educational Management*.

Glassman, M., Erdem, G., & Bartholomew, M. (2013). Action research and its history as an adult education movement for social change. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 272-288.

Glowacki-Dudka, M., Murray, J., & Concepción, D. (2012). Reflections on a teaching commons regarding diversity and inclusive pedagogy. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), n2.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.

Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: A new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.

Grace, S., & Gravestock, P. (2008). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York: Routledge.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.

Groeneweg, B. (2015). Is inclusief onderwijs ook resultaatgericht. *Meesterschap*, 4(1), 31-35.

Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119.

Haj, C. M., Geanta, I. M., & Orr, D. (2018). A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education. In *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 171-187). Springer, Cham.

Harvey, L., & Askling, B. (2003). Quality in higher education. In *The dialogue between higher education research and practice* (pp. 69-83). Springer, Dordrecht.

Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The journal of higher education*, 72(6), 699-729.

Heesink, E., de Koning, J. B., & Visser, M. W. (2015). *Een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen van docenten over Passend Onderwijs met betrekking tot randvoorwaarden, attitudes en competenties* (Bachelor's thesis).

Helal, S., Li, J., Liu, L., Ebrahimie, E., Dawson, S., Murray, D. J., & Long, Q. (2018). Predicting academic performance by considering student heterogeneity. *Knowledge-Based Systems, 161*, 134-146.

Hendricks, A. (2007). UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Eur. J. Health L., 14*, 273.

Heuser, B. L. (2005). The ethics of social cohesion. *Peabody Journal of Education, 80*(4), 8-15.

Heuser, B. L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects, 37*(3), 293-303.

Heuser, B. L. (2007). *Higher education, social cohesion, and society* (Doctoral dissertation, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University).

Heyneman, S. P. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education, 78*(3), 25-38.

Hick, P., Visser, J., MacNab, N., Abrams, D., Christian, J., & Gordon, D. (2007). Education and social exclusion. *Multidisciplinary handbook of social exclusion research, 95-114*.

Hill, P. T. (1996). The educational consequences of choice. *Phi Delta Kappan, 77*, 671-675.

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. York: Higher Education Academy.

Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference— inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance education, 33*(2), 237-252.

Hood, N. (2018). Towards open knowledge: Opportunities and challenges for education. *On knowledge: Towards understandings of the place (s), space (s) and role (s) of knowledge in and for education*.

Houle, C. O. (1992). *The Literature of Adult Education. A Bibliographic Essay*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Hubball, H., Pearson, M. L., & Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 41-57.

Hughes, K., Corcoran, T., & Slee, R. (2016). Health-inclusive higher education: Listening to students with disabilities or chronic illnesses. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 488-501.

Hunter, B., & Jordan, K. (2010). Explaining social exclusion: Toward social inclusion for indigenous Australians. *Australian Journal of Social Issues*, 45(2), 243–264.

Janebová, E., & Johnstone, C. J. (2020). Mapping the dimensions of inclusive internationalization. In *Inequalities in Study Abroad and Student Mobility: Navigating Challenges and Future Directions* (pp. 115-128). Taylor and Francis.

Jingura, R. M., & Kamusoko, R. (2019). A competency framework for internal quality assurance in higher education. *International Journal of Management in Education*, 13(2), 119-132.

Jones, P., Miller, C., Pickernell, D., & Packham, G. (2011). The role of education, training and skills development in social inclusion: The University of the Heads of the Valley case study. *Education+ Training*.

Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180.

Kamhöfer, D. A., Schmitz, H., & Westphal, M. (2019). Heterogeneity in marginal non-monetary returns to higher education. *Journal of the European Economic Association*, 17(1), 205-244.

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of educational research*, 72(2), 177-228.

Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social cohesion and Development*, 6(1), 37-50.

Kimmel, K., & Volet, S. (2012). University students' perceptions of and attitudes towards culturally diverse group work: Does context matter?. *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 157-181.

Kochung, E. J. (2011). Role of higher education in promoting inclusive education: Kenyan perspective. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(3), 144-149.

Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84.

Lang, R., Kett, M., Groce, N., & Trani, J. F. (2011). Implementing the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities: principles, implications, practice and limitations. *Alter*, 5(3), 206-220.

Lee, A., Williams, R. D., Shaw, M. A., & Jie, Y. (2014). First-year students' perspectives on intercultural learning. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 543-554.

Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?. *Quality in Higher education*, 8(1), 71-79.

Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250.

Longstreet, C. S. (2011). The trouble with disciplining disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(125), 21-29.

Lugovyi, V., Orzhel, O., Slyusarenko, O., & Talanova, Z. (2018). Education and research duality—the determining characteristic of higher education. *Education: Modern Discourses*, (1), 71-88.

