

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών Και Διοίκησης

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της
Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ
www.ouc.ac.cy

**«Οι Απόψεις των Ενήλικων κωφών ατόμων Σχετικά με την Κοινωνική
και Σχολική ενσωμάτωση των Κωφών παιδιών σε Δημοτικά Σχολεία
της Γενικής εκπαίδευσης».**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΝΙΚΟΥ

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΛΙΑΣΙΔΟΥ**

ΜΑΙΟΣ 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών Και Διοίκησης

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της
Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ
www.ouc.ac.cy

«Οι Απόψεις των Ενήλικων κωφών ατόμων Σχετικά με την Κοινωνική και Σχολική ενσωμάτωση των Κωφών παιδιών σε Δημοτικά Σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης».

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΝΙΚΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΛΙΑΣΙΔΟΥ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

ΜΑΙΟΣ 2017

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις ενήλικων κωφών σχετικά με την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση κωφών παιδιών που φοιτούν σε περιβάλλον ενσωμάτωσης σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με το εργαλείο του ερωτηματολογίου που εμπεριείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και απευθύνονταν σε ενήλικα κωφά άτομα, τα οποία κλήθηκαν να το απαντήσουν για να αναδειχθούν οι απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι κωφοί πιστεύουν στην σχολική και κοινωνική ένταξη των κωφών παιδιών, απλά αναδείχθηκε μια επιφυλακτικότητα ως προς τον τρόπο επίτευξής τους. Η επιτυχία ή η βελτίωση της ήδη υπάρχουσας σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των κωφών και βαρήκοων παιδιών επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες όπως: η καλύτερη και μεγαλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, η στάση των δασκάλων απέναντι στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, η σχετική γνώση και η ενσυναίσθησή τους, η στάση των μαθητών χωρίς προβλήματα ακοής απέναντι στους κωφούς και βαρήκοους συμμαθητές τους και η γενικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών φορέων.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ενσωμάτωση, κοινωνική ενσωμάτωση, κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, ποσοτική έρευνα

Summary

The present study examines the views of adults with hearing impairments on the educational and social inclusion of children with hearing impairments, who attend a mainstream primary school. For this survey, quantitative approach was adopted and more specifically questionnaires administered to adults with hearing impairments, who were invited to articulate their views on this issue. The results of the study highlight the fact that adults with hearing impairments advocate the educational and social inclusion of deaf children, but are sceptical about the ways in which this can be achieved. The inclusion of deaf and hard-hearing children is affected by many different factors such as: a well-equipped school, the attitudes of teachers towards deaf and hard-hearing students, their relevant knowledge and empathy, the attitudes of students without hearing problems towards their deaf and hard-hearing classmates and the general training of educational professionals and other stakeholders.

Keywords: school integration, social inclusion, deaf and hard-hearing pupils, quantitative research

Ευχαριστίες

Πρώτιστα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κα. Αναστασία Λιασίδου, που δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη της διατριβής και με την υποστήριξή της, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της συνέβαλε πραγματικά στην ολοκλήρωση της μελέτης. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κωφούς δασκάλους μου που αμέσως προθυμοποιήθηκαν να με βοηθήσουν και χάρη στην πολύτιμη συμβολή τους συνέλεξα σχετικά εύκολα και γρήγορα τα δεδομένα της έρευνάς μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξή τους, καθώς χωρίς την υπομονή και κατανόηση τους δεν θα μπορούσα να φέρω εις πέρας την παρούσα μελέτη.

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | |
| 2.1 Διευκρίνιση όρων έρευνας..... | 13 |
| 2.2 Έρευνες σχετικά με την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών σε γενικά δημοτικά σχολεία..... | 16 |
| 2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο ερευνών και λειτουργικοί ορισμοί..... | 16 |
| 2.2.2 Σκοποί και στόχοι των ερευνών..... | 21 |
| 2.2.3 Αποτελέσματα ερευνών..... | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ | |
| 3.1 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών σε παγκόσμια κλίμακα..... | 25 |
| 3.2 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα..... | 26 |
| 3.3 Η γενική πορεία προς την ένταξη των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο..... | 27 |
| 3.4 Η ιστορία της ειδικής αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα..... | 30 |
| 3.5 Η σημερινή πορεία της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευση στην Ελλάδα..... | 34 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | |
| 4.1 Μέθοδοι διδασκαλίας στα ειδικά σχολεία κωφών..... | 40 |
| 4.1.1. Η δίγλωσση εκπαίδευση κωφών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού..... | 41 |
| 4.1.2. Η νοηματική γλώσσα..... | 44 |
| 4.2 Μέθοδοι διδασκαλίας των κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία | 45 |
| 4.3. Οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ομαλή κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση ενός κωφού μαθητή..... | 47 |
| 4.4 Η τεχνολογία ως νέα μέθοδος διδασκαλίας κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία.... | 49 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | |
| 5.1 Αναγκαιότητα έρευνας..... | 52 |

| | |
|--|----|
| 5.2 Σκοπός και στόχοι..... | 53 |
| 5.3 Ερευνητικές υποθέσεις..... | 54 |
| 5.4 Ερευνητική στρατηγική..... | 55 |
| 5.5 Συμμετέχοντες..... | 55 |
| 5.6 Ερευνητικά εργαλεία..... | 57 |
| 5.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα..... | 58 |
| 5.8 Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί..... | 59 |
| 5.9 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων και εξαγωγή αποτελεσμάτων..... | 60 |
| 5.9.1 Συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών-είδος φοίτησης στο δημοτικό και απόψεων για κατάλληλη εκπαίδευση..... | 61 |
| 5.9.2 Συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών-κοινωνική ενσωμάτωση και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακουόντων και κωφών παιδιών..... | 65 |
| 5.9.3 Συμβολή παραγόντων για επιτυχημένη ένταξη..... | 67 |
| 5.9.4 Κατάλληλο είδος εκπαίδευσης για ομαλή μελλοντική ένταξη κωφού παιδιού στην κοινωνία..... | 70 |
| 5.9.5 Καταληκτική άποψη για κατάλληλη εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού..... | 73 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:ΕΠΙΛΟΓΟΣ

| | |
|--------------------------------|----|
| 6.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση..... | 75 |
|--------------------------------|----|

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

| | |
|-------------------------|----|
| A Εργαλεία Έρευνας..... | 79 |
| B Πίνακες..... | 85 |

| | |
|--------------------------|-----------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 89 |
|--------------------------|-----------|

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Το θεσμικό πλαίσιο γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από διάσπαρτες προσπάθειες που ανάγονται κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία κι αυτό γιατί για πολλά χρόνια επικρατούσε το «ιατρικό μοντέλο», το οποίο εναπόθετε τις ευθύνες στα «προβληματικά» άτομα, τα οποία έφταιγαν, γι' αυτό ήταν καταδικασμένα να ζουν στο περιθώριο και μόνο τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημά τους και την «ανωμαλία» τους και με θεραπεία κατεξοχήν ιατρική (Κίτσου, 2015). Σημαντικά σχολεία και κέντρα που ιδρύθηκαν σε αυτό το πλαίσιο ιδιωτικής πρωτοβουλίας είναι ο οίκος τυφλών (1906), οίκος κωφάλλων (1907), αναμορφωτήρια (1918), το ειδικό δημοτικό σχολείο Βουλιαγμένης (1920), Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών (1937), Σχολή τυφλών-Ήλιος (1948) και διάφορα άλλα (Κυπριωτάκης, 2002). Ο Κυπριωτάκης (2002) αναφέρει ότι μετά τον Β Παγκόσμιο πόλεμο άρχισε σταδιακά να στρέφεται το ενδιαφέρον και της πολιτείας στα δικαιώματα του ανθρώπου και να καθίσταται υποχρέωσή της η δραστηριοποίησή της προς τα αδύναμα άτομα σωματικά και πνευματικά, λόγω της επιρροής της από την διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου των Ενωμένων Εθνών. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα (Τζουριάδου, 1995).

Ο 20ος αιώνας υπήρξε διεθνώς ιδιαίτερα σημαντικός για τον χώρο της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα για το χώρο της ειδικής αγωγής. Άρχισαν σταδιακά να εξαλείφονται προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά ταμπού για άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, στον 20ο αιώνα γίνεται νύξη των όρων ένταξης, ενσωμάτωσης (Μιχαηλίδης, 2009). Σημαντική διεθνή σύμβαση και διακήρυξη είναι αυτή της Unesco Salamanca Statement του 1994, η οποία είχε ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, την πραγμάτωση προγραμμάτων ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των παιδιών, την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την συμμετοχή των γονέων και κοινότητας για την λήψη αποφάσεων και τέλος την παροχή υπηρεσιών για την οργανωμένη

εκπαίδευση ,παρακολούθηση κι αξιολόγηση των μαθητών(Unesco,1994).

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών ατόμων η Ελλάδα εξελίχθηκε με αργούς ρυθμούς,καθώς η αλλαγή και η εξέλιξη παρουσιαζόταν περισσότερο σαν επιβολή κι όχι σαν μια ευσυνειδήτη επιλογή(Βλάχου,Λαμπροπούλου,Χατζηκακού,2003).

Ουσιαστικά από το 1956 μέχρι και το 1970, ιδρύθηκαν επίσημα σχολεία για κωφούς από το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών(ΕΙΚ),τα οποία μέχρι το 1984 χρησιμοποιούσαν την προφορική προσέγγιση,ενώ μετέπειτα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική νοηματική γλώσσα(Βλάχου,Κίκα&Λαμπροπούλου,,2003).Τα σχολεία αυτά συμπεριελάμβαναν προγράμματα για ηλικίες παιδιών από τα 0-4έτη, αλλά παρείχαν και δημοτική εκπαίδευση για ηλικίες 6 μέχρι 12 ετών· η εκπαίδευση ήταν δωρεάν λόγω δωρεών και συνεισφορών που γινόντουσαν από ευκατάστατα άτομα(Βλάχου,Λαμπροπούλου,Χατζηκακού,2003). Στη συνέχεια μαζί με άλλα δημόσια σχολεία κωφών που ιδρύθηκαν, όλα ακολουθούσαν ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών,γεγονός που δείχνει ότι πρωταρχικής σημασίας στην έννοια της εκπαιδευτικής ένταξης για τους κωφούς ήταν η παροχή μιας βασικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(Βλάχου,Λαμπροπούλου,Χατζηκακού,2003).

Ύστερα από πιέσεις οικογενειών αλλά και της ομοσπονδίας των κωφών το υπουργείο παιδείας εγκαινίασε ένα νέο δημόσιο σχολικό σύστημα για κωφά παιδιά που περιελάμβανε προγράμματα όχι μόνο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό την πλήρη συμμετοχή τους κι ένταξή τους.Σύμφωνα με τον Κόλλια (2010) αυτά τα προγράμματα έχουν τη μορφή είτε των ειδικών σχολείων για κωφούς μαθητές είτε των ειδικών τάξεων μέσα στο γενικό σχολείο. Τα ειδικά σχολεία είναι χωριστά, ανεξάρτητα σχολεία όπου τα κωφά παιδιά δε συνεκπαιδεύονται με ακούοντα παιδιά ενώ οι ειδικές τάξεις βρίσκονται συνήθως σε ένα γενικό δημόσιο σχολείο για ακούοντες μαθητές(Κόλλιας,2010). Οι κωφοί μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα της ειδικής τάξης είτε όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας ή μόνο κάποιες ώρες σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες κι όταν δε βρίσκονται στις ειδικές τάξεις, οι κωφοί μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα της κανονικής τάξης μαζί με τους ακούοντες συμμαθητές τους και έτσι ενσωματώνονται πλήρως στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου και της γενικής εκπαίδευσης και η ένταξή τους είναι πλέον εφικτή (Βλάχου,Λαμπροπούλου,Χατζηκακού,2003).

Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό κομμάτι και συγκεκριμένα στο θέμα της έρευνας και στο χώρο που κινείται, στις διαστάσεις του θέματος και στη σημασία της έρευνας που πρόκειται να εκπονηθεί.

Το θέμα της έρευνας που έχει επιλεγθεί είναι «Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών ενήλικων ατόμων σχετικά με την κοινωνική τους και σχολική τους ενσωμάτωση σε δημοτικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης». Είναι μια θεματική περιοχή που σχετίζεται και με τον χώρο της ειδικής αγωγής, αφού αναφέρεται σε κωφά άτομα και στην έννοια της ένταξης κι ενσωμάτωσης αλλά και στη γενική εκπαίδευση, καθώς η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε πλαίσια των γενικών δημοτικών σχολείων. Αναφορικά με τις διαστάσεις του θέματος που επέλεξα να ερευνήσω είναι συγκεκριμένες και είναι η κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών ατόμων σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης αλλά και η σχολική ενσωμάτωση. Θα γίνει δηλαδή μια διερεύνηση μέσω των προσωπικών απόψεων και εμπειριών κωφών ενήλικων ατόμων κατά πόσο επιτυχημένη είναι η κοινωνική αλλά και η σχολική ενσωμάτωση τους σε δημοτικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Ύστερα από προσωπική μελέτη και αναζήτηση ερευνών σχετικά με το θέμα που επέλεξα αλλά και τις διαστάσεις του, θεωρώ ότι καθίσταται αναγκαία η πραγματοποίηση της έρευνάς μου, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικής έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο αλλά και στον συγκεκριμένο τόπο, τον ελλαδικό. Οι κωφοί αποτελούν μια ομάδα ανθρώπων με δική τους κουλτούρα και χαρακτηριστικά και συνιστούν ένα μέρος της κοινωνίας που ζούμε. Με το πέρασμα των χρόνων απαλείφθηκαν αρκετά ρατσιστικά στοιχεία και ταμπού, που τους κρατούσαν στο περιθώριο και άρχισαν να αποκτούν δικαιώματα και να κατασταθούν ισότιμα μέλη στην κοινωνία μας. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο και σε κοινωνικό αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο η ενσωμάτωση και η εκπαίδευση των κωφών αποτελεί μια πραγματικότητα, στην οποία οφείλεται να δοθεί ισότιμη σημασία, όπως στην γενική εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών. Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των κωφών ατόμων για την επίτευξη ή μη αυτών των προγραμμάτων ένταξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βέβαια παραπλήσιες έρευνες έχουν γίνει γενικά, όπως θα φανεί και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο οι πλείστες αφορούν χώρες του εξωτερικού και σχετίζονται με τα περιβάλλοντα των κωφών παιδιών, τα σχολικά και κοινωνικά (δάσκαλοι, γονείς, άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς, κτλ.), οπότε η μεταστροφή και η εστίαση της προσοχής στα ίδια τα κωφά άτομα ως ενήλικες και στις απόψεις τους είναι μια διαφορετική και πρωτότυπη

προσέγγιση για το συγκεκριμένο θέμα.Ενδεικτικά μια παραπλήσια έρευνα έχει πραγματοποιηθεί από τον Κόλλια(2010), ο οποίος χρησιμοποίησε ποιοτική έρευνα για την εξέταση του θέματός του,αναφορικά με την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία,αλλά μέσω του εργαλείου της παρατήρησης των ίδιων των παιδιών και μέσω των συνεντεύξεων από τους δασκάλους των παιδιών αυτών.Η διάσταση της συγκεκριμένης μελέτης θα είναι μια προσθήκη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και μια διαφορετική οπτική γωνία προσέγγισης του συγκεκριμένου ζητήματος.

Ακόμη, τα στοιχεία, που θα συλλεχθούν κρίνονται απαραίτητα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά το έργο τους αλλά και ο θεσμός της ένταξης να καταστεί λειτουργικός και αποτελεσματικός.Ευρύς σκοπός επομένως, της παρούσας έρευνάς θα είναι η συγκέντρωση και η περιγραφή των απόψεων των ενήλικων κωφών ατόμων σχετικά με την επίτευξη ή μη της ένταξής των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα μελετώνται οι απόψεις των ενήλικων κωφών ατόμων αναφορικά με την κοινωνική και σχολική ένταξη των κωφών ατόμων σε κοινά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι πολύ ενδιαφέρον να «εισβάλλουμε» κατά κάποιο τρόπο στη ζωή των ανθρώπων αυτών και να διαπιστώσουμε πως σκέφτονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1.Διευκρίνιση όρων έρευνας

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν κάποιες έννοιες ,οι οποίες αναφέρθηκαν και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά θα τυγχάνουν συχνής χρήσης και ανάλυσης τόσο στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας όσο και στο ερευνητικό κομμάτι της.Οι όροι και οι έννοιες που θα επεξηγηθούν είναι:

- A)Κωφός-Βαρήκοος
- B) Ενσωμάτωση
- Γ)Κοινωνική ενσωμάτωση
- Δ)Σχολική ενσωμάτωση

A)Κωφός-Βαρήκοος

Αρχικά, σύμφωνα με τον Heward (2011), η κώφωση και τα προβλήματα ακοής ορίζονται ως εξής:

Η κώφωση αφορά σε μία ακουστική βλάβη, η οποία είναι τόσο σοβαρή που το παιδί αδυνατεί να επεξεργαστεί γλωσσικές πληροφορίες μέσω της ακοής με ή χωρίς ενίσχυση και η οποία επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση ενός παιδιού.

Πρόβλημα ακοής σημαίνει μία ακουστική βλάβη είτε προσωρινή είτε κυμαινόμενη που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση ενός παιδιού, αλλά δεν εμπίπτει στον ορισμό της κώφωσης σε αυτή την ενότητα (Heward, 2011).

Ένα κωφό παιδί δεν μπορεί να βασιστεί στην ακοή για να κατανοήσει την ομιλία.

Ακόμα και με τη χρήση ακουστικών βοηθημάτων, η απώλεια ακοής είναι πολύ μεγάλη

και δεν επιτρέπει σ' ένα κωφό παιδί να έχει πρόσβαση στο λόγο μόνο μέσω των αυτιών. Αν και ένα κωφό παιδί μπορεί να αντιλαμβάνεται κάποιους ήχους μέσω της υπολλειμματικής ακοής, και σ' αυτή την περίπτωση στηρίζεται σε μία άλλη αίσθηση, την όραση ως βασική δίοδο μάθησης και επικοινωνίας.

Ένα βαρήκοο παιδί από την άλλη έχει απώλεια ακοής σε τέτοιο βαθμό που καθίσταται απαραίτητη η υποστήριξη. Τα παιδιά αυτά συνήθως χρησιμοποιούν ακουστικό ώστε να κατανοούν την ομιλία. Η βαρηκοΐα συνήθως κατηγοριοποιείται με τους όρους ελαφρά, ήπια, μέτρια, σοβαρή και πολύ σοβαρή (κώφωση), με βάση το αποτέλεσμα της μέτρησης της ακοής σε ντεσιμπέλ σε όλο το εύρος των συχνοτήτων που είναι σημαντικό να διακρίνει κανείς για την κατανόηση της ομιλίας.

B) Ενσωμάτωση

Ο χαρακτήρας της ενσωμάτωσης (inclusion) είναι ένα πολύπλοκο και αμφιλεγόμενο ζήτημα και η έννοια αυτή γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους. Γι' αυτό τον λόγο θα γίνει μια πιο λεπτομερής αποσαφήνιση ορισμένων παρεμφερή εννοιών, με τις οποίες περιπλέκεται η έννοια αυτή, σύμφωνα με την Λαμπροπούλου και τον Τζίμα (2007) στη συνέχεια στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο θα δοθεί και σε αυτό το κομμάτι πιο συνοπτικά και περιεκτικά ο ορισμός της ενσωμάτωσης, έτσι όπως νοείται και αντιμετωπίζεται στην παρούσα έρευνα.

Το μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει οδηγήσει, ουσιαστικά, στην εύρεση ενός νέου και διαφορετικού λεξιλογίου το οποίο καλείται να αποδώσει ολοκληρωμένα την έννοια της ενσωμάτωσης. Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες, σημαίνει ένταξη στην κοινωνία των μη «μειονεκτικών» ατόμων. Είναι η απώλεια της ιδιαιτερότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η προσπάθεια να λειτουργούν όπως τα άλλα (Κουρκούτας, χ.χ.). Η ένταξη (intergration) ορίζεται ως μια ισορροπημένη και ουσιαστική ένταξη του παιδιού στις ομάδες των συμνηλικών του, η απρόσκοπτη χωρίς εμπόδια συμμετοχή του στην τάξη και στις μαθησιακές διαδικασίες, η πλήρης αποδοχή του ως ψυχοκοινωνική οντότητα και ως μαθητής από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές όπως και γενικά από όλο το σχολείο (Κουρκούτας, χ.χ.). Αν περιορίσουμε την

έννοια της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Ο όρος ενσωμάτωση (inclusion αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα παραμένει όπως είναι ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν εγγυήσεις της ακώλυτης φοίτησης των άλλων μαθητών(Χαρουπιάς,2003).

Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως προαναφέραμε, σημαίνει ένταξη στην κοινωνία των μη «μειονεκτικών» ατόμων. Αν περιορίσουμε την έννοια της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Η έκθεση Wornock στην Αγγλία (1978) διακρίνει τρία είδη ενσωμάτωσης: α). την τοπική, για παιδιά με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια, όπου τα παιδιά αυτά παραμένουν απλώς στον ίδιο χώρο με τα άλλα παιδιά, β). την κοινωνική, όπου μερικά παιδιά δεν είναι μεν ικανά να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συμμετέχουν όμως στις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου π.χ. γιορτές, εκδρομές, ομαδικά παιχνίδια, κ.ά. και γ). τη λειτουργική/εκπαιδευτική, η οποία είναι η πλήρης ενσωμάτωση, όπου ο μαθητής συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης του(Λαμπροπούλου,Τζίμας,2007). Η σύγχρονη και κοινά αποδεκτή παιδαγωγική άποψη ότι η πρώτη κατηγορία πρέπει να φοιτά σε ειδικά σχολεία

Συμπερασματικά, λοιπόν, φαίνεται ότι οι ειδικοί ορίζουν την ενσωμάτωση σαν εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια μαζί με τον γενικό πληθυσμό των συμμαθητών τους στη βάση μιας καλά σχεδιασμένης και προγραμματισμένης παρέμβασης. Έτσι θα χρησιμοποιηθεί ο ορισμός της ενσωμάτωσης στην έρευνα και στο θεωρητικό αλλά και στο ερευνητικό κομμάτι.

Γ)Κοινωνική ενσωμάτωση

Η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τα κωφά παιδιά στα περιβάλλοντα ένταξης. Όπως αναφέρουν οι Stinson και Antia (1999) η κοινωνική ενσωμάτωση ορίζεται για τα κωφά παιδιά ως η ικανότητα: (α) να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ακούοντα παιδιά, (β) να συνάπτουν φιλίες και τέλος (γ) να γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Με βάση τον ορισμό που δίνουν οι δύο ερευνητές θα εννοείται η κοινωνική ενσωμάτωση και στη παρούσα έρευνα. Οι αλληλεπιδράσεις των κωφών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον του γενικού δημοτικού σχολείου θα αποτελέσουν τη βάση για τη μελέτη της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης.

Δ)Σχολική ενσωμάτωση

Η έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης θα μπορούσε γενικά να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδούνται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς (Striefel, 1985, Biklen, 1985, Winzer, Rogow & David 1989).Ακόμη, οι ερευνητές Stainback, Sainback, East & Sapon-Shevin (Knight 1999), υποστηρίζουν ότι «σκοπός της ενσωμάτωσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές, αλλά να επιτρέψει σε όλους τους μαθητές να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επικυρώνει και εκτιμά την ατομικότητά τους». Αυτός ο ορισμός,λοιπόν,θα αποτελέσει τη βάση για την μελέτη της σχολικής ενσωμάτωσης.

2.2.Έρευνες σχετικά με την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών σε γενικά δημοτικά σχολεία.

Για την επιλογή κάθε έρευνας γίνεται μια μελέτη άλλων ερευνών σχετική με το θέμα,έτσι ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που επιλέγεται.Στη συνέχεια θα κατατεθεί η μελέτη κάποιων ερευνών που εξετάστηκαν για την εκπόνηση της παρακάτω έρευνας.

2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο ερευνών και λειτουργικοί ορισμοί

Οι σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρούν την ειδική αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Η ένταξη και η ενσωμάτωση γενικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και συγκεκριμένα των κωφών παιδιών ως προς την σχολική τους και κοινωνική τους ενσωμάτωση αντιμετωπίζεται από όλες τις έρευνες ως επιταγή της σύγχρονης πραγματικότητας. Κύριος στόχος της εκπαίδευσής τους είναι να αποκτήσουν αργότερα στην ενήλικη ζωή τους ίδιες πιθανότητες συμμετοχής στην κοινωνία, όπως και οι υπόλοιποι άνθρωποι (Κόλλιας, 2010). Σημαντικοί όμως είναι και άλλοι παράγοντες εκτός σχολικού πλαισίου, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η στήριξη που λαμβάνουν από την οικογένεια τους και η συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, το είδος της εκπαίδευσης αλλά και ο βαθμός βαρηκοΐας επηρεάζουν την σχολική και γενικότερη ενσωμάτωση των κωφών μαθητών (Moore, 2001).

Το σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν εμπεριέχουν ένα κοινό θεματικό πλαίσιο, το οποίο είναι η συστηματική ανάγκη για κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των κωφών παιδιών σε μια προσπάθεια κοινωνικής και σχολικής τους ενσωμάτωσης στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα το θεωρητικό πλαίσιο των ερευνών ορίζει την ένταξη α) ως χώρο (οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης), β) ως δημιουργία ενιαίων κοινοτήτων με την εδραίωση θεμελιών-αξιών όπως η αποδοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και τέλος ως «ανταπόκριση» στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των παιδιών (Πλιακοκάνος, 2006). Ακόμη, το θεωρητικό πλαίσιο των πλείστων ερευνών σχετικά με τους όρους σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση είναι πιο κοντά σε αυτό που υιοθετείται στην έρευνα μου, το οποίο θα διευκρινιστεί αμέσως και για αυτό σημαντικό είναι να γίνει μια αποσαφήνιση των όρων αυτών, ως προς τα άτομα με αναπηρίες και συγκεκριμένα τα άτομα με απώλεια ακοής, τα κωφά άτομα, καθώς είναι και το θέμα της έρευνας που έχει επιλεγεί και θα αναλυθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Ο χαρακτήρας της ενσωμάτωσης (inclusion) είναι ένα πολύπλοκο και αμφιλεγόμενο ζήτημα και η έννοια αυτή γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους. Γι' αυτό τον λόγο θα γίνει μια αποσαφήνιση ορισμένων παρεμφερών εννοιών, με τις οποίες περιπλέκεται η έννοια αυτή, σύμφωνα με την Λαμπροπούλου και τον Τζίμα (2007) και η οποία υιοθετείται στην διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο όρος ένταξη (integration) σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου. Ως ένταξη, θεωρείται η τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά πλαίσια σχολικής φοίτησης συνομηλίκων (στα συνηθισμένα ή γενικά σχολεία), με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους, χωρίς ωστόσο, να υπάρξει ανάλογη μέριμνα διαθεσιμότητας των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα ήταν δυνατό να εγγυηθούν κάτι παρόμοιο (Χαρουπιάς, 2003).

Ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming) αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα παραμένει όπως είναι ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν εγγυήσεις της ακώλυτης φοίτησης των άλλων μαθητών (Χαρουπιάς, 2003).

Σύμφωνα με τον Γερμανό ερευνητή Andreas Hinz (2002) οι βασικές διαφορές του μοντέλου της ένταξης και της ενσωμάτωσης είναι οι εξής: α) Στο μοντέλο της ένταξης τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε κοινά σχολεία ενώ σε αυτό της ενσωμάτωσης όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν και μαθαίνουν σε κοινά σχολεία. β) Στο πρώτο μοντέλο εφαρμόζονται συγκεκριμένα συστήματα εκπαίδευσης ανάλογα με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή ενώ στο άλλο εφαρμόζονται ενιαία συστήματα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτων ειδικών αναγκών. γ) Στο πρώτο υπάρχει η θεωρία του διαχωρισμού σε δυο ομάδες, αυτή των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αυτή των υπολοίπων παιδιών ενώ στην ενσωμάτωση υπάρχει μια ομάδα που την συνιστούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. δ) Παροχή υποστηρικτικών βοηθημάτων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δημιουργία εξατομικευμένης εκπαίδευσης, ενώ στην ενσωμάτωση κοινή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και ύπαρξη ειδικών δασκάλων ως βοηθοί των παιδιών. ε) Τέλος, εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ στο δεύτερο μοντέλο εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων για την διδασκαλία

όλων των παιδιών ταυτόχρονα χωρίς την προσθήκη ταμπελών και στίγματος στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο όρος *inclusive* εκπαίδευση έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ενιαία εκπαίδευση. Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση του ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος(Χαρουπιάς,2003).

Βασική κατευθυντήρια γραμμή της εκπαίδευσης αυτής είναι η έννοια της αποδοχής της ισότητας των ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και ακόμη και οι θετικές διακρίσεις(επιπλέον ή ποιοτικά καλύτερες υπηρεσίες) σε κάποιους μαθητές δημιουργούν διαχωρισμούς και θίγουν τις προσωπικότητες των παιδιών στις οποίες απευθύνονται.Μια άλλη αρχή αυτής της πολιτικής θα είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών, η παραδοχή της δυνατότητας και ικανότητας όλων των παιδιών να μάθουν και η κινητοποίηση για αλλαγή του σχολικού συστήματος έτσι ώστε να «χωράει» το παιδί σε αυτό και όχι να πρέπει το παιδί να «χωρέσει» σε αυτό.Ακόμη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης(Ainscow,1999) και αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου(Ainscow,2002).

Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική προϋποθέτει πολλαπλούς τρόπους διδασκαλίας χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων για την παρουσίαση νέων στοιχείων, συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης της τεχνολογίας και άλλα ποικίλα στυλ μάθησης, ώστε να αντιμετωπίζουν την πολυμορφία των χαρακτηριστικών των μαθητών ως πλεονέκτημα παρά ως πρόβλημα (Thousand, Nevin,McNeil,&Liston,2006).Άλλα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας επικεντρώνονται στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνουν το παιδιά από το δάσκαλό τους, στην μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές (Walther-Thomas, 1997) και κυρίως στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη (Austin, 2001).

Η ενιαία εκπαίδευση (Inclusive education) αποτελεί την νέα διεθνή εκπαιδευτική πολιτική που θα έχει ως στόχο την αντιμετώπιση της παθολογίας του σχολικού οργανισμού και της κοινωνίας, που τείνουν να αντιμετωπίζουν το ίδιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα πρόβλημα. Ουσιαστικά η ενιαία εκπαίδευση-συνεκπαίδευση αποτελεί το τελικό στάδιο της εξέλιξης των άλλων δυο της ένταξης και της ενσωμάτωσης, με στόχο την δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού και σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλα τα παιδιά θα μπορούν να φοιτούν χωρίς ταμπέλες και κοινωνικά στίγματα. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε έρευνες ανέφεραν πως συχνά οι ίδιοι έπαιρναν δύναμη για να συνεχίσουν από τους ίδιους τους μαθητές τους, ενώ τονίζουν πως εξίσου σημαντικά στοιχεία ήταν και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη αλλά και η πολύ καλή συνεργασία που είχαν τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους ίδιους τους μαθητές (Austin, 2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη συνολικά όλων αυτών των μοντέλων συνεπώς, είναι η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση, οι Stinson και Antia (1999) αναφέρουν ότι η κοινωνική ενσωμάτωση ορίζεται για τα κωφά παιδιά ως η ικανότητα: (α) να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ακούοντα παιδιά, (β) να συνάπτουν φιλίες και τέλος (γ) να γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Συνιστά, λοιπόν, και η κοινωνική ενσωμάτωση ένα σημαντικό μέρος της επιτυχημένης ένταξης των παιδιών είτε με αναπηρίες είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, καθώς συμβάλλει κι αυτή σημαντικά στην ανάπτυξη κι εξέλιξη του παιδιού και της προσωπικότητάς του.

Στις περισσότερες έρευνες (Doherty 2010,)(Κόλλιας 2010), Πλιακοπάνος, 2006) η σχολική και η κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών νοείται αποκλειστικά ως προς το περιβάλλον των συνομήλικων μεταξύ τους και τις σχέσεις αλληλεπίδρασής τους (κωφοί και ακούοντες μαθητές). Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, που λαμβάνει χώρα στην Αυστραλία, του Hyde και Power (2004) και Kalogridi (2012) διαφέρει από τις υπόλοιπες καθώς αυτή υπογραμμίζει την σημασία του ρόλου του δασκάλου, ο οποίος είναι κύριος υπεύθυνος για την επιτυχή ή ανεπιτυχή ένταξη των κωφών παιδιών σε τμήματα γενικής

εκπαίδευσης.Σημαντικές είναι οι έρευνες των (Hadjikakou,Petridou&Stylianou,2008), (Lantaffi,Jarvis&Sinka,2003) που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο και στη Μεγάλη Βρετανία και αναδεικνύουν τις απόψεις των ίδιων κωφών παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα ενσωμάτωσης και τα συμπεράσματα των ερευνών αναδύουν σημαντικές παρατηρήσεις και αντιλήψεις σχετικά με τα προγράμματα αυτά και κατατίθενται στα αποτελέσματα των ερευνών (2.2.3).

2.2.2 Σκοποί και στόχοι των ερευνών

Στη συνέχεια το σύνολο των ερευνών θέτει ως στόχους να εξετάσει περισσότερο την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των κωφών παιδιών στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα(ειδικά σχολεία,τμήματα ένταξης), δίνοντας έμφαση στη δημόσια εκπαίδευση και στα τμήματα ένταξης και λιγότερο στην σχολική ένταξη.Βέβαια η έρευνα του Hyde και Power(2004) θέτει ως στόχο την εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία.

Σε κάποιες από τις έρευνες τα ερευνητικά ερωτήματα αν και δεν παρατίθενται ξεκάθαρα περιστρέφονται γύρω από την διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των κωφών παιδιών με των ακουόντων στα τμήματα ένταξης ως προς την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ τους(Κόλλιας,2010), (Πλιακοπάνος,2006) και ως προς τις σχέσεις των δασκάλων μεταξύ τους αλλά και προς τους εκάστοτε μαθητές(Hyde&Power,2004).Τέλος δυο ακόμη έρευνες είναι πολύ σημαντικές καθώς το θέμα τους και οι στόχοι που έχουν είναι στη μια περίπτωση η διερεύνηση των απόψεων των κωφών μαθητών,βασισζόμενη στις εμπειρίες που αποκόμισαν στο σχολικό περιβάλλον ενσωμάτωσης στην Ιρλανδία σε σύγκριση με αυτό της Σουηδίας(Doherty,2010), (Hadjikakou,Petridou&Stylianou,2008), (Lantaffi,Jarvis&Sinka,2003) και στην άλλη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα η διερεύνηση των απόψεων των κωφών δασκάλων και των εμπειριών τους σε περιβάλλοντα ενιαίας εκπαίδευσης(Kalogridi,2012).

2.2.3 Αποτελέσματα ερευνών

Τέλος, τα αποτελέσματα των πλείστων ερευνών είναι κοινά ως προς τη βάση τους. Εξαγάγουν δηλαδή το συμπέρασμα ότι ποικίλοι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή κοινωνική και σχολική ένταξη και δεν αρκεί μόνο η φυσική τοποθέτηση των κωφών παιδιών ανάμεσα σε ακούοντα παιδιά(Andia,1982).Σημαντικοί παράγοντες που υπογραμμίζονται είναι:ο ρόλος των ίδιων των δασκάλων και τα είδη των προγραμμάτων ένταξης που αυτοί εφαρμόζουν,τα μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται και η δημιουργία κινήτρων αλληλεπίδρασης και κοινής συμμετοχής των παιδιών.

Σε μια άλλη έρευνα του εξωτερικού (Doherty,2010) με θέμα την διερεύνηση των απόψεων των κωφών μαθητών,βασισόμενη στις εμπειρίες που αποκόμισαν στο σχολικό περιβάλλον ενσωμάτωσης στην Ιρλανδία σε σύγκριση με αυτό της Σουηδίας όπως προαναφέρθηκε,στην οποία έγινε χρήση του εργαλείου των συνεντεύξεων και της ποιοτικής μεθόδου εξήχθησαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα.Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές της Σουηδίας ήταν πιο θετικοί και ικανοποιημένοι από την σχολική τους εμπειρία σε σχέση με αυτούς την Ιρλανδίας και η κύρια αιτία για αυτό ήταν ότι στα σχολεία στη Σουηδία έχει δημιουργηθεί ένα ευρύτερα φιλικό προς τους κωφούς περιβάλλον,όπου η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται συνολικά σε κάποιο βαθμό από τους δασκάλους αλλά και τους μαθητές για να μπορεί να υπάρχει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με τα κωφά παιδιά της τάξης.Αυτή η πολιτισμική αντίληψη δεν διεγνώσθη στα σχολεία της Ιρλανδίας και συνεπώς και από τους κωφούς μαθητές,καθώς μικρή μερίδα από αυτούς ήταν θετικοί προς το σχολικό τους περιβάλλον και συγκεκριμένα αυτοί όπου είχαν την δυνατότητα να έχουν διερμηνέα μέσα στην τάξη και στις διάφορες δραστηριότητες.

Στη Μεγάλη Βρετανία διεξήχθη μια έρευνα σχετικά με τις απόψεις των κωφών μαθητών σε προγράμματα ενσωμάτωσης στο δημοτικό σχολείο μέσω συνεντεύξεων προς τους μαθητές(Lantaffi,Jarvis&Sinka,2003).Οι κωφοί μαθητές παραδέχτηκαν ότι η αλληλεπίδρασή τους με τους ακούοντες μαθητές είναι σημαντική γιατί θα τους βοηθήσει και στην μελλοντική τους ενσωμάτωση στην κοινωνία και στο επαγγελματικό τους χώρο,ωστόσο πιο σημαντική θεωρούν την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους κωφούς συμμαθητές τους.Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι νιώθουν ότι μπορούν να έχουν μια πλήρη και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους και έτσι δεν νιώθουν ότι είναι απομονωμένοι ούτε συναισθηματικά αλλά ούτε και κοινωνικά.

Αναφορικά με τα προγράμματα ενσωμάτωσης θεωρούν ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να είναι καλύτερα ενήμεροι και περισσότερο προετοιμασμένοι για την πραγματοποίησή τους, καθώς είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται στρατηγικές ενσωμάτωσης που να επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν το ίδιο ενεργά και στον ίδιο βαθμό και να μην νιώθουν ότι κάποιες φορές στοχοποιούνται από τους δασκάλους ως τα παιδιά «με ειδικές ανάγκες». Πρέπει δηλαδή να υιοθετηθεί μια εκπαιδευτική στρατηγική, όπου θα είναι πρακτική, διαδραστική και διασκεδαστική και θα επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή και αντιμετώπιση από τους δασκάλους ως ένα ενιαίο σύνολο μαθητών.

Τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν την σημασία και την αναγκαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικά σε προγράμματα ενσωμάτωσης, αλλά και συγκεκριμένα στην ενσωμάτωση των κωφών παιδιών (κουλτούρα τους, χαρακτηριστικά τους κ.ά.), καθώς και την σημασία της ύπαρξης υλικοτεχνικών δομών που διευκολύνουν την συμμετοχή των κωφών παιδιών στην τάξη και καθιστούν το έργο της διδασκαλίας και της μάθησης πιο προσβάσιμο και εύκολο (Lantaffi, Jarvis & Sinka, 2003).

Ακόμη μια έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο σχετικά με τις απόψεις κωφών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κοινωνική και σχολική τους ενσωμάτωση στα γενικά σχολεία ανέδειξε την αλληλεξάρτηση αυτών των δύο. Εξάχθηκε δηλαδή ότι τα κωφά παιδιά που εντάχθηκαν σχολικά ομαλά και ανταποκρινόντουσαν ικανοποιητικά στο ακαδημαϊκό κομμάτι, εντάχθηκαν ομαλά και κοινωνικά (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2008). Βέβαια παραπλήσιες έρευνας έχουν αναδείξει και το αντίστροφο, ότι δηλαδή η καλή κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών είχε ως αποτελέσματα και την ομαλή σχολική τους ενσωμάτωση (Lantaffi, Jarvis, and Somka 2003; Hung and Paul 2006; Stinson, Whitmire, and Kluwin 1996). Υπογραμμίζεται για ακόμη μια φορά η σημασία της ύπαρξης υποστηρικτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ενσωμάτωσης για την ομαλή κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία και η ανάγκη για την ύπαρξη προγραμμάτων κατάρτισης και ειδίκευσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτελούν αποτελεσματικότερα το έργο τους (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2008).

Τέλος, μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με θέμα την διερεύνηση των απόψεων των κωφών δασκάλων και των εμπειριών τους σε περιβάλλοντα ενιαίας

εκπαίδευσης(Kalogridi,2012).Σε αυτήν την περίπτωση επίσης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά το οποίο επιλέχθηκαν είκοσι δάσκαλοι με απαραίτητη προϋπόθεση να είναι κωφοί οι ίδιοι και να έχουν εργαστεί σε ειδικό σχολείο.Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν είχαν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με την λειτουργία τάξεων ενιαίας εκπαίδευσης(inclusive education) και ότι οι κατακτημένες γνώσεις περί ενιαίας εκπαίδευσης,περιοριζόταν σε αλληλεπιδράσεις με κάποιους κωφούς μαθητές τους.Ακόμη κάποιοι δάσκαλοι απέδωσαν με ιατρικούς όρους την έννοια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,ενώ κάποιοι άλλοι απέκλειαν τους κωφούς μαθητές από την κατηγορία αυτή,γεγονός που αναδεικνύει μια διαφορετική αντίληψη της έννοιας και της σημασίας της ειδικής αγωγής.

Εν κατακλείδι, όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων και των φορέων της εκπαίδευσης που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα, τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της ομαλής ένταξης, ενώ, αντίθετα, αν δεν υπάρχουν όλα αυτά, δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ιστορικό Πλαίσιο Της Εκπαίδευσης Των Κωφών

3.1. Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών σε παγκόσμια κλίμακα

Ο αιγυπτιακός πάπυρος του Ebers το 1550 π.Χ ήταν η πρώτη πηγή αναφοράς για την ύπαρξη κωφών ατόμων. Από την εποχή των αρχαίων χρόνων μέχρι την αναγέννηση παρατηρείται ότι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβανομένων και των κωφών ατόμων δεν είχαν την αποδοχή της κοινωνίας, την κατάλληλη εκπαίδευση και περεταίρω ανθρώπινα δικαιώματα. Η συνολική εντύπωση που δημιουργείται από αυτές τις χρονικές περιόδους είναι ότι τα κωφά άτομα, επειδή δεν μπορούσαν να μιλήσουν και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την γλώσσα της εκάστοτε κοινωνίας, θεωρούνταν καθυστερημένα και μη εκπαιδύσιμα άτομα (Mooges, 1978), (Λαζανάς, 1984).

Οι πρώτες μαρτυρίες σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών ανέρχονται τον 16^ο αιώνα στην χώρα της Ισπανίας. Συγκεκριμένα ο καλόγερος Pedro Ponce de Leon (1520-1584) θεωρήθηκε ως ο πρώτος δάσκαλος των κωφών, καθώς ίδρυσε ένα σχολείο σε ένα μοναστήρι (Βαγιαδόλιδ), όπου δίδασκε σε κωφά παιδιά της αριστοκρατίας της Ισπανικής κοινωνίας. Έχει καταγραφεί από έναν μαθητή του κι από κάποιους άλλους συγγραφείς ότι η μέθοδος διδασκαλίας του ήταν πρώτα η ανάγνωση και η γραφή με τελικό στόχο την επίτευξη ομιλίας, με την παράλληλη χρήση ενός δακτυλικού αλφαβήτου (Mooges, 1996). Το παράδειγμα του Pedro Ponce de Leon ακολούθησαν κι άλλοι ισπανοί μοναχοί, συμβάλλοντας καθοριστικά στην εκπαίδευση των κωφών.

Τον 17^ο αιώνα ιδρύθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, το πρώτο σχολείο για κωφούς, από τον Henry Baker (1698-1774), με αφορμή τη διδασκαλία της κωφής ανιψιάς του. Έπειτα στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, σημαντική ήταν η συμβολή του εκπαιδευτικού Thomas Braidwood (1715-1806), ο οποίος ίδρυσε με επιτυχία στο Εδιμβούργο ένα σχολείο για κωφούς (1767), παρόλου που διατήρησε μυστική την μέθοδο διδασκαλίας του (Mooges, 1996).