MacKinnon, D., & Manathunga, C. (2003). Going Global with Assessment: What to do when the dominant culture's literacy drives assessment. *Higher Education Research & Development*, 22(2), 131-144.

Madan, S., Nanakdewa, K., Savani, K., & Markus, H. R. (2020). The paradoxical consequences of choice: Often good for the individual, perhaps less so for society?. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 80-85.

Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in higher education*, 35(6), 647-658.

Maringe, F., & Sing, N. (2014). Theorising research with vulnerable people in higher education: ethical and methodological challenges. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 533-549.

Márquez García, M. J., Calvo León, P., Padua Arcos, D., & Prados Megías, M. E. (2019). Learning Without Borders. Contributions Of Informal And Non-Formal Education In The Learning of Youth In Risk.

Marquis, E., Jung, B., Fudge-Schormans, A., Vajoczki, S., Wilton, R., Baptiste, S., & Joshi, A. (2012). Creating, resisting or neglecting change: Exploring the complexities of accessible education for students with disabilities. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2).

Marquis, E., Schormans, A. F., Jung, B., Vietinghoff, C., Wilton, R., & Baptiste, S. (2016a). Charting the landscape of accessible education for post-secondary students with disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5(2), 31-71.

Marquis, E., Jung, B., Fudge Schormans, A., Lukmanji, S., Wilton, R., & Baptiste, S. (2016). Developing inclusive educators: Enhancing the accessibility of teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development, 21*(4), 337-349.

Martínez, R. S., Castrillo, E. V., & Limiñana, A. R. (2016). Discapacidad e integración en el ámbito universitario. In *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: retos, propuestas y acciones* (pp. 1034-1044). Instituto de Ciencias de la Educación.

Matthews, K. E., Divan, A., John-Thomas, N., Lopes, V., Ludwig, L., Martini, T. S., ... & Tomljenovic-Berube, A. M. (2013). SoTL and students' experiences of their degree-level programs: An empirical investigation. *Teaching and Learning Inquiry, 1*(2), 75-89.

May, H., & Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. York: Higher Education Academy.

McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education, 15*(5), 493-504.

McKelvey, M., Buenstorf, G., & Broström, A. (2018). The knowledge economy, innovation and the new challenges to universities. *INNOVATION, 20*(1), 84-86.

Medvedeva, T. A. (2015). University education: The challenges of 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 166*, 422-426.

Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and brain sciences, 34*(2), 57-74.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45-61.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.

Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 1-16.

Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). Faculty training: An unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806.

Moriña Díez, A., López, R. G., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: A biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159.

Mulunga, S. N., & Yazdanifard, R. (2014). Review of social inclusion, social cohesion and social capital in modern organization. *Global Journal of Management and Business Research*.

Mun, J. (2004). A comparative study of social exclusion among France, UK and Sweden. *Korean Journal of Social Welfare*, 56(3), 253–277.

Mun, J. (2010). Across-national study of social exclusion—with special references to Korea and European. *Korean Journal of Social Welfare*, 62(2), 87–107.

Muñoz Moreno, J. L., & Gairín Sallán, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.

Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationships between academics and their university. *Higher Education*, 65(1), 25-37.

Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British journal of sociology of education*, 25(4), 457-471.

Newman, I., & Conway, J. (2017). Busting the barriers to inclusive learning environments. *The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 30.

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge journal of education*, 44(4), 525-540.

Noda, A., Kim, S., Yung Chi Hou, A., Lu, I. J. G., & Chou, H. C. (2021). The relationships between internal quality assurance and learning outcome assessments: challenges confronting universities in Japan and Taiwan. *Quality in Higher Education*, 27(1), 59-76.

Nölting, B., Molitor, H., Reimann, J., Skroblin, J. H., & Dembski, N. (2020). Transfer for Sustainable Development at Higher Education Institutions—Untapped Potential for Education for Sustainable Development and for Societal Transformation. *Sustainability*, 12(7), 2925.

O'Grady, A., Pleasence, P., Balmer, N. J., Buck, A., & Genn, H. (2004). Disability, social exclusion and the consequential experience of justiciable problems. *Disability and Society*, 19(3), 259–271.

Orr, D. (2015). A comparative study on cost-sharing in higher education—using the case study approach to contribute to evidence-based policy. In *The European Higher Education Area* (pp. 849-863). Springer, Cham.

Ouellett, M. (ed.) (2005). *Teaching inclusively: Resources for course, department and institutional change in higher education*. Stillwater: New Forum's Press.

Oxoby, R. (2009). Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. *International Journal of Social Economics*, 36(12), 1133-1152.

Pitman, T. (2015). Unlocking the gates to the peasants: are policies of ‘fairness’ or ‘inclusion’ more important for equity in higher education?. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 281-293.