Στη χώρα της Γερμανίας ,ο Samuel Heinicke (1729-1784) ήταν ένας εκπαιδευτικός των κωφών,που υποστήριξε κατεξοχήν την προφορική μέθοδο διδασκαλίας αλλά και τον συνδυασμό γεύσεων με αντίστοιχα φωνήεντα,όπως το «α» με το νερό , το (i) με το ξύδι κά).Ο πιο σημαντικός εκπαιδευτικός των κωφών όμως ήταν ο Frederick Maritz Hill(1805-1874),ο οποίος θεωρούσε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να ακολουθούν τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας με τα ακούοντα παιδιά,δηλαδή μέσω της βιωματικής μάθησης.

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η συμβολή των Η.Π.Α στην μάθηση των κωφών,όπου και ιδρύθηκαν από το 1818 έως το 1912 περισσότερα από 30 σχολεία για κωφούς.Το πρώτο μόνιμο σχολείο για κωφούς ιδρύθηκε από τους , Dr. Mason Fitch Cogswell,Laurent Clerk και τον Thomas Hopkinc Gallaudet.Ακόμη σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των κωφών έπαιξε και ο γιος του Gallaudet, ο Thomas Gallaudet, ο οποίος ενώ αρχικά υποστήριξε κυρίως την χειλεανάγνωση έναντι της νοηματικής γλώσσας ως αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας,ύστερα την υποστήριξε με σθένος(Κόλλιας,2010).

3.2 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα άρχισε πολύ αργότερα από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.Η επανάσταση του 1821 με τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που επέφερε, φαίνεται να ήταν η κύρια αιτία της καθυστέρησής της.

Ωστόσο το 1907 ο Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος,που ήταν ένας πλούσιος κτηματίας, πήρε την πρωτοβουλία να δημιουργήσει ένα ίδρυμα για κωφά παιδιά στην Αθήνα (ΦΕΚ 96/17.5.1907).Η λειτουργία του όμως καθυστέρησε λόγω μεγάλης γραφειοκρατίας(1937). Η Ελένη Παλατίδου αφού πρώτα εκπαιδεύτηκε για ένα χρόνο στην Αμερική στο Clark School for the Deaf, που βρισκόταν στην Μασαχουσέτη,ίδρυσε το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά στην Αθήνα (1937).Η εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησε ήταν η προφορική.Το ίδρυμα του Χαράλαμπου Σπηλιόπουλου συγχωνεύτηκε με το σχολείο κωφών και δημιουργήθηκε το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» (ΕΙΠΚ).Λίγα χρόνια αργότερα δημιουργήθηκαν κι άλλα παραρτήματα στην Πάτρα, στο Βόλο,στη Θεσσαλονίκη, στην Κρήτη και στις Σέρρες.Η λειτουργία τους υφίσταται μέχρι και σήμερα και ανήκει στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας με την μετονομοσία σε «Εθνικό Ίδρυμα Κωφών»(ΕΙΚ).

Το 1956 ο βουλευτής Αντρέας Κοκκέβης με την σύζυγό του Ηρώ , γονείς μιας κωφής κόρης,ενδιαφέρθηκαν για την εκπαίδευση των κωφών ιδρύοντας το πρώτο ιδιωτικό σχολείο κωφών στην Γλυφάδα. Με την βουλευτική του ιδιότητα, κατάφερε να ψηφιστεί στη Βουλή ο πρώτος νόμος για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών και να αναγνωριστεί το σχολείο αυτό ως ισότιμο με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.

Η πολιτεία καθυστέρησε πολύ να ασχοληθεί με την εκπαίδευση των κωφών,την οποία μέχρι τότε είχαν αναλάβει αποκλειστικά ιδιώτες και φιλανθρωπικές οργανώσεις.Ορόσημα συνιστά η ψήφιση του πρώτου νόμου σχετικά με την ειδική αγωγή,καθώς ύστερα από πολυετή καθυστέρηση έναντι άλλων ευρωπαϊκών χωρών στρέφεται το ενδιαφέρον της πολιτείας σε αυτήν.Έτσι δημιουργήθηκε το πρώτο σχολείο κωφών από το Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1982.Ακολούθησε το ψήφισμα κι άλλων νόμων σχετικά με την ειδική αγωγή, εκ των οποίων αυτός του 2000 στο άρθρο 1, αναφέρει ότι επίσημη γλώσσα των κωφών και των βαρήκοων μαθητών είναι η Ελληνικά Νοηματική Γλώσσα.Ακόμη σύμφωνα με αυτόν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί των κωφών και των βαρήκοων πρέπει να έχουν γνώση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας για να διδάξουν(ν.2817/2000).

Στη συνέχεια πολλά ειδικά σχολεία κωφών δημιουργήθηκαν σε πολλές πόλεις της χώρας,από τα οποία υπήρξαν και βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία,αλλά και γυμνάσια και λύκεια.

Από την αδιαφορία και την αδράνεια η Ελλάδα μετατόπισε το ενδιαφέρον της στο χώρο της ειδικής αγωγής κι άρχισε να δραστηριοποιείται για την εξέλιξή της. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η ίδρυση της ομοσπονδίας των κωφών Ελλάδος (Ο.Μ.Κ.Ε,1968), ιδιωτικές πρωτοβουλίες και φιλανθρωπικές οργανώσεις όπως έχει ήδη αναφερθεί αλλά και η δραστηριοποίηση πολλών γονέων κωφών παιδιών, οι οποίοι συνολικά άσκησαν πιέσεις για την καλύτερη εκπαίδευση αλλά και για τα δικαιώματα των κωφών.

3.3 Η γενική πορεία προς την ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο

Η ενσωμάτωση είναι ένας όρος που εμφανίζεται για πρώτη φορά ως “mainstreaming” στις Η.Π.Α στις αρχές περίπου το 1960. Στην αρχή αφορούσε τα παιδιά με νοητική υστέρηση κι αργότερα γενικεύτηκε και εφαρμόστηκε πρακτικά με τον νόμο 94-142, που αφορούσε όλα τα παιδιά με αναπηρία και τα κωφά παιδιά. Πολλές ήταν οι προσπάθειες που προηγήθηκαν στη διάρκεια των προηγούμενων χρόνων, δημιουργώντας ένα κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο. Η ένταξή τους υποστηρίχτηκε κατεξοχήν στην Ευρώπη από αρκετά εθνικά κινήματα παρά στις Η.Π.Α. Τον 19ο αιώνα υποστηρίχτηκε από την Αγγλία, μετά γενικεύτηκε στη Γερμανία και στα μέσα του 19^{ου} αιώνα διαδόθηκε με δυνατό τρόπο στη Γαλλία (Gordon, 1885a). Αργότερα όμως τα εθνικά αυτά κινήματα εξαφανίστηκαν, καθώς η ένταξη των κωφών παιδιών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τα ακούοντα κωφά παιδιά παρέμεινε ως μια ιδανική ιδέα στο θεωρητικό κομμάτι κι όχι στο πρακτικό. Μια τέτοια νέα συνθήκη για να είναι επιτυχημένη, θα έπρεπε να γίνουν αλλαγές σε πολλούς εκπαιδευτικούς τομείς, όπως μέσα και τρόποι διδασκαλίας, διαμορφώσεις αναλυτικών προγραμμάτων και παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης για τα κωφά παιδιά, γεγονός που δεν είχε τεθεί υπό ιδιαίτερη σκέψη και επεξεργασία. Στις Η.Π.Α το οικογενειακό σχολείο (family school), που ιδρύθηκε από τον Barlett (1852) ήταν ένα σχολείο, όπου υπήρχαν κωφά και ακούοντα παιδιά και ήταν η πρώτη κίνηση που έγινε για την επίτευξη της ένταξης. Ο ίδιος χρησιμοποιούσε μια φυσική γλωσσική προσέγγιση και στα ακούοντα αλλά και στα κωφά παιδιά, σύμφωνα με την οποία όλοι οι τρόποι και τα μέσα επικοινωνίας από τους εκάστοτε ήταν επτρεπτά. Έδωσε έμφαση στη χρήση του δαχτυλικού αλφαβήτου, το οποίο θεωρούσε ότι

βοηθούσε πολύ στην ορθογραφία των κωφών και ακόμη ότι τα νοήματα των κωφών ενίσχυαν την άνεση και την εκφραστικότητα των ακουόντων. Το σχολείο αυτό λειτούργησε με επιτυχία αλλά δυστυχώς μόνο το διάστημα όσο ζούσε ο ιδρυτής του.

Σημαντικά βήματα ως προς την εκπαίδευση των κωφών έγιναν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την δημιουργία τριών μορφών εκπαίδευσης, όπως τα δημόσια σχολικά ιδρύματα, τα δημόσια ημερήσια σχολεία και τα ιδιωτικά σχολικά ιδρύματα. Άσκησαν άλλα μεγαλύτερη κι άλλα μικρότερη επιρροή στην εκπαίδευση των κωφών και λειτούργησαν για ένα σημαντικό διάστημα του 20^{ου} αιώνα.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι νέες αλλαγές στις δημογραφικές μεταβλητές αλλά και οι κοινωνικές συγκρούσεις επηρέασαν και τον τομέα της εκπαίδευσης των κωφών. Ύστερα από επιρροή των εξελίξεων και της προόδου της γενικής και της ειδικής

εκπαίδευσης,μεγάλος αριθμός τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία δημιουργήθηκε.Ωστόσο τα νέα αυτά τμήματα αποτελούνταν κατ'εξοχήν από κωφούς μαθητές και ουσιαστικά συνιστούσε μια μορφή ειδικής εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά ,χωρίς να προβάλλει η ιδέα της ενσωμάτωσης στο γενικό τμήμα,καθώς αυτό συνέβαινε αποκλειστικά την ώρα του φαγητού ή στο παιχνίδι,με αποτέλεσμα να καθίσταται σχεδόν ανύπαρκτη.

Ορόσημα στην ολοκληρωμένη έννοια της ενσωμάτωσης (mainstreaming) ,που μέχρι τότε φαίνεται ότι ήταν ημιτελής και αναποτελεσματική, ήταν η ψήφιση του νόμου 94-142 των Η.Π.Α.Σύμφωνα με αυτόν έπρεπε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ,έτσι ώστε να εξασφαλιστεί μια ελεύθερη, σωστή δημόσια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία μέσα σε ένα περιβάλλον,το οποίο θα είναι διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού(Harvey&Siantz,1979).Ακόμη ο νόμος αυτός προβλέπει την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και χωρίς, όσο το δυνατόν είναι αυτή εφικτή.Συγκεκριμένα σχετικά με τα κωφά παιδιά, ο νόμος αυτός προβλέπει ακόμη και την ύπαρξη διερμηνέα,ως παροχή υποστηρικτικής υπηρεσίας για το κωφό παιδί.Ουσιαστικά η ψήφιση αυτού του νόμου έθεσε νέα θεμέλια και προοπτικές για την βελτίωση μιας κοινής εκπαίδευσης μεταξύ ατόμων με ειδικές και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο μια ολοκληρωμένη και ελεύθερη εκπαίδευση.

Από τότε μέχρι σήμερα έχουν δημιουργηθεί πολλές επιλογές ως προς την σχολική τοποθέτηση των κωφών παιδιών.Σύμφωνα με τον Moores (1976) ,πέντε είναι οι βασικές κατηγορίες σχολικής τους φοίτησης.Υπάρχουν τα ημερήσια σχολεία, τα οποία είναι ειδικά και φοιτούν σε αυτά αποκλειστικά κωφοί μαθητές.Τα σχολικά ιδρύματα αποτελούν ένα άλλο είδος φοίτησης , στα οποία παρέχονται στους κωφούς μαθητές εκπαίδευση αλλά και στέγη σε όσους το επιθυμούν.Τα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου με πλειοψηφία ακούοντες μαθητές,παρέχουν εκπαίδευση στους κωφούς αλλά και βαρήκοους μαθητές είτε στο χώρο του τμήματος της ένταξης, είτε στο γενικό τμήμα με την μορφή συνεκπαίδευσης για κάποιες ώρες αλλά και για περισσότερο χρονικό διάστημα με τα υπόλοιπα παιδιά.Ακόμη υπάρχουν οι ειδικές τάξεις, όπου τα κωφά παιδιά μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα τους στις κανονικές τάξεις και να παρακολουθούν στην ειδική τάξη μόνο για το μάθημα της γλώσσας και για άλλα γνωστικά αντικείμενα.Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει το κάθε κωφό παιδί ως μια μοναδική περίπτωση και να του παρέχει εξατομικευμένη εκπαίδευση με

βάση τις προσωπικές του ανάγκες. Αυτή είναι και η διαφορά με τα τμήματα ένταξης, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπαιδεύσει συνολικά μια ομοιογενής ομάδα κωφών παιδιών.

Τέλος, υπάρχουν και τα περιοδεύοντα προγράμματα, όπου τα παιδιά παρακολουθούν εξ' ολοκλήρου το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. υπάρχει όμως ταυτόχρονα και ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής, ο οποίος παρέχει υποστηρικτικές υπηρεσίες εβδομαδιαίας είτε καθημερινής μορφής σε κωφά παιδιά διαφορετικών σχολείων με βάση τις προσωπικές ανάγκες του καθενός (Κόλλιας, 2010). Οι τρεις τελευταίες μορφές εκπαίδευσης κωφών είναι και οι πλέον διαδεδομένες και σύγχρονες στις περισσότερες χώρες.

3.4 Η πορεία της ειδικής αγωγής και της ενσωμάτωσης στην Ελλάδα

Το θεσμικό πλαίσιο γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από διάσπαρτες προσπάθειες που ανάγονται κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία: κι αυτό γιατί για πολλά χρόνια επικρατούσε το «ιατρικό μοντέλο», το οποίο εναπόθετε τις ευθύνες στα «προβληματικά» άτομα, τα οποία έφταιγαν, γι' αυτό ήταν καταδικασμένα να ζουν στο περιθώριο και έπρεπε μόνα τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημά τους και την «ανωμαλία» τους με κάποια θεραπεία κατ' εξοχήν ιατρική. Η παροχή ειδικών υπηρεσιών για άτομα με αναπηρίες στηριζόταν πιο πολύ από τις φιλανθρωπικές οργανώσεις και την εκκλησία με την μορφή στέγης και φαγητού. Οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες ήταν δηλαδή άτομα που τα θεωρούσαν άρρωστα, εξαρτώμενα με σχεδόν μηδαμινή ανάγκη εκπαίδευσης.

Ο Κυπριωτάκης (2002) αναφέρει ότι μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο άρχισε σταδιακά να στρέφεται το ενδιαφέρον και της πολιτείας στα δικαιώματα του ανθρώπου και να καθίσταται υποχρέωσή της η δραστηριοποίησή της προς τα αδύναμα άτομα σωματικά και πνευματικά, λόγω της επιρροής της από την διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου των Ενωμένων Εθνών. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα (Τζουριάδου, 1995). Από το 1972-1985 όλοι οι νόμοι και οι ρυθμίσεις οδηγούσαν την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, εκτός γενικού ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Με το πέρασμα των χρόνων κι όσων έχουν προαναφερθεί, η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες πέρασε από αυτά τα βασικά στάδια αποκλεισμό, διαχωρισμό, ένταξη κι ενιαία εκπαίδευση. Ορόσημα στην πορεία του ελληνικού ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την ενιαία εκπαίδευση, συνιστά ο νόμος 1143/81, ο οποίος ψηφίστηκε το 1981 για πρώτη φορά και αποτελεί τον πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό νόμο σχετικά με την Ειδικά Αγωγή· πρόκειται για τον νόμο 1143/81 « περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» (Παπαδημητρίου, 2008). Είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή και προετοιμαζόταν από το 1975· ο νόμος αυτός ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένα το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνον σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα χωρίς καμιά αναφορά στην ένταξη (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, χ.χ). Η Την ευθύνη της ειδικής εκπαίδευσης την είχε αναλάβει το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και όχι το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που καταδεικνύει την ανυπαρξία του εκπαιδευτικού χαρακτήρα της. Στην πορεία διαπιστώθηκε ότι αυτός ο νόμος όχι μόνο δεν συνέβαλε στην προσπάθεια ισότιμης ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και ενέτεινε το διαχωρισμό σε άτομα φυσιολογικά και μη φυσιολογικά.

Η έντονη κριτική του πρώτου νόμου οδήγησε στη σύνταξη ενός άλλου του 1984, γνωστός ως «αντι-309» και είναι ο νόμος 1566/1985 (Παπαδημητρίου, 2008). Η νέα πρόταση υποσχόταν ότι θα άλλαζε το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλιότερου νόμου. Μια βασική διαφορά ήταν ότι για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ήταν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, θέτοντας στην πράξη τις νομοθετικές, διοικητικές τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 1995). Ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την απαλοιφή του όρου «άτομα αποκλίνοντα από του φυσιολογικού» και την χρήση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες». Συγκεκριμένα στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (1985) αναφέρεται ότι η ειδική αγωγή αλλά και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες προσφέρεται σε κανονικά σχολεία ή κα σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που ενυπάρχουν σε κανονικά σχολεία. Ακόμη με προεδρικό διάταγμα ρυθμίζεται ο τρόπος ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, καθώς και ο τρόπος επιλογής και κατάταξής τους στον κατάλληλο τύπο και βαθμίδα σχολείου. Η συμβολή του νόμου στην εκπαίδευση είναι ότι πλέον

προσδιορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και θεσμοθετείται επίσημα η αρχή της σχολικής ένταξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες(Παπαδημητρίου,2008).Απαλείφεται ο ρατσιστικός όρος «αποκλίνοντα άτομα» κι αντικαθίσταται, γεγονός που συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση κι αποδοχή των ατόμων αυτών.Ο νόμος αυτός ,λοιπόν, συνιστά μια πρώτη σοβαρή θεσμικά προσπάθεια για την ένταξη των παιδιών.

Η Ευρωπαϊκή επίδραση αρχίζει να γίνεται έντονη στην Ελλάδα, ενισχύοντας την ανάγκη για ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.Μάλιστα διάφορα χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα που δημιουργήθηκαν (1970 -1980), όπως το Helios 1 και 2(Handicapped European Living in Open Society), θέτουν ως στόχο την υλοποίηση έργων και τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών για την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες(Lmpropoulou&Panteliadou,1995).Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του ευρωπαϊκού προγράμματος Helios 1, η Ελλάδα έντονα επηρεασμένη προέβη στην αύξηση των προσπαθειών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, έχοντας μεγάλη υποστήριξη πλέον της πολιτείας.

Ωστόσο την περίοδο από το 1984-1989 παρατηρήθηκε μια ραγδαία ανάπτυξη των ειδικών τάξεων χωρίς όμως κάποιον ιδιαίτερο επιστημονικό σχεδιασμό και συστηματικό τρόπο.Αυτό οδήγησε στην πληρότητα των ειδικών τάξεων με παιδιά με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μειονότητες κτλ(Λαμπροπούλου,Παντελιάδου,χ.χ.).Οι ειδικές αυτές τάξεις είχαν δημιουργηθεί από τον νόμο 1143/81, ενώ οι νέες ειδικές τάξεις που δημιουργήθηκαν με τον καινούργιο νόμο,ήταν φροντιστηριακές τάξεις και εξυπηρετούσαν κατεξοχήν τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου,Παντελιάδου,χ.χ.).Δημιουργήθηκε ,λοιπόν, μια σύγχυση που παρατηρείται ακόμη και σήμερα,κατά την οποία το Υπουργείο παιδείας δείχνει μια θεωρητική παλινδρόμηση μεταξύ ενός μοντέλου διαχωριστικού και της προοπτικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης.

Μια ακόμη σημαντική διεθνή σύμβαση και διακήρυξη που επηρέασε έντονα την Ελλάδα,είναι αυτή της UNESCO Salamanca Statement του 1994,η οποία είχε ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, την πραγμάτωση προγραμμάτων ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των παιδιών, την κατάλληλη κατάρτιση των

εκπαιδευτικών,την συμμετοχή των γονέων και κοινότητας (που σχετίζονται με τα άτομα ειδικών αναγκών) για την λήψη αποφάσεων και τέλος την παροχή υπηρεσιών για την οργανωμένη εκπαίδευση ,παρακολούθηση κι αξιολόγηση των μαθητών(Unesco,1994).

Εξίσου σημαντικός νόμος είναι αυτός που ακολούθησε το 2000 και πρόκειται για το νόμο 2817/14.3.2000 « περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες». Σε αυτόν τον νόμο (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας,2000) αξιοσημείωτη είναι η έμφαση που δίνεται για την ουσιαστική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που θα επιτευχθεί με την χρήση και παροχή της κατάλληλης στελέχωσης,υποστήριξης και του κατάλληλου εξοπλισμού για την αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική τους ένταξη. Εισάγεται μάλιστα και η χρήση σύγχρονων τεχνικών μέσων διδασκαλίας.Θεσμοθετείται η κατάρτιση και χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες και προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.Ακόμη ο νόμος προβλέπει την δημιουργία κι ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού παράλληλης στήριξης, γνωστοί ως «περιοδεύοντες εκπαιδευτικοί»,που θα είναι καταλλήλως γνωστικά εξοπλισμένοι με τίτλους σχετικά με την ειδική αγωγή. Τέλος, θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης, διάγνωσης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.),τα οποία στόχευαν στην προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης , αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,καθώς και στην υποστήριξη , πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Θα μπορούσε,λοιπόν , να ειπωθεί ότι ο νόμος αυτός ενίσχυσε και προώθησε την ιδέα για την δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», προσδίδοντας σαφές περιεχόμενο στην ειδική αγωγή και τονίζοντας την ευθύνη της πολιτείας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ο τελευταίος νόμος που ψηφίστηκε και σχετίστηκε με την ειδική αγωγή και συνίσταται ορόσημο είναι ο νόμος υπ'αριθμό 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο νόμο αυτό, σύμφωνα με την Εφημερίδα Κυβερνήσεως(2008)θεσμοθετείται ο όρος «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» αντί του όρου «ειδική αγωγή». Καθιερώνεται και οργανώνεται πιο αποτελεσματικά η διαφορική διάγνωση ή διαγνωστική διαδικασία οποία συνιστά μέρος της διεπιστημονικής

αξιολόγησης με σκοπό την συγκέντρωση των χρήσιμων δεδομένων για την παροχή κατάλληλων προγραμμάτων και δομών και υπηρεσιών για το κάθε παιδί.