Popay, J., Enoch, E., Johnston, H., & Rispel, L. (2006). Social exclusion knowledge network (SEKN) scoping of SEKN and proposed approach. *Submitted to the Commission on Social Determinants of Health World Health Organisation by The Central Co-ordinating Hub for the SEKN.*

Pruvot, E. B., & Estermann, T. (2018). University Governance: Autonomy, structures and inclusiveness. In *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 619-638). Springer, Cham.

Rasi, P., Hautakangas, M., & Väyrynen, S. (2015). Designing culturally inclusive affordance networks into the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 131-142.

Razinkina, E., Pankova, L., Trostinskaya, I., Pozdeeva, E., Evseeva, L., & Tanova, A. (2018). Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 33, p. 03043). EDP Sciences.

Redley, M. (2009). Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities. *Disability and Society*, 24(4), 489–501.

Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.

Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628.

Robertson, J., McCarthy, I. P., & Pitt, L. (2019). Leveraging social capital in university-industry knowledge transfer strategies: a comparative positioning framework. *Knowledge Management Research & Practice*, 17(4), 461-472.

Rodgers, G., Gore, C., & Figueiredo, J. B. (Eds.). (1995). *Social exclusion: Rhetoric, reality, responses*. Geneva: International Institute for Labour Studies.

Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión University students with disabilities in Universities. A study of their inclusion. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.

Schiefer, D., & Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132(2), 579-603.

Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647-660.

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs—Pas op de plaats of stap vooruit. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46(6), 266-278.

Senior, C., Moores, E., & Burgess, A. P. (2017). “I Can't get no satisfaction”: measuring student satisfaction in the age of a consumerist higher education. *Frontiers in psychology*, 8, 980.

Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 321-331.

Shin, Y., Kim, K., Yoo, D., & Kim, D. (2013). A qualitative study on the experience of social exclusion against people with disabilities—focused in group interviews. *Korean Journal of Social Welfare*, 44(2), 141–169.

Sidiropoulou-Dimakakou, D. (2018). Disabled university students in Greece. In *Higher Education and Disabilities: International Approaches* (pp. 91-99). Routledge.

Sim, C. (2001). Significance of social exclusion and its consideration of welfare policy—on the cases of France in the comparative perspective. *Korean Journal of Social Welfare*, 44, 178–208.

Sim, C. (2004). Social exclusion and policy approach of social welfare. *Situation and Welfare, 19*, 13–54.

Slee, R. (2008). It's a fit-up! Inclusive education, higher education, policy and the discordant voice. In *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 177-188). Springer, Dordrecht.

Smith, F. G. (2012). Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(3), 31-61.

Smith, P., & Polanyi, M. (2003). Social norms, social behaviours and health: an empirical examination of a model of social capital. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 27*(4), 456-463.

Sosa Fernández, L. A. (2015). *Necesidades formativas del profesorado universitario de la UNPHU, en relación con la atención a la diversidad* (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla).

Souza, D. T., Wals, A. E., & Jacobi, P. R. (2019). Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire. *Environmental Education Research, 25*(11), 1605-1619.

Squillaci, M., & Hofmann, V. (2021). Working in inclusive or non-inclusive contexts: relations between collaborative variables and special education teachers' burnout. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 160). Frontiers.

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*.

Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 307-321.

Symeonidou, S. (2019). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground?. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 50-65.

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*.

Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of health care for the poor and underserved*, 9(2), 117-125.

Testa, D., & Egan, R. (2014). Finding voice: The higher education experiences of students from diverse backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 229-241.

Thomas, G., & Loxley, A. (2002). Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. *British Journal of Educational Studies*, 50(3).

Thomas, L., & Heath, J. (2014). Institutional wide implementation of key advice for socially inclusive teaching in higher education. A practice report. *Student Success*, 5(1), 125.

Thomas, L., & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.

Tressou, E., Mitakidou, S., & Karagianni, P. (2007). The Diversity in the University: Students' Ideas on Disability Issues. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(4).

Trigwell, K. (2013). Evidence of the impact of scholarship of teaching and learning purposes. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 95-105.

Umashankar, V., & Dutta, K. (2007). Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. *International Journal of Educational Management*.

United Nations (UN). (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva: United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris, France: Author.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris, France: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, France: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Paris, France: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, France: UNESCO.

Vaccari, V., & Gardinier, M. P. (2019). Toward One World or Many? A Comparative Analysis of OECD and UNESCO Global Education Policy Documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68-86.

Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*, 16-49.

Vasileiadis, I., & Doikou-Avliidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277.

Veugelers, W. (Ed.). (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Springer Science & Business Media.

Veugelers, W. (2017). The moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire. *Journal of Moral Education*, 46(4), 412-421.

Vincent, L., & Chiwandire, D. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African journal of disability*, 8(1), 1-12.

Vlachou, A., & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221.

Weichbroth, P. (2018, September). Usability attributes revisited: a time-framed knowledge map. In *2018 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)* (pp. 1005-1008). IEEE.

Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2011). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 2.

Wette, R., & Furneaux, C. (2018). The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. *System*, 78, 186-200.

Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F., & Bühler, C. R. (2021). Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs: Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education. *Social Inclusion*, 9(3), 117-129.

Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32.

Yardi, S. (2010). *A Theory of technical capital*. Paper delivered to the TMSP Workshop, Georgia Institute of Technology, Georgia, US, February 11-12, 2010.

Ανακτήθηκε από: <http://tmsp.umd.edu/position%20papers/Yardi-SocialMediatingTech.pdf>

Yoo, D. (2011). Social exclusion and participation of people with disabilities—focused on the legislation process of disability discrimination act. *Korean Journal of Social Welfare*, 63(1), 217–239.

Yun, S. (2005). Research about correlation both the poverty of laborers and social exclusion in Korea. *Social Security Research*, 21(1), 149–176.

Zimdars, A., Sullivan, A., & Heath, A. (2009). Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key?. *Sociology*, 43(4), 648-666.

Zmas, A. (2015). Financial crisis and higher education policies in Greece: between intra-and supranational pressures. *Higher Education*, 69(3), 495-508.

Ελληνόγλωσση

Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ. 475-483). Λευκωσία.

Ε.Σ.Α.εΑ. (2005). *Έκθεση για την 3η Δεκέμβρη 2005, Εθνική Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. «Προσβασιμότητα: Το 'κλειδί' για την εξάλειψη των διακρίσεων. Κείμενο αναφοράς για την ποιοτική αναβάθμιση του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας, της αυτονομίας και της ανεμπόδιστης άσκησης του δικαιώματος στην επιλογή των ατόμων με αναπηρία»*. Αθήνα.

Καπλάνη, Θ. Π. Γ. (2011). *Ο κοινωνικός αποκλεισμός και το πρόταγμα της κοινωνικής χειραφέτησης: ο ρόλος της εκπαίδευσης* (No. GRI-2011-6225). Aristotle University of Thessaloniki.

Καυτατζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Εκτός, Εντός και Υπό. Θεωρητικές, Ιστορικές και Πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας

Κωφίδου, Χ. (2017). Η ενιαία εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β, 3, 24-29.

Μιζαμτσή, Σ., Νικολαΐδης, Ε., & Μουρούζης, Α. (2012). *Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την προσβασιμότητα και τα άτομα με αναπηρία*. Ηλιούπολη: Ε.Σ.Α.εΑ.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Πεδίο.

Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ., & Φωτεινός Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Νόμοι

Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α 80/31.3.1981): Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Ν. 1351/1983 (ΦΕΚ 56/Α/26.04.1983): Εισαγωγή Σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις.

Ν. 2831/2000 (ΦΕΚ 140 /13.06.2000): Γενικός Οικοδομικός Κανονισμός» και άλλες πολεοδομικές διατάξεις.

Ν. 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Α/02.08.2005): Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων.

Ν. 3549/2007 (ΦΕΚ Α 69/20.03.2007): Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008): Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ν. 3794/2009 (ΦΕΚ Α 156/04.09.2009): Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ν. 4009/2011 (ΦΕΚ Α 195/06.09.2011): Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ν. 4067/2012 (ΦΕΚ Α 79/09.04.2012): Νέος Οικοδομικός Κανονισμός.

Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α 24/30.01.2013): Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού. Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.

Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α 193/17.09.2013): Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ Α 21/21.02.2016): Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159/06.09.2016): Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν. 4452/2017 (ΦΕΚ Α 17/15.02.2017): Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις.

Ν. 4485/2017 (ΦΕΚ Α 114/04.08.2017): Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.

Ν. 4521/2018 (ΦΕΚ Α 38/02.03.2018): Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102/12.06.2018): Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν. 4559/2018 (ΦΕΚ Α 142/03.08.2018): Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.

Ν. 4589/2019 (ΦΕΚ Α 13/29.01.2019): Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.

Ν. 4610/2019 (ΦΕΚ Α 70/07.05.2019): Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις.

Ν. 4638/2019 (ΦΕΚ 181/Α/18.11.2019): Κύρωση: α) της από 25.9.2019 Π.Ν.Π. «Επείγουσα ρύθμιση για την απαλλαγή από την υποχρέωση απόδοσης του φόρου διαμονής» (Α΄ 142), β) της από 30.9.2019 Π.Ν.Π. «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Περιβάλλοντος και Ενέργειας, Εσωτερικών,

Οικονομικών και Υγείας» (Α' 145), γ) της από 4.10.2019 Π.Ν.Π. «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας» (Α' 150) και άλλες διατάξεις.

Ν. 4713/2020 (ΦΕΚ Α 147/29.07.2020): Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.