Ο νόμος αυτός φαίνεται να είναι πιο περιεκτικός και συγκεκριμένος με πολλά σχέδια, με δραστικά μέτρα και προοπτικές για την ολοκληρωμένη και οριστική επίλυση του ζητήματος της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επιδιώκει την προσαρμογή του γενικού σχολείου στις απαιτήσεις και αναγκαιότητες μιας ισότιμης και συμμετοχικής ένταξης. Οι συνολικές νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις που λήφθηκαν για την Ειδική Αγωγή σκόπευαν εν τέλει στην δημιουργία μιας αποτελεσματικής ενταξιακής εκπαίδευσης που πρεσβεύει την ισότιμη συμμετοχή, τις ίσες ευκαιρίες και τα ίσα δικαιώματα όλων των παιδιών στο σχολείο, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων και διαφορών.

3.5 Η σημερινή πορεία της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα παρόλου που όπως είδαμε καθυστέρησε να ασχοληθεί με την Ειδική Αγωγή εξαιτίας και πολιτικοκοινωνικών λόγων σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, προσπάθησε μετέπειτα να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες για την εξέλιξη και ανάπτυξη της, μέσω της ψήφισης νόμων κτλ. Το θεωρητικό πλαίσιο της νομοθεσίας ήταν η δημιουργία μιας εποχής συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, ωστόσο στο πρακτικό κομμάτι σήμερα φαίνεται να επικρατούν συνθήκες που θυμίζουν παλιότερες εποχές αναφορικά με τον ρόλο της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, τα ειδικά σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο όπως παλιά, οι καινούργιες ειδικές τάξεις που ιδρύονται και τα ειδικά προπτυχιακά τμήματα εκπαίδευσης δασκάλων λειτουργούν, ενώ απουσιάζει ο διάλογος σχετικά με το θέμα της συνεκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, Χατζηπαύλου, χ.χ.).

Ακόμη και σήμερα το παθολογικό μοντέλο της αναπηρίας έχει έντονη παρουσία σε ολόκληρο τον χώρο, Υπουργεία, σχολεία, ειδικές τάξεις και τμήματα εκπαίδευσης δασκάλων Ειδικής Αγωγής. Τα ειδικά σχολεία στη χώρα μας αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Λαμπροπούλου, 1997). Όμως και στη γενική εκπαίδευση υπάρχουν αρκετά προβλήματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν

είναι προετοιμασμένη για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο και ανελαστικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, η διδακτική προσέγγιση της μετωπικής διδασκαλίας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας (Lampropoulou,Panteliadou, 1995).Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες των ίδιων των συγγραφέων Λαμπροπούλου και Παντελιάδου,οι οποίες ανέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(73,6%) χρησιμοποιεί την μετωπική διδασκαλία, μεταδίδει την γνώση με παραδοσιακά μέσα όπως είναι η παράδοση(71,9%) και το σχολικό βιβλίο(28,1), αντιμετωπίζοντας έτσι όλους τους μαθητές ως μια ενιαία μονάδα με το ίδιο επίπεδο και ίδιες ανάγκες.Οι ίδιες έρευνες ανέδειξαν ότι οι στάσεις των δασκάλων είναι αρνητικές αναφορικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι υπάρχουν ελλείψεις τόσο σε γνώσεις όσο και στη χρήση οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ειδικών δασκάλων. Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη και πιστεύουν ότι ο κυριότερος παράγοντας γι' αυτή την κατάσταση είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από τους δασκάλους τους (Lampropoulou, 1995, Λαμπροπούλου, 1997).

Ακόμη, στην Ελλάδα του σήμερα φυσικός χώρος εκπαίδευσης κάθε παιδιού είναι το σχολείο της γειτονιάς του. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής «μια εκπαίδευση, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» εξαρτάται από την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και την πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση(Κυπριωτάκης,2002.).Η πρώιμη παρέμβαση από την προσχολική κιόλας ηλικία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς προλαμβάνει δευτερογενείς επιπτώσεις και καθιστά το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο έτοιμο για την ένταξη του σε ένα περιβάλλον γενικού σχολείου.Σε κάθε ευνομούμενο κράτος υπάρχουν τέτοιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές, τα οποία προσφέρουν σε κάθε άνθρωπο από την πρώτη στιγμή της ζωής του ό,τι χρειάζεται, όταν και όσο το χρειάζεται, χωρίς διακρίσεις και χαρακτηρισμούς(Κυπριωτάκης,2002.).Βέβαια απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτό είναι η επιστημονική τεκμηρίωση και καθοδήγηση, πράγμα που εκλείπει από την μέχρι σήμερα πρακτική στην Ελλάδα(Κυπριωτάκης,2002).

Σύμφωνα με το 7^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.ΕΑ (Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής) που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα και συμμετείχαν πολλοί φορείς της εκπαίδευσης εξήχθηκαν κάποια πορίσματα μέσα από έρευνες και εργασίες που έκαναν οι ίδιοι σχετικά τον χώρο της ειδικής αγωγής και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία. Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της βαθιάς οικονομικής και πολιτικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα, την Ευρώπη και τις περισσότερες χώρες του πλανήτη, προκαλείται μία ευρείας κλίμακας κρίση και απορρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών.

Παρόλο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο μιας νέας νομοκοινοπολιτικής προσέγγισης(ψήφιση νόμων και ρυθμίσεων) υιοθέτησε «τη φιλοσοφία της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο δημόσιο σχολείο, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα», από το 2010 παρατηρείται μια ραγδαία μείωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, που συνοδεύεται από μια πανσπερμία νομοκοινοπολιτικών αλλαγών, καινοτομιών και νέων προγραμμάτων για τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ που χρηματοδοτούνται από τα ΕΣΠΑ και έχουν ημερομηνίες λήξης(Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο,2003).Η ίδρυση και ο θεσμός των ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ στήριξε την κοινωνική και σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τις ελλείψεις της ως προς την δομή της.Το Υπουργείο Παιδείας δεν αξιολόγησε όμως ποτέ σοβαρά και διεξοδικά την λειτουργία τους και ως αποτέλεσμα δεν έγινε κανένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους. Η εναλλακτική πρόταση για μετατροπή τους σε ΚΕΑΠΥ (Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης)όπου με ξεκάθαρες επιστημονικές και πολιτικές προϋποθέσεις θα διασφαλιζόταν η σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, απορρίφθηκε από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας(Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο,2003).

Ακόμη.έξι εισιγήτριες-εισηγητές του Επιστημονικού συνεδρίου κατέθεσαν τα ακόλουθα πορίσματα σχετικά με ελλειματικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την αξιολόγηση των ΑμΑ ,ύστερα από έρευνες και εργασίες που έκαναν.

Αρχικά, σύμφωνα με την έρευνα της Πανεπιστημιακής δασκάλας Δροσινού Μαρίας με δείγμα 200 περιπτώσεων δυσλεξίας, στο χρονικό διάστημα 2002 μέχρι 2010, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της ελλιπούς διάγνωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς σε ένα δείγμα 200 παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία εντοπίστηκαν

πολλές περιπτώσεις παιδιών και με επιπρόσθετες μαθησιακές δυσκολίες πιο βαριάς μορφής. Ακόμη, περιπτώσεις μαθητών που αν και το περιεχόμενο της διαφοροδιάγνωσης, το οποίο αναφέρεται στην διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αυτές ήταν «ανύπαρκτες», ενώ οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούσαν προβλήματα στην ένταξη, επειδή δεν είχαν συνυπολογιστεί οι δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία ως αποτέλεσμα άλλων διαγνώσεων· στη πλειονότητα τους αυτές αποσιωπούσαν τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) ή η παραβατική συμπεριφορά λόγω γονεϊκής παραμέλησης ή γονεϊκής κακοποίησης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας(Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο,2003).

Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και σήμερα έχει βαθμοθηρική κατεύθυνση ,γεγονός που προκαλεί άγχος τόσο στο μαθητή όσο και στο δάσκαλο.Ο δάσκαλος καλείται να «κατανομάσει» με βαθμό την επίδοση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικοτήτων(παιδιά με ειδικές ανάγκες) και μάλιστα μέσω παρωχημένων διαδικασιών ,όπως είναι τα γραπτά διαγωνίσματα και τεστ. Ο μαθητής από την άλλη βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς άγχους για να αποδείξει στον δάσκαλό του την αξία του ,κυνηγώντας το πολυπόθητο δεκάρι στα γραπτά διαγωνίσματα. Στις σημερινές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες οι εκφραστές της κυρίαρχης αυτής «κρατικής διδακτικής» στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία επιμένουν στις αλλεπάλληλες εξετάσεις των μαθητών, παρά το γεγονός ότι πολυάριθμες έρευνες θεωρούν ότι αποτελούν ακατάλληλο μέσον για να μετρηθούν αντικειμενικά, έγκυρα και αξιόπιστα οι επιδόσεις των μαθητών. Πρόκειται για μια «κρατική διδακτική» που μετατρέπει την εκπαιδευτική πράξη σε ομοιόμορφους τεχνικούς χειρισμούς που βάζουν στην άκρη τον εκπαιδευτικό είτε της γενικής είτε της ειδικής αγωγής και αγνοούν τους μαθητές με τις όποιες ανάγκες και ιδιαιτερότητες που τους χαρακτηρίζουν τόσο σε ατομικό - ψυχολογικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό –πολιτισμικό –οικονομικό – πολιτιστικό επίπεδο(Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο,2003). Συνεπώς όταν επικρατεί μια τέτοια συνολική εκπαιδευτική τακτική και κατεύθυνση, η οποία αδιαφορεί για τις κοινωνικές διαστάσεις και βιωματικές συνθήκες ακυρώνεται αυτόματα η εκπαιδευτική πράξη και η έννοια της παιδαγωγικοδιδασκτικής πράξης.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέχρι και σήμερα θεωρούνται παρωχημένοι και αναχρονιστικοί. Η μετωπική διδασκαλία κυριαρχεί έναντι άλλων μεθόδων πιο

καινοτόμων, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η δημιουργία projects, δημιουργώντας ένα οκνηρό περιβάλλον μάθησης χωρίς κίνητρο, συμμετοχή και το αίσθημα της χαράς της δημιουργίας. Βέβαια είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο και όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να το ακολουθούν πιστά, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά να «αναγκάζεται» να ακολουθήσει την τυπική δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, λόγω χρονικής πίεσης για ολοκλήρωση της ύλης. Η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος καθίσταται απαραίτητη και αναγκαία, διότι μέχρι σήμερα ενισχύεται η στείρα και μονόπλευρη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας, αλλά αντίθετα την στείρα απομνημόνευση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Ιδιαίτερα Η φοίτηση των ΑμΑ σε μια γενική τάξη προϋποθέτει διαφοροποιημένη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, αναπόσπαστο στοιχείο της οποίας είναι κι οι διαδικασίες αξιολόγησης, ούτως ώστε να τροφοδοτούνται με επάρκεια και πληρότητα όλοι οι μαθητές κι οι μαθήτριες στη βάση της διαφορετικότητάς τους (Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, 2003). Επικρατεί συνεπώς ένα κλίμα αμφισβήτησης των υφιστάμενων παιδαγωγικών μοντέλων και προσεγγίσεων (Liasidou, 2012b) που προωθούν την τυποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (αποστήθιση πληροφοριών, η μάθηση σαν μια μηχανική διαδικασία, αναπαραγωγή και όχι παραγωγή γνώσης).

Μέσα στις σχολικές τάξεις, λοιπόν, χρειάζεται περισσότερος διάλογος, περισσότερη δημοκρατία, περισσότερος προβληματισμός και διερεύνηση. Η διδασκαλία μπορεί κάποιες φορές αν όχι πάντοτε να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και όχι μόνο στην αναπαραγωγή όσων λένε τα βιβλία. Η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να αξιολογούνται σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς και σε σχέση με το βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ευνοϊκό για τη μάθηση (Fullan 2006).

Η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που παρέχει στους μαθητές του τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας, ποικίλα κίνητρα για ενεργή συμμετοχή και σκέψη, όπως και ίσες ευκαιρίες σε όλους θα συμβάλλουν στην θετική εξέλιξη κάθε μαθητή ξεχωριστά και θα δημιουργήσει ένα όμορφο και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, ο Νέστορας της ειδικής αγωγής κ.Κώστας Χρηστάκης (2010) ύστερα από έρευνα που έκανε ο ίδιος σχετικά με τμήματα ένταξης, εντόπισε την υπολειτουργία του θεσμού αυτού, τόσο ως προς την οργάνωσή της όσο και ως προς την ελλειπή γνώση αναφορικά με αυτήν από τους φορείς της εκπαίδευσης. Ύστερα από παρατηρήσεις του ίδιου κατέθεσε κάποια στάδια προώθησης της σχολικής ένταξης στη σχολική πράξη. Αρχικά επισημαίνει στο 1^ο στάδιο ότι πρώτιστα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να υπάρχει μικρός αριθμός παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία, με βάση το είδος και τον βαθμό της δυσκολίας τους, έχουν αυξημένες πιθανότητες να ενσωματωθούν με επιτυχία στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη η εφαρμογή ενός εύκολου μοντέλου ένταξης είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο, όπως η ένταξη των παιδιών στις κοινές τάξεις και η υποστήριξή τους στα Τμήματα Ένταξης. Παράλληλα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα δημιουργίας υλικοτεχνικής υποδομής και προϋποθέσεων, καθώς και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού των σχολείων, που ευνοούν την πλήρη ένταξη παιδιών με δυσκολίες στα κοινά σχολεία(Χρηστάκης,2010).Στη συνέχεια στο 2^ο στάδιο μπορεί να αρχίσει να γίνεται σταδιακή αύξηση του αριθμού των παιδιών και να γίνεται και ένταξη περιπτώσεων με σοβαρότερες δυσκολίες και ανάγκες. Σταθερά και σε αυτό το στάδιο πρέπει να συνεχιστεί η περαιτέρω επιμόρφωση του προσωπικού με την βελτίωση των υποδομών. Έπειτα στο 3^ο και τελικό στάδιο γίνεται μια γενική εφαρμογή της αντίληψης της σχολικής ένταξης στη σχολική πράξη, ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό των δυσκολιών και των προβλημάτων, εφόσον, βέβαια, από την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των παιδιών, θα προκύπτει ότι η ένταξή τους θα είναι ωφέλιμη(Χρηστάκης,2010).

Τέλος, σημαντικό είναι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης να αξιολογεί τους μαθητές του,στηριζόμενος ειδικότερα: α) την ατομική και συλλογική εργασία, β) την άμεση και συνεχή χρήση ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, γ) την έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και δ) τη χρήση πολυεπίπεδων προγραμμάτων με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Είναι σημαντικό στην αξιολόγηση και στη διερεύνηση των στρατηγικών που ακολουθούνται να συμμετέχουν οι γονείς αλλά και οι συναφείς υποστηρικτικές υπηρεσίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μέθοδοι Διδασκαλίας Κωφών Παιδιών Και Ο Ρόλος Του Εκπαιδευτικού

4.1 Μέθοδοι διδασκαλίας στα ειδικά σχολεία κωφών

Η διδασκαλία των κωφών διαδέχτηκε αρκετές αλλαγές ανά τα χρόνια, καθώς βασιζόταν σε ποικίλες θεωρίες που προέβαλαν ως οι κατάλληλες για την αποτελεσματική εκπαίδευσή των κωφών. Σύμφωνα με τον Moores(1996) οι πιο συνηθισμένοι μέθοδοι διδασκαλίας και επικοινωνίας στα σχολεία κωφών σήμερα είναι οι: α)προφορική μέθοδος,β)η νεοπροφορική μέθοδος ή μέθοδος Rochester,γ)η ολική επικοινωνία και τέλος δ)η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση.

Αρχικά, η προφορική μέθοδος βασίστηκε στην παραδοχή ότι οι κωφοί μπορούν να εκπαιδευτούν μόνο αν κατακτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος(Ξουβερούδη,χ.χ.).Η διδασκαλία δηλαδή, στηρίζεται στην ομιλία και στην αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής των κωφών μέσω τεχνολογικών βοηθημάτων.Η χρήση νοημάτων και χειρονομιών απουσιάζει και χρησιμοποιείται η χειλεανάγνωση ως μέσο για την αντίληψη της γλώσσας από τα κωφά άτομα.Η θεωρία αυτής της μεθόδου υποστηρίζει ότι κατάλληλο μέσο έκφρασης της γλώσσας είναι η ομιλία και ότι συνεπώς το κωφό παιδί για να εκφραστεί πρέπει να μάθει να μιλάει(Λαμπροπούλου,1999).

Αναφορικά με την νεοπροφορική μέθοδο ή μέθοδο Rochester,η μέθοδος αυτή συνιστά έναν συνδυασμό προφορικής και εισαγωγή της δακτυλογραφής. Η δακτυλογραφή γίνεται στον αέρα με τη χρήση του Δακτυλικού Αλφάβητου·στη δακτυλογραφή το χέρι που γράφει στον αέρα είναι μπροστά και πάνω από το στήθος του ομιλητή και κινείται από τα

αριστερά προς τα δεξιά, όπως γίνεται και όταν γράφουμε(Ξουβερούδη,χ.χ.).Αντίστοιχα με την ελληνική αλφαβήτα έτσι και το ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο αποτελείται από 24 γράμματα,έχοντας το κάθε γράμμα την δική του κίνηση και ένα καθορισμένο σχήμα των χεριών και των δακτύλων(Λαμπροπούλου,1999).

Η ολική μέθοδος επικοινωνίας αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών (Spencer & Tomblin 2006).Ευρύτερος στόχος της είναι η ανάπτυξη της γλώσσας και δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη της ομιλίας αποκλειστικά. Μια σειρά από έρευνες έδειξαν, ότι οι κωφοί μαθητές με το σύστημα της ολικής επικοινωνίας είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς της σχολικής και ακαδημαϊκής προόδου σε σύγκριση με τους κωφούς μαθητές των προφορικών σχολείων της ίδιας ηλικίας, του ίδιου βαθμού ακουστικής απώλειας και χρόνων εκπαίδευσης (Nix 1975, Montgomery 1987, κ.α.). Άλλοι ερευνητές έχουν εκφράσει τις αντιρρήσεις τους σχετικά με την ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών συστημάτων, γιατί η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), είναι αυτόνομη γλώσσα με τη δική της σύνταξη και γραμματική και διαφέρει αρκετά από την ελληνική γλώσσα (Baker & Knight 1998).

Τέλος, η δίγλωσση-διπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά την πιο διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας των κωφών στα ειδικά σχολεία κωφών. Η επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση των δύο γλωσσών, της νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας και αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα παιδί κατακτάει αρχικά τη νοηματική ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει τη δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή (Baker 1997).Ο σεβασμός της κουλτούρας των κωφών και η αναγνώριση της νοηματικής ως αυτόνομης γλώσσας αποτελούν την βασική ιδέα της δίγλωσσης εκπαίδευσης,

4.1.1 Η δίγλωσση εκπαίδευση κωφών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ευρεία εφαρμογή στα σχολεία των κωφών,αλλά η εφαρμογή της είναι εφικτή και στις τάξεις ένταξης και στα σχολεία ακουόντων (εφόσον υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό

πλαίσιο)(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή και ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της είναι η ραγδαία βελτίωση του επιπέδου τους στο γραμματισμό)(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Η τάση αυτή διαμορφώθηκε κατ' αρχήν με την αλατώδη εξέλιξη της έρευνας των νοηματικών γλωσσών, που κατέρριψε τους μύθους για την 'κατωτερότητα' τους και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας και συνειδητοποίησης στις κοινότητες των Κωφών (Padenn and Humphries, 1988).Ακόμη η επικράτησή της οφείλεται και στην νομική αναγνώριση των νοηματικών γλωσσών σε πολλές χώρες ως ισότιμες με τις ομιλούμενες γλώσσες αλλά και στη πλειοψηφία των κωφών που την επιλέγουν ως κύριο μέσο επικοινωνίας στη ζωή τους. Η άποψη και η στάση αυτή των κωφών ενισχύεται και από το γεγονός ότι είναι μικρό το ποσοστό των κωφών που χρησιμοποιούν κοχλιακά εμφυτεύματα, καθώς υποστηρίζουν σθεναρά τον πολιτισμό, την κουλτούρα τους και συνεπώς την ίδια τους την γλώσσα επικοινωνίας.

Σε κάθε εφαρμογή μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιες αρχές που λαμβάνονται υπόψιν και ακολουθούνται πιστά στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, η νοηματική γλώσσα εισάγεται από την αρχή του σχολικού προγράμματος ως η βασική γλώσσα με την οποία το κωφό παιδί είναι περισσότερο εξοικειωμένο και έχει μεγαλύτερη αισθητηριακή προσβασιμότητα. Η διδασκαλία της γίνεται σε ένα πλαίσιο αποδοχής, με κατάλληλους εκπαιδευτικούς, υλικά, μεθοδολογία και αξιοποιείται η νοηματική πλήρως για την γλωσσική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή(Κουρμπέτης, 1997). Από την άλλη η ελληνική η γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη και ακολουθούνται συνεπώς οι κανόνες και οι αρχές της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας στο σχολείο(Παιδαγωγικό, Ινστιτούτο). Είναι σημαντικό δηλαδή να δίνεται έμφαση στην ισότιμη διδασκαλία και των και γλωσσών έτσι ώστε να αποκτηθεί υψηλή επάρκεια και στις δυο από τον μαθητή με την ολοκλήρωση των βασικών του σπουδών. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ της γραπτής και της νοηματικής γλώσσας και την αμοιβαία ανατροφοδότησή τους, καθώς η τακτική αυτή προάγει την ανάπτυξη και μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ των δυο γλωσσών, όπως έννοιες και γνωστικά σχήματα(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του μαθητή· στις πρώτες τάξεις δηλαδή καλλιεργείται ένας διαχωρισμός μεταξύ των δυο γλωσσών της νοηματικής και της ελληνικής κατά τον οποίο η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται αποκλειστικά, μόνο η μία ή

μόνο η άλλη(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).Τέλος, ακόμη μια βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι να προσδιορίζεται από τον εκπαιδευτικό με ακρίβεια η εκάστοτε χρήση τεχνητών ή άλλων κωδικοποιημένων συστημάτων νοηματικής γλώσσας(πχ ελληνικά με νοήματα) στις περιπτώσεις όπου χρειάζεται.

Η επίτευξη ενός αποτελεσματικού δίγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εξαρτάται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους στόχους που θέτει το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία των φορέων της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική για να εξασφαλιστεί η κοινωνική και η σχολική ένταξη ενός κωφού μαθητή στο σχολικό του περιβάλλον. Σε οποιοδήποτε πλαίσιο διδασκαλίας (ειδικό ή γενικό σχολείο) ο κωφός μαθητής πρέπει να νιώθει ισότιμο μέλος με τα υπόλοιπα, να νιώθει ότι του παρέχονται ίσες ευκαιρίες για εξέλιξη και ανάπτυξη και ότι έχει το δικαίωμα να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες με ένα πχ. ακούον παιδί. Αξιοσημείωτη είναι η αντιμετώπιση που επιδεικνύει η πολιτεία της Αμερικής αναφορικά με την δίγλωσση εκπαίδευση και την γλώσσα της νοηματικής. Πολλά από τα κράτη στη χώρα της Αμερικής έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν την ASL(αμερικανική νοηματική γλώσσα) ως ξένη γλώσσα, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στα σχολεία ως δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα ένα σχολείο στο Milwaukee δημιούργησε ένα δίγλωσσο περιβάλλον όπου κάθε παιδί του σχολείου μαθαίνει την νοηματική γλώσσα, γεγονός που διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ακουόντων και των κωφών μαθητών(Robinson,Wiggins,n.d).Το παράδειγμα αναδεικνύει ότι η δημιουργία ενός δίγλωσσου σχολικού περιβάλλοντος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια προβληματική κατάσταση που εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής, αλλά ως μια προσέγγιση σε έναν καινούργιο και διαφορετικό κόσμο,όπως αυτός των κωφών και της γλώσσας επικοινωνίας τους.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη και η υλοποίηση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τη στήριξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών απαιτεί τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, την αυτοεκτίμηση και στην κοινωνική ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών. Καθοριστικός είναι και ο ρόλος των γονιών, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους εκπαιδευτικούς στόχους και να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα για την επιτυχή ένταξη ενός κωφού βαρήκουου παιδιού σε ένα κοινό σχολείο απαιτείται συλλογική προσπάθεια από συγκεκριμένη ομάδα. Μέλη μιας τέτοιας ομάδας είναι συνήθως οι γονείς, ο δάσκαλος της τάξης και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης του μαθητή (γυμναστής, καθηγητές, διευθυντής κτλ) (Βλάχου, Λαμπροπούλου & Χατζηκακού, 2003).

4.1.2 Νοηματική γλώσσα

Σύμφωνα με το κέντρο ελληνικής νοηματικής γλώσσας (Κ.Ε.Γ.Ν) η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα και είναι αναγνωρισμένη και ως η επίσημη γλώσσα τους με νομοθετική ρύθμιση του ελληνικού κοινοβουλίου (ν.2817/2000). Το γεγονός ότι η Ε.Ν.Γ. αποτελεί την γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα δεν σημαίνει ότι απεικονίζει την ελληνική γλώσσα ή ότι προέρχεται από αυτήν. Αντίθετα πρόκειται για αυτόνομο γλωσσικό σύστημα με δικούς της κανόνες και δικό της συντακτικό και όχι παντομίμα ή συμβολική γλώσσα.

Στην ελληνική νοηματική γλώσσα, η οποία έχει χαρακτήρα οπτικο-χωρικό, το σχήμα, η θέση και το πρότυπο κίνησης των χεριών, η ένταση των κινήσεων και οι εκφράσεις του προσώπου του ατόμου που κάνει τα νοήματα προσφέρουν το νόημα και το περιεχόμενο του λόγου. Κάποια μηνύματα είναι εικονικά, μεταφέρουν δηλαδή το νόημα μέσω κινήσεων που μοιάζουν με το μήνυμα καθεαυτό. Ωστόσο, τα περισσότερα νοήματα δεν χαρακτηρίζονται από εικονικότητα.

Η Ε.Ν.Γ. είναι οπτικο-κινησιακή γλώσσα, δηλαδή βασίζεται στην κίνηση των χεριών, στην στάση ή την κίνηση του σώματος καθώς και στις εκφράσεις του προσώπου για να αποδώσει ένα νόημα. Διαθέτει λεκτικές και συντακτικές δομές για να εκφράσει οποιοδήποτε αφηρημένη έννοια. Βασικό συστατικό της Ε.Ν.Γ. είναι οι χειρομορφές. Η χειρομορφή είναι το σχήμα που παίρνει η παλάμη καθώς και η διάταξη των δαχτύλων τα οποία σε συνδυασμό με:

- Τον προσανατολισμό της παλάμης
- Την κίνηση του χεριού

- Την έκφραση του προσώπου
 - Την στάση και κίνηση του σώματος
 - Και την θέση της χειρομορφής (πάνω στο σώμα η στον χώρο)
- μπορεί να αποδώσει κάθε νόημα.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν είναι η μοναδική, υπάρχει μεγάλος αριθμός νοηματικών γλωσσών ανά το κόσμο (σχεδόν κάθε γλώσσα έχει και την αντίστοιχη της στην νοηματική) και παρόλο που οι περισσότερες βασίζονται στις ίδιες αρχές (χειρομορφές, στάση σώματος, κίνηση) δεν είναι αμοιβαία κατανοητές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ένας νοηματιστής Ε.Ν.Γ. δεν είναι σε θέση να κατανοήσει την αμερικάνικη ή ισπανική νοηματική γλώσσα και αντίστροφα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι νοηματικές γλώσσες, όπως και οι ομιλούσες, δημιουργούνται και εξελίσσονται για να ικανοποιήσουν της ανάγκες μιας κοινότητας: Άλλες οι ανάγκες της ελληνικής κοινότητας κωφών και άλλες οι ανάγκες της π.χ. κινέζικης κοινότητας κωφών.

Σύμφωνα με μελέτες (Heward, 2011) τα κωφά βρέφη και παιδιά κατακτούν τη νοηματική γλώσσα περίπου με τον ίδιο ρυθμό που τα ακούοντα παιδιά κατακτούν την προφορική γλώσσα. Πλέον η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αναγνωρίζεται ως αυτή που παρέχει στο φυσικό δρόμο προς τη γλωσσική επάρκεια.

Συνεπώς, υποστηρίζεται μία δίγλωσση προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία πρώτα κατακτάται η μητρική ή η πρώτη του γλώσσα (ΕΝΓ), και στη συνέχεια κατακτάται και η ικανοποιητική γνώση της δεύτερης γλώσσας, των Ελληνικών.

4.2 Μέθοδοι διδασκαλίας των κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία

Όταν αναφερόμαστε σε μεθόδους διδασκαλίας σε γενικά σχολεία, ουσιαστικά αναφερόμαστε σε προγράμματα και μοντέλα ενσωμάτωσης αλλά και ένταξης των κωφών μαθητών. Τα πιο συνηθισμένα μοντέλα είναι: α) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη με ακούοντα παιδιά και η παρακολούθησή του από μια ειδική δασκάλα, η οποία επισκέπτεται το σχολείο περιοδικά και βοηθάει το παιδί φροντιστηριακά, κυρίως στον τομέα της γλώσσας και ομιλίας. β) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων

παιδιών και η παροχή φροντιστηριακής βοήθειας σε ειδική τάξη και σε διάφορα μαθήματα καθημερινά και με πρόγραμμα από ειδικό δάσκαλο, ο οποίος εργάζεται γι' αυτό το σκοπό στο σχολείο ακουόντων. γ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ειδική τάξη κωφών μέσα στο σχολείο ακουόντων με ειδικό δάσκαλο. Η φοίτηση στην ειδική τάξη είναι συνεχής και η ένταξη με τα ακούοντα παιδιά γίνεται μέσα από κοινές σχολικές δραστηριότητες και μερικά κοινά μαθήματα. δ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων και η παροχή διερμηνέα Νοηματικής σε μόνιμη βάση στην τάξη αυτή (Vernon & Prickett, 1976).

Στα προγράμματα συνεκπαίδευσης δύο σημαντικοί παράγοντες είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ τους στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη συνεκπαίδευση των παιδιών είτε θετικά, που είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά. Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα, τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, ενώ, αντίθετα, αν δεν υπάρχουν όλα αυτά, δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998).

Αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών -μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές τους, έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας των γνωστικών, συμπεριφορικών ή ακόμα και των εξωτερικών του διαφορών.

Επίσης, μια ακόμα αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να αναγνωρίζει τα κατορθώματα του παιδιού με ιδιαιτερότητες με εμφανείς τρόπους (Σούλης, 2008).

Αναμφίβολα όμως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοχλός κινητοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος. Η παιδαγωγική πράξη του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανόμενων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος εξαρτάται από τον ίδιο. Για τον λόγο αυτό, απαιτούνται κοινοί στόχοι και σχέδια, άρα κατ' επέκταση νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ.

4.3 Οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ομαλή κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση ενός κωφού μαθητή

A) Προετοιμασία πριν την τοποθέτηση του κωφού μαθητή.

Η προετοιμασία συνολικά του σχολικού περιβάλλοντος(μαθητές,εκπαιδευτικοί κτλ) να υποδεχτεί έναν κωφό μαθητή σε ένα περιβάλλον με ακούοντα άτομα είναι πολύ σημαντική για την διευκόλυνση της ένταξης του ατόμου και κοινωνικά αλλά και σχολικά. Πολλές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μπορεί να πραγματοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για την προετοιμασία του υπόλοιπου σχολικού περιβάλλοντος.Μπορεί να γίνουν κάποιες παρουσιάσεις σύμφωνα με την Χάρτα του Ο.Η.Ε που θα αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και στη συνέχεια να γίνει μια συζήτηση ή ακόμη ένα project με θέμα την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών.Ακόμη, συζητήσεις και παρουσιάσεις σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή ακόμη πιο συγκεκριμένα σχετικά με την κώφωση και την βαρηκοΐα προετοιμάζει τους μαθητές και εισαγάγει μια πρώτη επαφή με τον κόσμο των κωφών. Η αγάπη που τρέφουν τα παιδιά για τις ταινίες είναι γνωστή, γι'αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει την προβολή μιας ταινίας που να αφορά άτομα με ειδικές ανάγκες ή ακόμη και κωφά για την ευαισθητοποίησή τους. Παρεμφερή με την ταινία είναι και η προβολή ενός ντοκιμαντέρ που θα αφορά την κουλτούρα των κωφών και θα είναι μια πιο διεξοδική εισαγωγή στον κόσμο τους,στον τρόπο επικοινωνίας του,στις συνήθειές τους και γενικότερα στην πολιτισμική τους ταυτότητα.

Ακόμη παράλληλα με την παρουσίαση ενός θέματος σχετικά με τον κόσμο των κωφών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσκαλέσει κωφά άτομα για να έχουν οι μαθητές μια πρώτη άμεση οπτική επαφή με αυτά άτομα και να προετοιμαστούν καταλλήλως. Τέλος, μετά την παράθεση όλων αυτών των δραστηριοτήτων και ιδεών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην πράξη και να οργανώσει ένα παιχνίδι ρόλων.Σύμφωνα με το παιχνίδι αυτό ένας από τους μαθητές κάθε φορά θα είναι ο κωφός που προσπαθεί να επικοινωνήσει και οι υπόλοιποι θα προσπαθούν να τον καταλάβουν.Συγκεκριμένα θα υπάρχουν τρεις ρόλοι κωφών ατόμων:Ένας κωφός που θα προσπαθεί να επικοινωνήσει με νοηματική, ένας που δεν θα μιλάει ευδιάκριτα και ένας άλλος που προσπαθεί να

καταλάβει τους ακούοντες μαθητές του που μιλούν χωρίς να παράγουν ήχο. Στο τέλος μετά την διεξαγωγή του παιχνιδιού θα γίνει μια συνολική συζήτηση και με τους «ακούοντες» αλλά και με τους «κωφούς» μαθητές σχετικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισε η εκάστοτε κατηγορία και η αναζήτηση λύσεων για την διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ τους.

Εν τέλει, η πληροφόρηση και συνειδητοποίηση των μαθητών σχετικά με τα θέματα που αφορούν τους κωφούς καθώς και η ανάπτυξη της ταυτότητας του κωφού στους μαθητές είναι σημαντική για την υποδοχή ενός κωφού μαθητή. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται και εκτιμάται η κουλτούρα και η γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών, στην οποία εντάσσονται σταδιακά τα κωφά παιδιά(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003).

B) Ενημέρωση για τις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών

Οι δυνατότητες και οι επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών μαθητών αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι για την ομαλή κοινωνική και σχολική ένταξη τους για τον λόγο αυτό θα πρέπει συνολικά το σχολικό περιβάλλον να ενημερωθεί καταλλήλως. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και να δείχνουν κατανόηση και υπομονή για τις ιδιαιτερότητες του κωφού μαθητή χωρίς όμως να μειώνουν την αξιοπρέπειά τους(Βλάχου,Λαμπροπούλου& Χατζηκακού,2003).Στη συνέχεια να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους μαθητές έτσι ώστε να καταστεί η επικοινωνία μαζί τους πιο εύκολη.Να τους δώσουν δηλαδή κάποιες βασικές οδηγίες σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας με τους κωφούς συμμαθητές τους .Οι οδηγίες αυτές μπορούν να τυπωθούν σε χαρτί και να δοθούν στους μαθητές αλλά και στο υπόλοιπο σχολείο.Θα μπορούσαν να έχουν την εξής μορφή: «Όταν μιλάμε σε έναν κωφό ή βαρήκοο συμμαθητή μας θα πρέπει α)να στεκόμαστε ή να καθόμαστε σε κοντινή απόσταση,β)να κοιτάζουμε τον κωφό συμμαθητή μας όποτε μιλάμε,γ)να υπάρχει φως στο πρόσωπο του ομιλητή,δ)να είμαστε στάσιμοι όταν μιλάμε και να μην κινούμαστε συνεχώς,ε)να μην τρώμε όταν μιλάμε,να μην καλύπτουμε το στόμα μας με τα χέρια μας και να μην μασάμε τσίχλα,ζ)να μιλάμε αργά και καθαρά χρησιμοποιώντας μικρές προτάσεις,η)να μην μουρμουρίζουμε,να μην μιλάμε πολύ σιγά και να μην φωνάζουμε,θ)όταν αλάουμε θέμα να ενημερώνουμε προηγουμένως τον κωφό και βαρήκοο συμμαθητή μας,ι)να μάθουμε μερικά νοήματα και

κ) να φροντίζουμε να υπάρχει ησυχία στο χώρο επικοινωνίας(Βλάχου,Λαμπροπούλου& Χατζηκακού,2003).

Γ) Τροποποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης

Εξίσου σημαντική είναι και η φυσική τοποθέτηση του κωφού μαθητή στην τάξη.Ο εκπαιδευτικός καλείται να διευκολύνει την πρόσβαση αλλά και την συμμετοχή του κωφού μαθητή, γι' αυτό το λόγο η διάταξη των θρανίων σε ημικύκλιο είναι η κατάλληλη για να έχει ο μαθητής οπτική επαφή με όλους τους συμμαθητές του αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.Ο εκπαιδευτικός κατά την τοποθέτηση του κωφού μαθητή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και σημεία που έχουν προαναφερθεί·θα πρέπει δηλαδή να φροντίζει να βρίσκεται σε σημείο φωτεινό και όχι σε σκιά για να μπορεί να έχει καλή οπτική επαφή ο μαθητής για να διαβάζει τα χείλη του και να φροντίσει να κάθεται κάποιος συμμαθητής μαζί του έτσι ώστε να μπορεί να τον βοηθήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να του υποδεικνύει τις ασκήσεις ,τα καθήκοντα που θα έχουν αλλά και σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονται κάθε φορά(Βλάχου,Λαμπροπούλου& Χατζηκακού,2003).

Εν κατακλείδι, η ένταξη των κωφών μαθητών σε ένα γενικό σχολείο είναι εφικτή,εφόσον οι φορείς της εκπαίδευσης συνεργάζονται μεταξύ τους και δείχνουν θέληση ,διάθεση και πρόθεση για ουσιαστική προσπάθεια για την επίτευξή της.Βέβαια εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των κωφών μαθητών,καθώς οι γονείς θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτονται και να συμβάλλουν κι αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν και να πετύχουν υψηλή εκπαιδευτική πρόοδο όταν τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους·η ευκαιρία αυτή δύναται να δοθεί στα κοινά σχολεία όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά κίνητρα και υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους(Λαμπροπούλου,2003).

4.4 Η τεχνολογία ως νέα μέθοδος διδασκαλίας κωφών παιδιών σε γενικά σχολεία

Η πιστή ακολουθία των οδηγιών που παρατέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο ,σίγουρα εξασφαλίζει την ομαλή ένταξη των κωφών μαθητών σε ένα κοινό γενικό σχολείο,ωστόσο θα πρέπει να υπάρχει και μια προσαρμογή στα δεδομένα και στις επιταγές της εποχής μας,που συνεχώς αλλάζουν και εξελίσσονται.Στις μέρες μας, η τεχνολογία είναι αυτή που έχει αναπτυχθεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη και έχει εισβάλλει και εγκατασταθεί στην καθημερινότητά μας.Μπορεί κάποια μέσα διδασκαλίας από αυτά που έχουν προαναφερθεί να είναι σημαντικά και να διευκολύνουν την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή, όπως η παροχή διερμηνείας ,οι φωτοτυπίες ή άλλα γραπτά μέσα κά ,παρόλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν παρωχημένα, λαμβάνοντας υπόψιν την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Τα οπτικά μέσα και η γενικότερη εποπτικοποίηση της εργασίας είναι χρήσιμα και απαραίτητα μέσα για τα παιδιά με ακουστική απώλεια, καθώς διευκολύνουν την παρακολούθηση των μαθημάτων τους στην τάξη. Κατά την οπτικοποίηση των πληροφοριών μέσω της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αναδόμησης τους με διαφορετικούς τρόπους επιτυγχάνεται η γνωστική επεξεργασία τους και η καλλιέργεια σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων(Καραπαναγιώτου,Χατζοπούλου,χ.χ.).

Έτσι, τα μαθήματα και οι δραστηριότητες στην τάξη μπορούν να επιτευχθούν μέσω της χρήσης διαγραμμάτων,χαρτών,εικόνων,βίντεο,υπολογιστή κτλ.

Ένας εναλλακτικός τρόπος διεξαγωγής μαθήματος είναι η παράδοση μαθήματος στα σχολεία με τα Projectors και τα PowerPoint, τα οποία διευκολύνουν τόσο τον διδάσκοντα όσο και τους ίδιους τους μαθητές και τον κωφό/βαρήκοο μαθητή να προσλάβουν και να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα· ο διδάσκοντας θα πρέπει να περιορίσει τις μετακινήσεις του και καλό θα ήταν να έχει ένα χειριστήριο με ακτίνα laser και να σημαδεύει με αυτό την κάθε λέξη στην οθόνη projector διαβάζοντας και λέγοντας την καθαρά(Μαντζίκας,2014).Ακόμη, άλλοι τρόποι οπτικοποίησης της πληροφορίας είναι τα αυτοσχέδια σύμβολα ή σύμβολα δανεισμένα από τη ΜΑΚΑΤΟΝ κ.λπ.(μεμονωμένα ή σε συνδυασμό),σκίτσα ή εικόνες αντικειμένων, ζώων, προσώπων, ενεργειών·πινάκες δραστηριοτήτων, παρουσίασης της εξέλιξης μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού με κολάζ, σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,οδηγίες ή συνταγές, βήματα εργασίας με κολάζ, σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,γνωστικοί χάρτες με σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες(Καραπαναγιώτου,Χατζοπούλου,χ.χ.).

Τέλος, ο «υποτιτλισμός» ιστοριών στη νοηματική γλώσσα και η χρήση νέων τεχνολογιών, προγραμμάτων ζωγραφικής, δημιουργίας χαρτών ιδεών και κατάλληλων λογισμικών κλειστού τύπου είναι κάποια επιπλέον σημαντικά μέσα για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην τάξη.

Συνεπώς, οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο, το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, τις ίδιες έννοιες, γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, κ.λ.π., και να εκτελέσουν με επιτυχία εργασίες σε αντίστοιχα επίπεδα με αυτά των ακουόντων συνομηλίκων τους, όταν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, τα κατάλληλα μέσα και κίνητρα για μάθηση και εξέλιξη του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Αναγκαιότητα έρευνας

Ύστερα από την μελέτη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της εξέτασης των ερευνών που συμπεριλάμβανε, διαφάνηκε ότι παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας, η κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών σε γενικά δημοτικά σχολεία, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των κωφών ατόμων για την επίτευξη ή μη αυτών των προγραμμάτων ένταξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμικότητα και ποικιλομορφία είναι σημαντικό για άτομα που ανήκουν σε κάποιες μειονοτικές ομάδες, όπως π.χ αυτής της αναπηρίας, τα άτομα αυτά να έχουν φωνή, να εκφέρουν απόψεις και πεποιθήσεις τους, αλλά και το πιο σημαντικό είναι να ακούγονται κιόλας. Η αποδοχή της «φωνής» των ατόμων αυτών θεωρείται ως λύση για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνικής πολιτικής, αλλά εκφράζει και την σημασία και τον σεβασμό στον άνθρωπο (Thill, n.d.). Βέβαια παραπλήσιες έρευνες έχουν γίνει γενικά, όπως καταγράφηκαν και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο οι πλείστες αφορούσαν χώρες του εξωτερικού και σχετίζονταν με τα περιβάλλοντα των κωφών παιδιών, τα σχολικά και κοινωνικά (δάσκαλοι, γονείς, άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς, κτλ.). Για τον λόγο αυτό, η μεταστροφή και η εστίαση της προσοχής στα ίδια τα κωφά άτομα ως ενήλικες και στις απόψεις τους είναι μια διαφορετική και πρωτότυπη προσέγγιση για το συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη, τα στοιχεία, που συλλέχθηκαν κρίνονται απαραίτητα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά το έργο τους αλλά και ο θεσμός της ενσωμάτωσης να καταστεί συνολικά λειτουργικός και αποτελεσματικός.

Επίσης στις έρευνες που μελετήθηκαν διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα και ότι είναι δύσκολο να υποστηρίξει κάποιος ανεπιφύλακτα τη φοίτηση των κωφών μαθητών σε κοινές τάξεις με ακούοντες μαθητές. Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση

των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο (με οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή λαμβάνει χώρα) στηρίζεται και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και διαμορφωτικά στοιχεία τα οποία μπορούν ενδεχομένως να τη καταστήσουν επιτυχημένη ή και αποτυχημένη. Συνεπώς, μία έρευνα σαν αυτή που διεξάγεται στη παρούσα μελέτη καθίσταται αναγκαία σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της πραγματικότητας της ενσωμάτωσης των κωφών παιδιών στο ελληνικό γενικό σχολείο.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας θα είναι η συγκέντρωση και η περιγραφή των απόψεων των ενήλικων κωφών ατόμων σχετικά με την επίτευξη ή μη της ένταξής τους στα γενικά δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα μελετώνται οι απόψεις των ενήλικων κωφών ατόμων αναφορικά με την κοινωνική και σχολική ένταξη των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος της έρευνας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων κωφών ατόμων σχετικά με:

1. την επιτυχή ή μη σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία
2. την επιτυχή ή μη κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία
3. την αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη σχολική και κοινωνική ένταξη των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία
4. την εξέταση της σημασίας μιας επιτυχημένης ένταξης(και επιτυχημένης κοινωνικής αλλά και σχολικής ένταξης) ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο για την μελλοντική του ενσωμάτωση στην κοινωνία στην οποία ζει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας βασιζόμενα στον σκοπό και στους στόχους της καθώς και στην συμβολή των κωφών ατόμων είναι τα εξής:

- Το είδος της σχολικής φοίτησης που ακολούθησαν οι ίδιοι ερωτηθέντες επηρεάζει τις απόψεις τους ως προς την προτίμηση της κατάλληλης εκπαίδευσης ενός κωφού παιδιού στο δημοτικό σχολείο;

- Θεωρούν ότι η σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι ή θα μπορούσε να είναι επιτυχής;
- Θεωρούν ότι η κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι ή θα μπορούσε να είναι επιτυχής;
- Ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν τον βαθμό επιτυχίας της ενσωμάτωσής τους στα γενικά δημοτικά σχολικά περιβάλλοντα;
- Μια επιτυχημένη ενσωμάτωση ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, είναι σημαντική για την μελλοντική του ενσωμάτωση στην κοινωνία στην οποία ζει;

5.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα που θα ακολουθήσει έγινε με στόχο να ερευνηθούν οι απόψεις των κωφών ενήλικων ατόμων που είτε φοίτησαν σε γενικά σχολεία ως παιδιά είτε σε ειδικά σχολεία σχετικά με την κοινωνική τους και σχολική τους ενσωμάτωση σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις τις οποίες θέλω να επιβεβαιώσω ή να διαψεύσω μέσα από την έρευνά μου με την συμβολή των κωφών αυτών ατόμων είναι οι ακόλουθες:

- Το είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι ίδιοι κωφοί στο δημοτικό σχολείο, επηρεάζει τις απόψεις για την κατάλληλη είδους φοίτηση ενός κωφού ατόμου στο δημοτικό σχολείο.
- Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ακουόντων και κωφών παιδιών στο παιχνίδι
- και στην επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση τους στο γενικό δημοτικό σχολείο.
- Η επιτυχημένη ένταξη (κοινωνική και σχολική) ενός κωφού παιδιού στο γενικό δημοτικό σχολείο επηρεάζεται κυρίως από τους εξής παράγοντες: τις υποδομές του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την συνεργασία όλων αυτών με τα παιδιά.
- Μια επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, είναι σημαντική για την μελλοντική του ενσωμάτωση στην κοινωνία στην οποία ζει.
- Ένα βελτιωμένο γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

5.4 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα πρόκειται για μια περιγραφική έρευνα (ή δειγματοληπτική έρευνα), καθώς έγινε μια διερεύνηση των τρεχουσών απόψεων των κωφών ενήλικων ατόμων (18 ετών και πάνω) σχετικά με ένα ζήτημα εκπαιδευτικό και κοινωνικό (σχολική και κοινωνική τους ένταξη στα δημοτικά σχολεία). Η επιλογή της διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας βασίζεται στο γεγονός ότι σ' αυτήν υπάρχει α) σαφής περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας, β) οριοθετούνται πλήρως τόσο οι εξαρτημένες όσο και οι ανεξάρτητες μεταβλητές, γ) υπάρχει αυστηρή παρακολούθηση κάποιων ξεκάθαρων στόχων και εξάγονται αντικειμενικότερα συμπεράσματα, καθώς υπάρχει έλεγχος των υποθέσεων, δ) εξαλείφεται ή ελαχιστοποιείται η υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων και τέλος επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος (Παρούτσας, χ.χ.).

Σκοπός της επιλογής της ποσοτικής ανάλυσης είναι να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν προηγουμένως, μέσω της αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης. Η ποσοτική ανάλυση αποβλέπει στην επαλήθευση ή διάψευση των υποθέσεων μέσω αριθμητικών στοιχείων και υπολογισμών. Ύστερα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αναδύθηκαν οι συνολικές απόψεις των ερωτηθέντων και μάλιστα εξετάστηκαν και κάποιες σχέσεις μεταβλητών μεταξύ τους, όπως θα φανεί στην ανάλυση που θα ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη έρευνα δηλαδή, το ικανοποιητικό δείγμα που συλλέχθηκε (66) άτομα ήταν σημαντικό για την συγκέντρωση αρκετών απόψεων των κωφών ατόμων και την αντικειμενική εξαγωγή συνεπώς συμπερασμάτων.

5.5 Συμμετέχοντες

A) Δείγμα

Πληθυσμό της έρευνας αποτελούν ενήλικα κωφά άτομα.Ο πληθυσμός-στόχος είναι οι κωφοί ενήλικες,οι οποίοι κατά την παιδική τους ηλικία φοίτησαν είτε σε γενικά δημοτικά σχολεία είτε ειδικά (για κωφούς).Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται και από άντρες και

από γυναίκες και η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 18 ετών και άνω.

Σε μια τέτοιου είδους έρευνα, όπως αυτό της περιγραφικής-δειγματοληπτικής , είναι σημαντικό να επιλέγεται ένα δείγμα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο,έτσι ώστε να έχουμε μεγάλο αριθμό απαντήσεων με στόχο την διεξαγωγή πιο έγκυρων αποτελεσμάτων.Στην παρούσα έρευνα έχουμε ένα δείγμα 66 συμμετεχόντων στην έρευνα.

B) Δειγματοληψία

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling) στηρίζεται στην αρχή ότι οι αναφορές των ατόμων του δείγματος γίνονται μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά ή γνωρίζουν άλλους με παρόμοια

(peers)(Πύλλη,Ραφτόπουλος,2012). Αρχικά, προσεγγίζονται κάποια υποκείμενα που λειτουργούν ως «σπόροι» (seeds), δηλαδή δίνουν πληροφορίες επικοινωνίας (τηλέφωνα, ονόματα, διευθύνσεις) άλλων ατόμων που ανήκουν στον ίδιο υποπληθυσμό και που υιοθετούν τις ίδιες συμπεριφορές(Πύλλη,Ραφτόπουλος,2012).Έτσι τα άτομα «σπόροι» με την σειρά τους προωθούν το εργαλείο της έρευνας σε άλλα άτομα που σχετίζονται με την συγκεκριμένη έρευνα και στην συνέχεια αυτά σε άλλα κτλ., με αποτέλεσμα με αυτόν τον τρόπο η δειγματοληψία με την πάροδο του χρόνου γίνεται δυναμική, όπως η χιονοστιβάδα που κυλά από ένα λόφο, και δημιουργούνται αλυσίδες. Συγκεκριμένα, στην αρχή προσέγγισα δυο φίλους μου κωφούς που είχαν και τον ρόλο των δασκάλων μου στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας και τους εξήγησα με λεπτομέρειες το θέμα της έρευνας που επέλεξα, τους στόχους που είχα θέσει και τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Έπειτα αφού συμφώνησαν να με βοηθήσουν στην έρευνά μου, τους έστειλα ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιό μου και τους είχα ζητήσει ήδη από την συνάντησή μας, αφού απαντήσουν οι ίδιοι στο ερωτηματολόγιο, ύστερα να το στείλουν σε φίλους τους και γνωστούς τους κωφούς.

Επομένως στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας ήταν η κατάλληλη και με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας συλλέχθηκαν 66 συμμετέχοντες.

5.6 Ερευνητικά εργαλεία

Το εργαλείο διαμέσου του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς, όπως αναφέρουν οι Wilson και MacLean (1994) στον Cohen, Manion, & Morrison (2007) πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση. Στη διαδικασία αυτή, οι συμμετέχοντες επιλέγουν απαντήσεις στις ερωτήσεις και δίνουν βασικές προσωπικές ή δημογραφικές πληροφορίες (Creswell, 2011). Επιπλέον, θεωρήθηκε πως το ερωτηματολόγιο έχει περισσότερα πλεονεκτήματα έναντι της συνέντευξης, καθώς τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, παροτρύνει στην ειλικρίνεια, επειδή είναι ανώνυμο, είναι πιο οικονομικό σε σχέση με τη συνέντευξη από άποψη χρημάτων και χρόνου και υπάρχει η δυνατότητα να ταχυδρομηθεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι μία τροποποίηση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα και γλώσσα των ερωτηματολογίων «Co-Teacher Relationship Scale» της Linda McCormick & Mary Jo Noonan (2003) (Department of Special Education, University of Hawaii) και το «Perceptions of Co-Teaching Survey» του Vance L. Austin (2001).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά μία εισαγωγή στην οποία δίνονται διευκρινίσεις για τους όρους ένταξη, κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Έπειτα, ακολουθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο των σπουδών τους, ο βαθμός της απώλειας ακοής τους, ο χρόνος έναρξης της απώλειας ακοής, κατάσταση οικογενειακού περιβάλλοντος (γονείς κωφοί, κτλ.) και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο φοίτησαν στο δημοτικό (ειδικό ή γενικό σχολείο). Τα στοιχεία αυτά καλύπτουν οι ερωτήσεις 1 έως 7.

Στη συνέχεια, ακολουθούν 17 ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται σε τρεις άξονες:

α) το είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι κωφοί ενήλικες και η αιτιολόγηση για την επιλογή αυτή(8,9,10,21).

β) κατά πόσο είναι εφικτή η σχολική ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο(13,15)

γ) κατά πόσο είναι εφικτή η κοινωνική ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο(11,12,14,19))

δ) ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν την ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολικό περιβάλλον(16,17,18)

ε) την εξέταση της σημασίας μιας επιτυχημένης ένταξης ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο για την μελλοντική του ενσωμάτωση στην κοινωνία στην οποία ζει.(22,23,24)

Κάποια από τα ερωτήματα καλύπτουν παραπάνω από έναν άξονα.

Οι κωφοί ενήλικες έπρεπε να διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μία από τις δηλώσεις που δίνονταν κάτω από την ερώτηση. Οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 6, όπου το 1= Καθόλου, το 2= Πολύ λίγο, το 3= Λίγο, το 4= Αρκετά, το 5= Πολύ και το 6= Πάρα Πολύ.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι έξι βαθμίδες αντί των 5, που είναι η πιο συνηθισμένη επιλογή (likert scale), είναι ότι επιδιώκουμε την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια στις επιλογές -απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις απόψεις τους. Εξάλλου, η αξιοπιστία της κλίμακας αυξάνει καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται (Φίλιας, 1998).

5.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Στα ποσοτικά δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, την εγκυρότητα διασφαλίζει η επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας και κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων για το συγκεκριμένο ζήτημα. Η δομή και η οργάνωσή του θεωρείται πως απαντάει στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ δεν υπάρχουν ασάφειες στη διατύπωση των οδηγιών, των όρων και των ερωτήσεων, καθώς συνιστά τροποποίηση υπάρχοντος δοκιμασμένου και ελεγχόμενου εργαλείου. Επιπλέον, το γεγονός ότι είναι ανώνυμο, παροτρύνει στην ειλικρίνεια. Η εγκυρότητα διασφαλίζεται, επίσης, από το δείγμα, το οποίο πιθανόν να είναι σχετικά μεγάλο, λόγω του εύρους του χώρου της έρευνας. Τέλος, το χρονικό διάστημα που δίνεται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (τρεις περίπου εβδομάδες) θεωρείται ικανοποιητικό και συμβάλλει στη διασφάλιση της εγκυρότητας.

5.8 Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Μέσα από την έρευνα δόθηκαν στοιχεία και οι απόψεις των κωφών ενήλικων ατόμων σχετικά με την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τους παράγοντες και τα εμπόδια που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των παιδιών στα σχολεία, καθώς και για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μοντέλου της ενσωμάτωσης.

Αρχικά, τονίζεται στον ερωτηθέντα η αρχή της τήρησης της ανωνυμίας και η εχεμύθεια κατά τις απαντήσεις του στις ερωτήσεις, καθώς η απάντηση του ερωτηματολογίου ήταν ηλεκτρονική, διαμορφωμένη σε μια φόρμα της google, χωρίς την συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων. Ακόμη εξασφαλίζεται σε αυτόν η δυνατότητα να μην συμμετέχει στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α').

Ακόμη, ο αναμενόμενος μικρός σχετικά αριθμός φοίτησης των ερωτηθέντων σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναντι ειδικών σχολείων για κωφούς, ίσως επηρέαζε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις και να ήταν διαφορετικές. Πιθανότατο βέβαια είναι να επηρέασε τις απαντήσεις τους και η μη πλήρης γνώση του θεσμού των προγραμμάτων ένταξης στα γενικά σχολεία. Η υιοθέτηση βέβαια της χιονοστιβάδας ως είδος δειγματοληψίας αποτέλεσε ένα περιορισμό από μόνη της γενικώς στον αριθμό των ερωτηθέντων, καθώς θα μπορούσε με ένα άλλο είδος να ήταν αρκετά μεγαλύτερος. Όπως

αναφέρουν οι Cohen L., κ.ά., (2008) τα αποτελέσματα δε μπορούν εύκολα να γενικευθούν και μας παρέχουν ενδεικτική εικόνα του εξεταζομένου φαινομένου. Έτσι αυτή η έρευνα μας παρέχει πληροφορίες για τις απόψεις των συγκεκριμένων κωφών για το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα. Όμως τι βαθύτερο κρύβεται πίσω από τις απαντήσεις και τι τους παρακίνησαι να απαντήσουν είναι αποτέλεσμα και ενός συνδυασμού με μια ποιοτική έρευνα. Επίσης υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην συγκεκριμένα έρευνα καθώς για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προγραμμάτων ενσωμάτωσης θα μπορούσαν να ερωτηθούν και ακούοντες μαθητές για να δώσουν και την δική τους οπτική πλευρά σχετικά με το θέμα και συγκεκριμένα με την ενσωμάτωση των κωφών συμμαθητών τους ,γεγονός που μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την διεξαγωγή μελλοντικών άλλων ερευνών.

Για αυτό τον λόγο, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας που είναι διερευνητικού χαρακτήρα, μπορεί να αποτελέσει την απαρχή για νέες ερευνητικές διαδικασίες και το πρωτογενές υλικό που συλλέχθηκε να αποτελέσει αντικείμενο άλλων ερευνών, με την συλλογή περισσότερων απαντήσεων μέσω διαφορετικής μεθόδου ποσοτικής προσέγγισης ή με την βαθύτερη διερεύνηση του ζητήματος μέσω της ποιοτικής προσέγγισης.

5.9 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων και εξαγωγή αποτελεσμάτων

Σκοπός του συγκεκριμένου μέρους της εργασίας είναι να εξαχθούν τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS κατά ερευνητικό άξονα, με απώτερο στόχο την διάψευση ή επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας. Σε αυτό το σημείο για να διευκολυνθεί η ανάγνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, πρέπει να επισημανθεί η κωδικοποίηση που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, οι αριθμοί μέτρησης κωδικοποιήθηκαν σε αντιστοιχία με τις απαντήσεις της υπάρχουσας διαβαθμισμένης κλίμακας του ερωτηματολογίου. Δηλαδή κυμαίνεται από τον αριθμό 1 που αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου στο ερωτηματολόγιο, 2 που αντιστοιχεί στο πολύ λίγο, 3 που αντιστοιχεί στο λίγο, 4 στο αρκετά, 5 στο πολύ και 6 στο πάρα πολύ. Αφού περάστηκαν όλα τα δεδομένα στο πρόγραμμα του SPSS ξεκίνησε η επεξεργασία τους.

Αρχικά εξετάστηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις κατά άξονα και όχι μεμονομένα.Στις περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις έπρεπε να εντοπιστεί αν υπάρχει πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ δυο μεταβλητών όπως πχ αν η ίδια φοίτηση που ακολούθησαν οι κωφοί στο δημοτικό επηρεάζει την γνώμη τους για το ποια είναι η κατάλληλη είδους φοίτησης ενός κωφού παιδιού, στο γενικό σχολείο ή στο ειδικό για κωφούς σχολείο.Στην περίπτωση αυτή ακολούθηθηκαν οι κατάλληλες ρυθμίσεις στο λογισμικό πρόγραμμα του SPSS, το οποίο εξήγαγε τον βαθμό συσχέτισης σε πίνακες με το όνομα ANOVA.Συγκεκριμένα για να διαπιστωθεί αν πράγματι υπάρχει σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών και συγκεκριμένα μεταξύ των 2 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έπρεπε να γίνει έλεγχος της τιμής significance, η οποία επιβεβαίωνε την σχέση αυτή όταν ήταν μικρότερη από την τιμή 0,05.Αυτό έγινε και για την επιβεβαίωση ή διάψευση κι άλλων ερευνητικών υποθέσεων, η συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών με την ακολουθία των κατάλληλων βημάτων του προγράμματος του SPSS,για την πιθανότητα συσχέτισης και τον βαθμό των δυο μεταβλητών.Για άλλες ερευνητικές υποθέσεις η εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε με βάση τις απαντήσεις κατά ερευνητικό άξονα.Για την διεξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σε μια ερευνητική υπόθεση δηλαδή, έγινε επεξεργασία και συλλογή δεδομένων και τιμών από 2 και παραπάνω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ταυτόχρονα ,που σχετίζονταν με αυτήν.Σε αυτές τις απλές μετρήσεις δόθηκε βάση στο μέσο όρο(mean), στην διάμεσο(median), στην επικρατούσα τιμή(mode),στη συχνότητα (f) και στην τυπική απόκλιση(std. Deviation) αλλά και στις ακραίες τιμές που και αυτές παίζουν σημαντικό ρόλο.Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η αναλυτική παράθεση των δεδομένων που υποβλήθηκαν σε επεξεργασία και το πρακτικό κομμάτι των όσων ειπώθηκαν,λαμβάνοντας υπόψιν τις τιμές μέτρησης που έχουν τεθεί(από το καθόλου μέχρι το πάρα πολύ).

5.9.1 Συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών-είδος φοίτησης στο δημοτικό και απόψεων για κατάλληλη εκπαίδευση.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια αναζήτηση πιθανότητας συσχέτισης ανάμεσα στο είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι ίδιοι ερωτηθέντες στη δημοτική τάξη με τις απόψεις τους και απαντήσεις τους στα ερωτήματα που αφορούσαν την κατάλληλη εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού για το δημοτικό σχολείο.Συγκεκριμένα, η συσχέτιση έγινε πρώτα ανάμεσα στην ερώτηση 7 (το είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι ερωτηθέντες στο

δημοτικό) που ήταν η σταθερά και στην ερώτηση 8(τα κωφά παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για κωφούς και σε εξαιρετικές περιπτώσεις σε γενικά σχολεία με ή χωρίς τμήματα ένταξης),έπειτα με την ερώτηση 9(θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φοίτηση που ακολουθήσατε στο δημοτικό ήταν η κατάλληλη)και τέλος με την 10(αν υπήρχε η δυνατότητα, θα επιλέγατε μια διαφορετική είδους εκπαίδευση από αυτήν που είχατε στο δημοτικό).Από την επεξεργασία των δεδομένων που ακολούθησε και θα φανεί στους πίνακες παρακάτω αναδείχθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών είναι απόλυτα στατιστικά σημαντικές αφού ο αριθμός significance στον πίνακα ANOVA είναι μικρότερος από τον αριθμό 0,05.

Πίνακας Α.(Συσχέτιση 7 με 8)

| Descriptives | | | | | | | | | |
|--|---|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Τα κωφά παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για κωφούς και σε εξαιρετικές περιπτώσεις σε γενικά σχολεία με ή χωρίς τμήματα ένταξης. | Γενικό σχολείο | 32 | 3.03 | 1.38 | .24 | 2.53 | 3.53 | 1 | 6 |
| | Γενικό σχολείο με τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) | 7 | 4.43 | 1.62 | .61 | 2.93 | 5.93 | 2 | 6 |
| | Ειδικό σχολείο για κωφούς | 26 | 4.85 | .97 | .19 | 4.46 | 5.24 | 3 | 6 |
| | Ιδιωτικά σχολεία | 1 | 4.00 | NaN | NaN | NaN | NaN | 4 | 4 |
| | Total | 66 | 3.91 | 1.51 | .19 | 3.54 | 4.28 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|--|------------------|-----|-----|------|
| Τα κωφά παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για κωφούς και σε εξαιρετικές περιπτώσεις σε γενικά σχολεία με ή χωρίς τμήματα ένταξης. | 2.20 | 3 | 62 | .097 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| Τα κωφά παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για κωφούς και σε εξαιρετικές περιπτώσεις σε γενικά σχολεία με ή χωρίς τμήματα ένταξης. | Between Groups | 49.39 | 3 | 16.46 | 10.41 | .000 |
| | Within Groups | 98.07 | 62 | 1.58 | | |
| | Total | 147.45 | 65 | | | |

Πίνακας Β.(Συσχέτιση 7-9)

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|---|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φοίτηση που ακολουθήσατε στο δημοτικό ήταν η κατάλληλη. | Γενικό σχολείο | 32 | 5.00 | 1.11 | .20 | 4.60 | 5.40 | 2 | 6 |
| | Γενικό σχολείο με τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) | 7 | 4.86 | 2.04 | .77 | 2.97 | 6.74 | 1 | 6 |
| | Ειδικό σχολείο για κωφούς | 26 | 4.38 | 1.27 | .25 | 3.87 | 4.90 | 2 | 6 |
| | Ιδιωτικά σχολεία | 1 | 4.00 | NaN | NaN | NaN | NaN | 4 | 4 |
| | Total | 66 | 4.73 | 1.30 | .16 | 4.41 | 5.05 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|------------------|-----|-----|------|
| Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φοίτηση που ακολουθήσατε στο δημοτικό ήταν η κατάλληλη. | 3.20 | 3 | 62 | .029 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φοίτηση που ακολουθήσατε στο δημοτικό ήταν η κατάλληλη. | Between Groups | 6.08 | 3 | 2.03 | 1.22 | .310 |
| | Within Groups | 103.01 | 62 | 1.66 | | |
| | Total | 109.09 | 65 | | | |

Πίνακας

Γ.(Συσχέτιση

7

-10)

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|---|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Αν υπήρχε η δυνατότητα, θα επιλέγατε μια διαφορετική είδους εκπαίδευση από αυτήν που είχατε στο δημοτικό; | Γενικό σχολείο | 32 | 2.72 | 1.82 | .32 | 2.06 | 3.37 | 1 | 6 |
| | Γενικό σχολείο με τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) | 7 | 2.71 | 2.36 | .89 | .53 | 4.90 | 1 | 6 |
| | Ειδικό σχολείο για κωφούς | 26 | 4.08 | 1.76 | .35 | 3.36 | 4.79 | 1 | 6 |
| | Ιδιωτικά σχολεία | 1 | 2.00 | NaN | NaN | NaN | NaN | 2 | 2 |
| | Total | 66 | 3.24 | 1.94 | .24 | 2.77 | 3.72 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|------------------|-----|-----|------|
| Αν υπήρχε η δυνατότητα, θα επιλέγατε μια διαφορετική είδους εκπαίδευση από αυτήν που είχατε στο δημοτικό; | 1.92 | 3 | 62 | .135 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Αν υπήρχε η δυνατότητα, θα επιλέγατε μια διαφορετική είδους εκπαίδευση από αυτήν που είχατε στο δημοτικό; | Between Groups | 30.38 | 3 | 10.13 | 2.94 | .040 |
| | Within Groups | 213.74 | 62 | 3.45 | | |
| | Total | 244.12 | 65 | | | |

Συγκεκριμένα από τον Πίνακα Α, φαίνεται ότι τα κωφά άτομα που ακολούθησαν την γενική δημοτική εκπαίδευση είναι αρνητικά προσκείμενα ως προς το γεγονός ότι τα ειδικά σχολεία είναι τα κατάλληλα για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών με απάντηση κατά μέσο όρο 3, που σημαίνει ότι είναι λίγο σύμφωνα. Αντίθετα, αυτοί που ακολούθησαν κάποιου είδους ειδικής εκπαίδευσης είτε σε τμήμα ένταξης είτε σε ειδικό σχολείο για κωφούς είναι θετικά προσκείμενα ως προς το ειδικό σχολείο με μέσο όρο απάντησης κοντά στο 5 που υποδηλώνει μεγάλη συμφωνία. Στους πίνακες Β και Γ που ακολουθούν παρουσιάζεται το εξής οξύμωρο γεγονός. Παρόλου που στον Πίνακα Β, όλοι οι ερωτηθέντες είτε αυτοί που φοίτησαν σε γενικό σχολείο είτε σε ειδικό δείχνουν με τις απαντήσεις τους να είναι ικανοποιημένοι από το είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι ίδιοι στο δημοτικό με μέσο όρο περίπου στο 5, στον πίνακα Β φανερώνεται μια ανασφάλεια μόνο από τα κωφά άτομα που φοίτησαν σε ειδικό σχολείο στο κατά πόσο θα επέλεγαν μια διαφορετική είδους φοίτησης στο δημοτικό με αυτή που είχαν με μέσο όρο απάντηση 4, που φανερώνει αρκετή ικανοποίηση αλλά όχι και μεγάλη.

5.9.2 Συσχέτιση μεταξύ δυο μεταβλητών-κοινωνική ενσωμάτωση και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακουόντων και κωφών παιδιών.

Στη συνέχεια σύμφωνα με την ίδια λογική εξετάστηκε η ύπαρξη συνάφειας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της ομαλής κοινωνικής ενσωμάτωσης των κωφών παιδιών στο

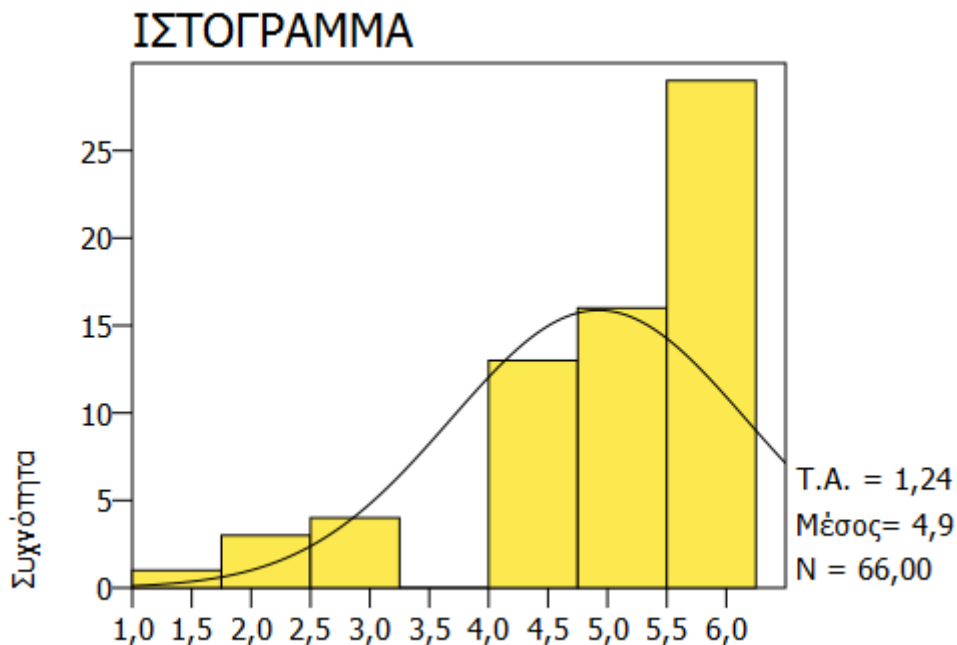
γενικό δημοτικό σχολείο και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ακουόντων και κωφών παιδιών στο

παιχνίδι και στην επικοινωνία. Η συσχέτιση δηλαδή έγινε ανάμεσα στη σταθερά ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου (Η κοινωνική ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι εφικτή και ομαλή) σε συνάρτηση με την ερώτηση 11 (Πιστεύετε ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά στο δημοτικό γενικό σχολείο , 12 (Ένα κωφό παιδί συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά ακούοντα και μη) και τέλος με την 13 (Ένα κωφό παιδί είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο). Σύμφωνα με τους Πίνακες Δ, Ε και Ζ του παραρτήματος αναδεικνύεται η απόλυτη σημαντική στατιστική σχέση των μεταβλητών με αριθμό Significance μικρότερου του 0,05 στον πίνακα ANOVA.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι και στις τρεις σχέσεις συνάφειας ο μέσος όρος απαντήσεων είναι στο 4 (στην αρκετή συμφωνία) , γεγονός που δείχνει ότι οι ερωτηθέντες κωφοί πιστεύουν ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει σχετικά εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά, είναι αρκετά αποδεκτό από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και τέλος συμμετέχει σχετικά αρκετά ενεργά στο παιχνίδι με άλλους ακούοντες μαθητές. Παρόλου που ο αριθμός 4 δεν είναι αρνητικά προσκείμενος, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε καθόλα θετικός, καθώς δείχνει μια επιφύλαξη των ερωτηθέντων σχετικά με την αντιμετώπιση που δέχεται ένα κωφό παιδί από τους άλλους ακούοντες συμμαθητές σχετικά με τις διάφορες είδους αλληλεπιδράσεις στο χώρο του γενικού σχολείου. Σημαντικό είναι να τονισθεί ότι ο αριθμός του significance στον δεύτερο πίνακα (test of homogeneity of Variances) και στις τρεις περιπτώσεις είναι πολύ μεγαλύτερος του 0,05 , γεγονός που δείχνει τον μεγάλο βαθμό εξάρτησης των μεταβλητών αυτών (των παραγόντων που αναφέρονται στα ερωτήματα 11, 12, 13 του ερωτηματολογίου) για μια επιτυχημένη κοινωνική ένταξη ενός κωφού παιδιού στο γενικό δημοτικό σχολείο.

Σημαντική διαφοροποίηση ακολουθεί στον παρακάτω πίνακα που αναδεικνύει την ένθερμη συμφωνία ερωτηθέντων ότι εκτός των προηγούμενων σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συμπεριφορές των υπόλοιπων παιδιών προς τα κωφά τα παιδιά, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά. Με επικρατούσα τιμή την 6 και με μέσο όρο των απαντήσεων στο 5, τονίζεται η σημασία της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων των σχέσεων όλων των παιδιών.

Πίνακας 1. (Οι συμπεριφορές των υπόλοιπων ακουόντων παιδιών επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη του κωφού παιδιού.)



5.9.3 Συμβολή παραγόντων για επιτυχημένη ένταξη.

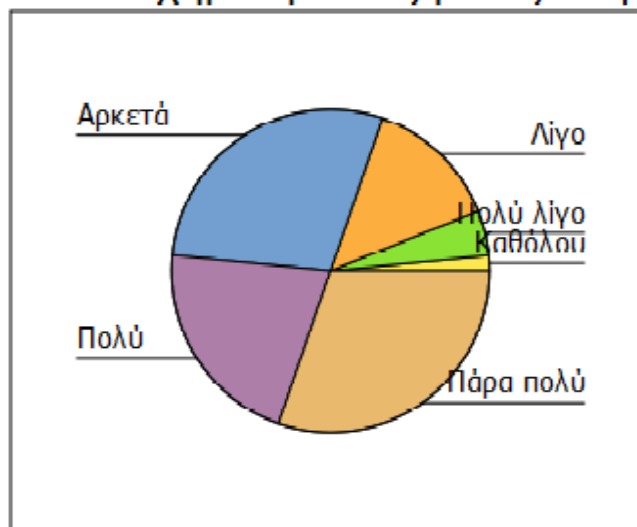
Βέβαια, για να επιτευχθεί μια ένταξη εξαρτάται και από άλλους παράγοντες που την επηρεάζουν και την διευκολύνουν. Από την έρευνα εξήχθηκε ότι σημαντικοί παράγοντες είναι οι υποδομές του σχολείου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και οι σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των κωφών παιδιών αλλά και όλων αυτών με τα ίδια τα παιδιά. Σύμφωνα με τους πίνακες 2,3 και 4 αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία των παραγόντων αυτών, γεγονός που διαφαίνεται από το ότι οι ερωτηθέντες και στις τρεις περιπτώσεις απάντησαν με επικρατούσα τιμή την απάντηση 6 αλλά και με μέσο όρο 5 και με τυπική απόκλιση πολύ μικρή από τον μέσο όρο.

Πίνακας 2. Υποδομές σχολείου

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από τις υποδομές του σχολείου.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλειπούσες | 0 |
| <i>ΜΟ</i> | | 4,55 |
| Επικρατούσα τιμή | | 6,00 |
| <i>ΤΑ</i> | | 1,27 |
| Ελάχιστο | | 1,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| Εκατοστημόρια | 50 (Διάμεσος) | 5 |

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού

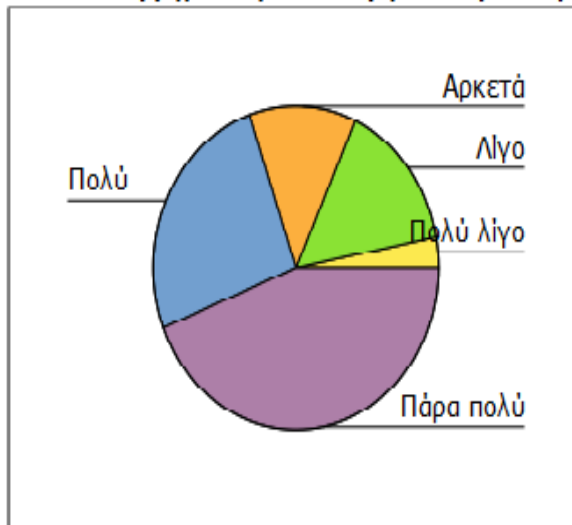


Πίνακας 3 Εκπαιδευτικοί

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Άλλειψιότητες | 0 |
| <i>ΜΟ</i> | | 4,92 |
| Επικρατούσα τιμή | | 6,00 |
| <i>ΤΛ</i> | | 1,21 |
| Ελάχιστο | | 2,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| Εκπαιδευτικό | 50 (Διήμευς) | 5 |

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού

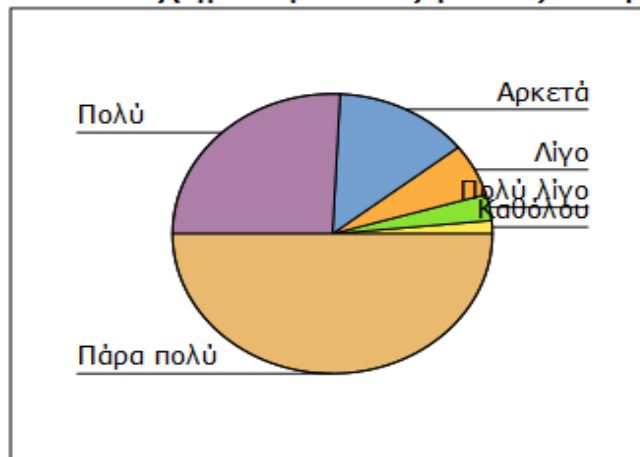


Πίνακας 4 Συνεργασία εκπαιδευ/κών,γονέων και παιδιών

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και με τα παιδιά.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλιπούσες | 0 |
| <i>ΜΟ</i> | | 5,09 |
| Επικρατούσα τιμή | | 6,00 |
| <i>ΤΑ</i> | | 1,19 |
| Ελάχιστο | | 1,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| Εκατοστημόρια | 50 (Διάμεσος) | 6 |

Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού



5.9.4. Κατάλληλο είδος εκπαίδευσης για ομαλή μελλοντική ένταξη κωφού παιδιού στην κοινωνία.

Στη συνέχεια ακολουθεί η εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, που αφορά το κατάλληλο είδος εκπαίδευσης στο δημοτικό προκειμένου ένα κωφό παιδί να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία μετέπειτα και να κοινωνικοποιηθεί επαρκώς. Ποιες είναι οι απόψεις των κωφών ερωτηθέντων σχετικά με αυτό το θέμα; Θεωρούν ότι ένα γενικό δημοτικό σχολείο είναι το κατάλληλο για την μελλοντική ένταξη του κωφού παιδιού στην κοινωνία ή ένα ειδικό σχολείο για κωφούς;

Από τα ραβδογράμματα 5 και 6 που παρουσιάζουν τις απόψεις των ερωτηθέντων παρουσιάζεται ένα αντιφατικό γεγονός. Στο ραβδόγραμμα 5, που αφορά το ειδικό σχολείο για κωφούς, ενώ η επικρατούσα απάντηση είναι η 6, ο μέσος όρος είναι κοντά στο 4. Παρατηρείται ότι οι απαντήσεις είναι πολύ διαφοροποιημένες, καθώς όλες οι κλίμακες επιλογής είναι επιλεγμένες χωρίς να φανερώνεται κλίση σε κάποια απάντηση

περισσότερο, γεγονός βέβαια που φανερώνεται και από τον μεγάλο αριθμό απόκλισης..Από την άλλη πλευρά στο

ραβδόγραμμα 6 που αφορά το γενικό σχολείο φαίνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι θετικά προσκείμενες καθώς κυμαίνονται από την 4 απάντηση μέχρι την 6. Παρόλου που σε αυτό το ραβδόγραμμα η επικρατούσα τιμή είναι η 4, ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος του 4, γεγονός που δείχνει μια ελάχιστα μεγαλύτερη προτίμηση στο γενικό σχολείο. Ωστόσο και στις δυο περιπτώσεις δεν φαίνεται κάποια ιδιαίτερη προτίμηση με την ύπαρξη κάποιων ακραίων ή έστω μεγάλων τιμών προς μία από τις δυο επιλογές, γεγονός που δείχνει μια ουδέτερη στάση από τους ερωτηθέντες.

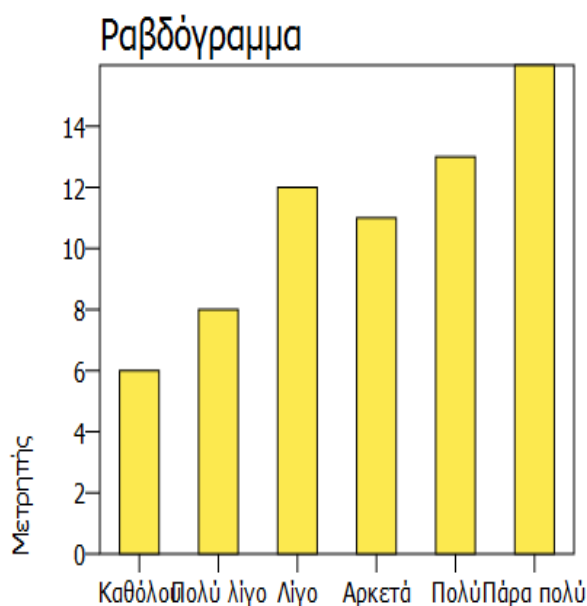
Πίνακας 5. Ειδικό σχολείο για κωφούς

Ένα ειδικό σχολείο για κωφούς μαθητές είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

| Επίπεδο Τιμής | Τιμή | Συχνότητα | Ποσοστιαίες | Έγκυρα Ποσοστά | Συσσωρευτικά Ποσοστά |
|---------------|------|-----------|-------------|----------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 6 | 9,09 | 9,09 | 9,09 |
| Πολύ λίγο | 2 | 8 | 12,12 | 12,12 | 21,21 |
| Λίγο | 3 | 12 | 18,18 | 18,18 | 39,39 |
| Αρκετά | 4 | 11 | 16,67 | 16,67 | 56,06 |
| Πολύ | 5 | 13 | 19,70 | 19,70 | 75,76 |
| Πάρα πολύ | 6 | 16 | 24,24 | 24,24 | 100,00 |
| Σύνολο | | 66 | 100,0 | 100,0 | |

Ένα ειδικό σχολείο για κωφούς μαθητές είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλειπούσες | 0 |
| <i>MO</i> | | 3,98 |
| Επικρατούσα τιμή | | 6,00 |
| <i>TA</i> | | 1,64 |
| Ελάχιστο | | 1,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| Εκατοστημόριο | 50 (Διάμεσος) | 4 |



Ένα ειδικό σχολείο για κωφούς μαθητές είναι το κατάλληλο για τ

Πίνακας 6. Γενικό σχολείο

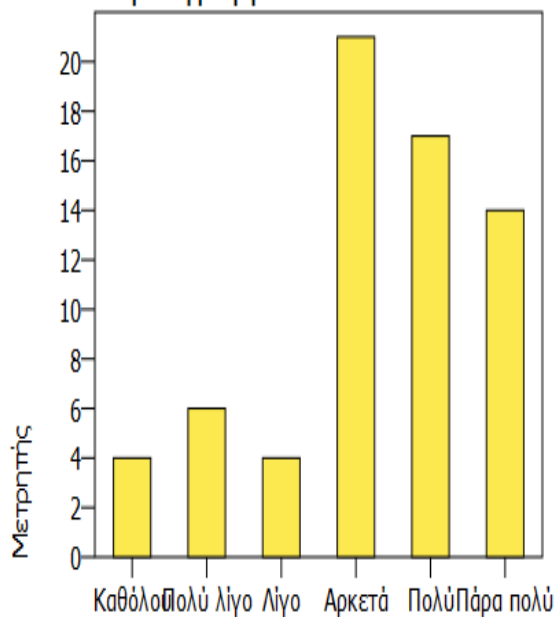
Ένα γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

| Επίκεντρο Τιμής | Τιμή | Συχνότητα | Ποσοστιαίες | Έγκυρα Ποσοστά | Συσσωρευτικά Ποσοστά |
|-----------------|------|-----------|-------------|----------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 4 | 6,06 | 6,06 | 6,06 |
| Πολύ λίγο | 2 | 6 | 9,09 | 9,09 | 15,15 |
| Λίγο | 3 | 4 | 6,06 | 6,06 | 21,21 |
| Αρκετά | 4 | 21 | 31,82 | 31,82 | 53,03 |
| Πολύ | 5 | 17 | 25,76 | 25,76 | 78,79 |
| Πάρα πολύ | 6 | 14 | 21,21 | 21,21 | 100,00 |
| Σύνολο | | 66 | 100,0 | 100,0 | |

Ένα γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλειπούσες | 0 |
| <i>MO</i> | | 4,26 |
| Επικρατούσα τιμή | | 4,00 |
| <i>TA</i> | | 1,43 |
| Ελάχιστο | | 1,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| Εκατοστημόρια | 50 (Διάμεσος) | 4 |

Ραβδόγραμμα



Ένα γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

5.9.5 Καταληκτική άποψη για κατάλληλη εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού.

Τέλος, θα ακολουθήσει ο σχολιασμός των δύο τελευταίων γραφημάτων και αποτελεσμάτων που αφορούν την καταληκτική άποψη των ερωτηθέντων· αφενός, κατά πόσο το μοντέλο της ένταξης στο γενικό σχολείο επιδέχεται βελτίωσης και κατά πόσο ένα βελτιωμένο πλέον μοντέλο ένταξης σε ένα γενικό σχολείο είναι εν τέλει το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού στο δημοτικό γενικό σχολείο.

Ο Πίνακας 7 φανερώνει ότι το σύνολο των ατόμων θεωρούν ότι σίγουρα το μοντέλο της ένταξης επιδέχεται βελτίωσης και οι απαντήσεις κυμαίνονται κατά μέσο όρο στο 4,5 κάπου δηλαδή ανάμεσα στο αρκετά και στο πολύ. Παρατηρεί κανείς ότι δεν αναγράφεται η επικρατούσα τιμή καθώς φαίνεται από το γράφημα ότι οι τιμές 5 και 6 είναι ίσες.

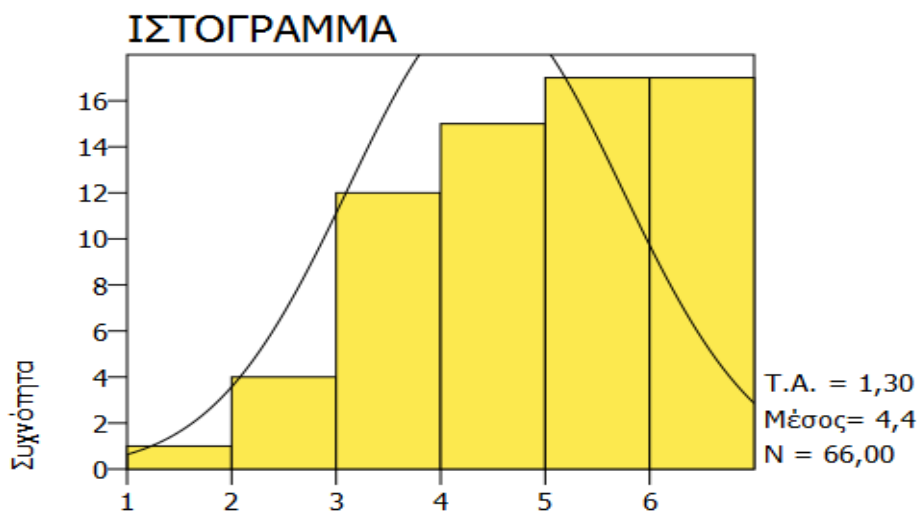
Πίνακας 7 Μοντέλο ένταξης επιδέχεται βελτίωσης.

Το μοντέλο της ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία διαθέτει περιθώρια βελτίωσης.

| Ετικέτα Τιμής | Τιμή | Συχνότητα | Ποσοστιαίες | Έγκυρα Ποσοστά | Συσσωρευτικά Ποσοστά |
|---------------|------|-----------|-------------|----------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 1 | 1,52 | 1,52 | 1,52 |
| Πολύ λίγο | 2 | 4 | 6,06 | 6,06 | 7,58 |
| Λίγο | 3 | 12 | 18,18 | 18,18 | 25,76 |
| Αρκετά | 4 | 15 | 22,73 | 22,73 | 48,48 |
| Πολύ | 5 | 17 | 25,76 | 25,76 | 74,24 |
| Πάρα πολύ | 6 | 17 | 25,76 | 25,76 | 100,00 |
| Σύνολο | | 66 | 100,0 | 100,0 | |

Το μοντέλο της ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία διαθέτει περιθώρια βελτίωσης.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλειπούσες | 0 |
| <i>ΜΟ</i> | | 4,42 |
| Επικρατούσα τιμή | | . |
| <i>ΤΑ</i> | | 1,30 |
| Ελάχιστο | | 1,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| | 50 (Διάμεσος) | 5 |



Το μοντέλο της ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία διαθέτει περιθώρια βελτίωσης.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το παραπάνω αποτέλεσμα τελικά πιστεύουν οι κωφοί ότι ένα τέτοιο βελτιωμένο μοντέλο ένταξης σε ένα γενικό σχολείο θα ήτο το πλέον κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού στο δημοτικό αλλά και την εξέλιξή του; Ο Πίνακας 8 με την σειρά του αναδεικνύει την τελική παραδοχή των ερωτηθέντων ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το κατάλληλο για ένα κωφό παιδί. Η επικρατούσα τιμή που είναι η 6 αλλά και ένα συνολικό ποσό γύρω στο 80% των θετικών απαντήσεων που κυμαίνεται από το 4 (αρκετά) μέχρι και 6 (πάρα πολύ) ενισχύει το γεγονός αυτό.

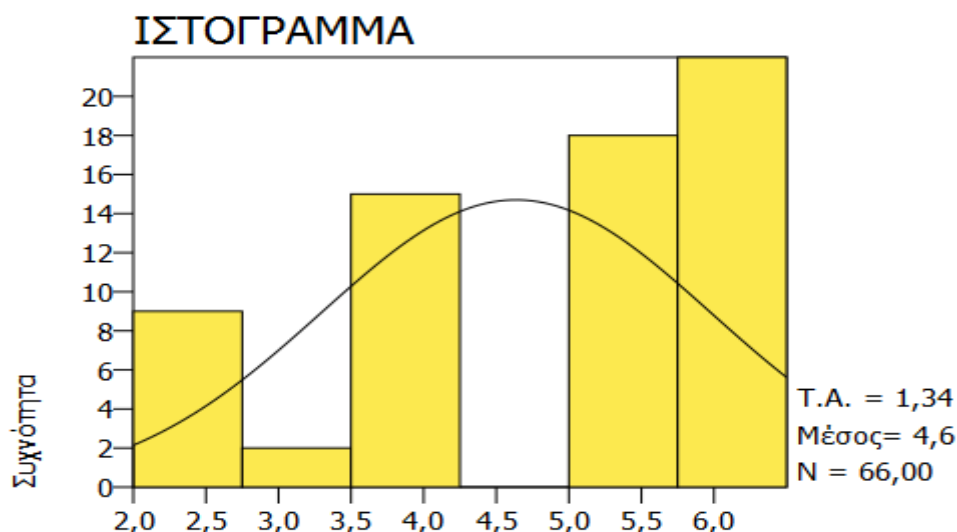
Πίνακας 8 Επιτυχημένο μοντέλο ένταξης στο γενικό σχολείο και η σημασία του.

Ένα επιτυχημένο μοντέλο κοινωνικής και σχολικής ένταξης των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι το κατάλληλο για την εξέλιξη κι ανάπτυξη του.

| Ετικέτα Τιμής | Τιμή | Συχνότητα | Ποσοστιαίες | Έγκυρα Ποσοστά | Συσσωρευτικά Ποσοστά |
|---------------|------|-----------|-------------|----------------|----------------------|
| Πολύ λίγο | 2 | 9 | 13,64 | 13,64 | 13,64 |
| Λίγο | 3 | 2 | 3,03 | 3,03 | 16,67 |
| Αρκετά | 4 | 15 | 22,73 | 22,73 | 39,39 |
| Πολύ | 5 | 18 | 27,27 | 27,27 | 66,67 |
| Πάρα πολύ | 6 | 22 | 33,33 | 33,33 | 100,00 |
| Σύνολο | | 66 | 100,0 | 100,0 | |

Ένα επιτυχημένο μοντέλο κοινωνικής και σχολικής ένταξης των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι το κατάλληλο για την εξέλιξη κι ανάπτυξη του.

| | | |
|------------------|---------------|------|
| <i>N</i> | Έγκυρες | 66 |
| | Ελλειπούσες | 0 |
| <i>MO</i> | | 4,64 |
| Επικρατούσα τιμή | | 6,00 |
| <i>TA</i> | | 1,34 |
| Ελάχιστο | | 2,00 |
| Μέγιστο | | 6,00 |
| | 50 (Διάμεσος) | 5 |



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Επίλογος

6.1 Συμπεράσματα-συζήτηση

Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν φαίνεται ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων επηρεάζονται από την δική τους εμπειρία φοίτησης στο δημοτικό. Αυτό διαφαίνεται από το γεγονός ότι στις ερωτήσεις που αφορούν την καταλληλότητα του κάθε είδους εκπαίδευσης, αυτοί που φοίτησαν σε γενικό δημοτικό σχολείο θεωρούν αυτό ως κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού και αυτοί που πήγαν σε ειδικό σχολείο υποστηρίζουν το ειδικό σχολείο για κωφούς ως κατάλληλο. Επιβεβαιώνεται συνεπώς η ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή το είδος φοίτησης που ακολούθησαν οι ίδιοι κωφοί στο δημοτικό σχολείο, επηρεάζει τις απόψεις για την κατάλληλη είδους φοίτηση ενός κωφού ατόμου στο δημοτικό σχολείο.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι τα κωφά άτομα που φοίτησαν σε ειδικό σχολείο, δείχνουν με τις απαντήσεις τους σε άλλες ερωτήσεις που αφορούσαν τον βαθμό της ικανοποίησής τους από την εκπαίδευσή τους μια διστακτικότητα και ανασφάλεια. Υποβόσκειται μια άποψη ότι ενδεχομένως να επέλεγαν μια διαφορετική είδους φοίτησης αν είχαν την δυνατότητα αυτή, συνεπώς αυτό δείχνει μια μερική και όχι ολική ικανοποίηση από την εκπαίδευσή τους στο ειδικό σχολείο.

Επίσης επαληθεύεται η σημασία των αλληλεπιδράσεων και η συμμετοχή στο παιχνίδι ανάμεσα στα κωφά παιδιά και στα ακούοντα, ως παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική ενσωμάτωση του κωφού παιδιού στο γενικό σχολείο (Πίνακας 1), όπως και οι συμπεριφορές των υπολοίπων παιδιών προς αυτό, όπως εξήγαγε και η έρευνα των Stinson και Antia (1999), η οποία ανέδειξε ότι η κοινωνική ενσωμάτωση ένα σημαντικό μέρος της επιτυχημένης ένταξης των παιδιών είτε με αναπηρίες είτε με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες στα γενικά σχολεία, καθώς συμβάλλει κι αυτή σημαντικά στην ανάπτυξη κι εξέλιξη του παιδιού και της προσωπικότητάς του.

Απλά και σε αυτό το κομμάτι φαίνεται η επιφυλακτικότητα που έχουν οι ερωτηθέντες ως προς την αντιμετώπιση και στάση των υπολοίπων παιδιών προς το κωφό παιδί. Δηλαδή φανερόνεται μια άποψη ότι ναι μεν είναι αρκετά αποδεκτό ,παίζει και συμμετέχει αρκετά, γενικά οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακουόντων και μη μαθητών είναι αρκετά καλές, αλλά δεν είναι και στο μέγιστο βαθμό που θα μπορούσε, γεγονός που επηρεάζει και τον βαθμό της κοινωνικής του ενσωμάτωσης στο σχολείο.

Μέσα από τα αποτελέσματα φαίνεται η ομόφωνη άποψη των κωφών ότι οι τρεις παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη ένταξη είναι οι υποδομές του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί αλλά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών αλλά και όλων αυτών με τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας έτσι και την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση.

Εν συνεχεία η επόμενη ερευνητική υπόθεση «μια επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, είναι σημαντική για την μελλοντική του ενσωμάτωση στην κοινωνία στην οποία ζει» παρόλου που επιβεβαιώνεται, καθώς το σύνολο των ερωτηθέντων τείνουν υπέρ αυτού κι όχι της ειδικής εκπαίδευσης, η διαφορά είναι πολύ μικρή. Δεν διαφαίνεται δηλαδή μια ξεκάθαρη προτίμηση σε ένα από τα δύο είδη εκπαίδευσης, γεγονός που υποδηλώνει μια αναποφασιστικότητα και ουδετερότητα.

Τέλος, εξήχθηκε το συμπέρασμα ότι ένα βελτιωμένο γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία. Από την ουδετερότητα τώρα οι ερωτηθέντες κλίνουν στην αποδοχή ότι τελικά ένα τέτοιο γενικό σχολείο ,είναι το πλέον κατάλληλο για τον κωφό μαθητή Η διαπίστωση αυτή είχε εξαχθεί και στην έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία, όπου οι κωφοί μαθητές παραδέχτηκαν ότι η αλληλεπίδρασή τους με τους ακούοντες μαθητές είναι σημαντική γιατί θα τους βοηθήσει και στην μελλοντική τους ενσωμάτωση στην κοινωνία και στο επαγγελματικό τους χώρο (Lantaffi, Jarvis & Sinka, 2003). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η βελτίωση του μοντέλου της ένταξης στα γενικά σχολεία, καθώς οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης του.

Η συνολική εικόνα που διαμορφώνεται από την διεξαγωγή της έρευνας δείχνει ένα προβληματισμό σχετικά με το μοντέλο της ένταξης ενός κωφού παιδιού στο γενικό δημοτικό σχολείο και ως προς την σχολική αλλά και ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση. Παρόλου που το μοντέλο αυτό είναι πλήρως διαδεδομένο, η αποτελεσματικότητά του δεν είναι απόλυτα εμφανής, έτσι ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των κωφών ενήλικων ατόμων. Μια επιτυχημένη ένταξη όπως πιστεύουν οι ίδιοι εξαρτάται από τις υποδομές του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και την συνεργασία τους με τους γονείς και τα παιδιά. Εάν αυτοί οι τρεις παράγοντες βελτιωθούν και ληφθούν σοβαρά υπόψη, ενδεχομένως οι κωφοί τότε να πειστούν ότι υπάρχει θέληση και προσπάθεια για μια ουσιαστική ένταξη των κωφών παιδιών στο σχολείο και να μην νοείται ως μια θεωρητική προσέγγιση. Συνοψίζοντας αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι το γενικό σχολείο έχει ακόμη πολλά να κάνει για να μπορεί να δεχτεί πλήρως και χωρίς καμία αδυναμία τους κωφούς μαθητές στο χώρο του. Η κοινωνική τους ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική και δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραμελείται και να αντιμετωπίζεται ως ένας στόχος δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με την διαδικασία της μάθησης. Αν και από τις απαντήσεις των κωφών φάνηκε ότι θεωρούν ότι είναι εφικτή η δημιουργία φιλίας μεταξύ ακουόντων παιδιών με κωφών και η γενικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η κοινωνική τους ένταξη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως υλικοτεχνικές δομές, τους εκπαιδευτικούς, γενικότερα τους φορείς και την κατάρτιση και την γνώση τους σχετικά με την ένταξη όπως επισημάνθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση (Πλιακοκάνος, 2006). Οι ήδη υπάρχοντες αλλά και οι καινούργιοι εκπαιδευτικοί στις γενικές τάξεις όταν έχουν στη τάξη τους κάποιο κωφό παιδί θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουν πως μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να μην αποκλείουν το παιδί από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης. Αυτό είναι σημαντικό και μπορεί να καλύψει πολλές αδυναμίες του γενικού σχολείου. Δηλαδή, σε κάθε περίπτωση χρειάζεται γνώση ενημέρωση και κατάρτιση, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την βιβλιογραφία με την παροχή οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να γίνονται και κάποια μαθήματα νοηματικής τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα ακούοντα παιδιά ούτως ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί ένα κανάλι επικοινωνίας ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή αλλά και ανάμεσα στους μαθητές. Έτσι, θα διευκολυνόταν σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή του κωφού παιδιού σε κάθε δραστηριότητα της τάξης ή του σχολείου.

Παράλληλα, η παροχή ειδικών υπηρεσιών και εκπαιδευμένου προσωπικού είναι επίσης κάτι απαραίτητο. Τα στοιχεία που επηρεάζουν τη σχολική και τη κοινωνική ενσωμάτωση ενός κωφού παιδιού εξαρτώνται από πληθώρα διαμορφωτικών παραγόντων οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε προσπάθεια σχεδιασμού προγραμμάτων ένταξης και αυτό είναι κάτι που αναδείχτηκε και από τις απόψεις των κωφών ερωτηθέντων.

Ακόμη, αναφορικά με το κομμάτι της κοινωνικής ενσωμάτωσης στο σχολείο, φαίνεται ότι υπάρχει μια επιφυλακτικότητα στις απόψεις τους για την στάση των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στο κωφό παιδί είτε στο θέμα της αποδοχής, είτε στο παιχνίδι είτε γενικά στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ενώ φαίνεται να κατανοούν την σημασία αυτών για την ομαλή κοινωνική ένταξη του κωφού παιδιού στο γενικό σχολείο, διαφαίνεται ένας φόβος προκατάληψης απέναντι στο κωφό παιδιά από τα υπόλοιπα ακούοντα.

Πρέπει να γίνει κατανοητό εν τέλει, όπως ανέδειξε και η έρευνα του Doherty (2012), ότι η ενσωμάτωση αλλά και η ένταξη των κωφών παιδιών σε ένα γενικό σχολείο, είναι θέμα κατεξοχήν πολιτισμού και παιδείας: όταν στα σχολεία της Σουηδίας έχει δημιουργηθεί ένα ευρύτερα φιλικό προς τους κωφούς μαθητές περιβάλλον, όπου η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται συνολικά σε κάποιο βαθμό από τους δασκάλους αλλά και τους μαθητές για να μπορεί να υπάρχει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με τα κωφά παιδιά της τάξης, φαίνεται η ουσιαστική θέληση και πρόθεση για πραγματική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο σχολείο. Έτσι ανεξαρτήτως χώρας Μεγάλης Βρετανίας, Κύπρου και Ελλάδας (με βάση τις έρευνες που έγιναν εκεί) κοινό σημείο αναφοράς για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα σχολεία είναι η πηγαία ανάγκη για αλλαγή της αντίληψης για την ιδέα και την έννοια της ενσωμάτωσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητοί κύριοι και κυρίες,

Τα παλαιότερα χρόνια η εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα περιοριζόταν αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία για κωφούς. Τα τελευταία χρόνια όμως, ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης τείνει να εδραιωθεί αυτό της ένταξης, όπου τα κωφά παιδιά φοιτούν κανονικά σε γενικά σχολεία και παρακολουθούν κάποιες ώρες της ημέρας (πολλές ή λίγες) σε ειδικές τάξεις, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες. Όταν δε βρίσκονται στις ειδικές τάξεις, οι κωφοί μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα της κανονικής τάξης μαζί με τους ακούοντες συμμαθητές τους. Στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η κοινωνική και η σχολική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία.

Η κοινωνική ενσωμάτωση ορίζεται για τα κωφά παιδιά ως η ικανότητα: (α) να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ακούοντα παιδιά, (β) να συνάπτουν φιλίες και τέλος (γ) να γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Η σχολική ενσωμάτωση. Η σχολική ενσωμάτωση ορίζεται ως η προσπάθεια για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των παιδιών και η θέληση για μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επικυρώνει και εκτιμά την ατομικότητά του κάθε παιδιού.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των κωφών για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος στην ελληνική πραγματικότητα. Τα στοιχεία αυτά κρίνονται απαραίτητα, ώστε να αναδυθούν οι απόψεις των κωφών ατόμων, που αποτελούν μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού μας αλλά και το εκπαιδευτικό μοντέλο της ένταξης να καταστεί αποτελεσματικό και λειτουργικό.

Σκοπός επομένως, της παρούσας έρευνας θα είναι η εξέταση των απόψεων και των εμπειριών των ενήλικων κωφών ατόμων σχετικά με την κοινωνική και σχολική ένταξη των κωφών παιδιών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό). Η έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα

Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Κύπρου στην Ειδική Εκπαίδευση.

Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα, διαβάστε παρακαλώ με προσοχή τις δηλώσεις και επιλέξτε μια από τις προτεινόμενες αριθμητικές επιλογές.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη βοήθεια σας,

Νίκου Κωνσταντίνα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε γ στην απάντηση που επιθυμείτε:

1. Φύλο

| | |
|---------|--|
| Γυναίκα | |
| α | |
| Ανδρας | |
| ς | |

2. Ηλικία

| | |
|--------------|--|
| Έως 30 ετών | |
| 31 – 40 ετών | |
| 41 – 50 ετών | |
| 50 – 60 ετών | |

3. Επίπεδο Σπουδών

| | |
|--------------------------------|--------|
| Δημοτικό | |
| Γυμνάσιο | |
| Λύκειο | |
| ΑΕΙ/ΤΕΙ | |
| ΙΕΚ/Λοιπες Επαγγ.Κατάρτισης | Σχολές |
| Μεταπτυχιακό | |
| Διδακτορικό | |

4.Βαθμός απώλειας ακοής

| | |
|----------|--|
| Βαρηκοΐα | |
| Κώφωση | |

5.Χρόνος έναρξης της απώλειας ακοής

| | |
|------------|--|
| Εκ γενετής | |
| Επίκτητη | |

6.Οικογενειακό περιβάλλον

| | |
|------------------------|--|
| Γονείς κωφοί | |
| Αδέλφια κωφά | |
| Τίποτα από τα παραπάνω | |

7.Τύπος φοίτησης στο δημοτικό

| | |
|---|--|
| Εδικό σχολείο για κωφούς | |
| Γενικό σχολείο με τμήμα ένταξης(ειδική τάξη) | |
| Γενικό σχολείο | |

Παρακαλώ με βάση τα προσωπικά σας βιώματα ή ακούσματα δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις, επιλέγοντας ένα από τα έξι αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

1=Καθόλου, 2=Πολύ Λίγο, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ

8.Τα κωφά παιδιά πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία για κωφούς και σε εξαιρετικές περιπτώσεις σε γενικά σχολεία με ή χωρίς τμήματα ένταξης.

1 2 3 4 5 6

9.Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φοίτηση που ακολουθήσατε στο δημοτικό ήταν η κατάλληλη.

1 2 3 4 5 6

10.Αν υπήρχε η δυνατότητα, θα επιλέγατε μια διαφορετική είδους εκπαίδευση από αυτήν που είχατε στο δημοτικό;

1 2 3 4 5 6

11.Πιστεύετε ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά στο δημοτικό.

1 2 3 4 5 6

12.Ένα κωφό παιδί συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά ακούοντα και μη.

1 2 3 4 5 6

13.Ένα κωφό παιδί είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο.

1 2 3 4 5 6

14. Η κοινωνική ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι εφικτή και ομαλή.

1 2 3 4 5 6

15. Ακόμη και αν η φυσική παρουσία ενός κωφού παιδιού στην γενική τάξη είναι περιορισμένη, επειδή λαμβάνει εκπαιδευτική υποστήριξη και σε άλλα πλαίσια όπως το τμήμα ένταξης, το ειδικό σχολείο, κλπ, η σχολική του ενσωμάτωση μπορεί να είναι εφικτή.

1 2 3 4 5 6

16. Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5 6

17. Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από τις υποδομές του σχολείου.

1 2 3 4 5 6

18. Η επιτυχημένη ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο εξαρτάται από την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και με τα παιδιά.

1 2 3 4 5 6

19. Οι συμπεριφορές των υπολοίπων ακουόντων μαθητών στην τάξη επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών στο δημοτικό.

1 2 3 4 5 6

20. Το μοντέλο της ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία διαθέτει περιθώρια βελτίωσης.

1 2 3 4 5 6

21. Ένα ειδικό σχολείο για κωφούς μαθητές είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

1 2 3 4 5 6

22. Ένα γενικό δημοτικό σχολείο με τμήματα ένταξης είναι το κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός κωφού μαθητή δημοτικού και για την μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία.

1 2 3 4 5 6

23. Η αλληλεπίδραση κωφών και ακουόντων παιδιών στο σχολείο είναι σημαντική για την μελλοντική τους συμμετοχή στην κοινωνία.

1 2 3 4 5 6

24. Ένα επιτυχημένο μοντέλο κοινωνικής και σχολικής ένταξης των κωφών παιδιών στα γενικά δημοτικά σχολεία είναι το κατάλληλο για την εξέλιξη κι ανάπτυξή του.

1 2 3 4 5 6

*Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο
και τη βοήθειά σας!*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Πίνακας Δ.

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|-----------|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Ένα κωφό παιδί είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο. | Καθόλου | 3 | 2.33 | .58 | .33 | .90 | 3.77 | 2 | 3 |
| | Πολύ λίγο | 8 | 2.75 | 1.49 | .53 | 1.51 | 3.99 | 1 | 6 |
| | Λίγο | 15 | 2.67 | .90 | .23 | 2.17 | 3.16 | 1 | 4 |
| | Αρκετά | 19 | 3.74 | 1.10 | .25 | 3.21 | 4.27 | 1 | 5 |
| | Πολύ | 16 | 4.50 | 1.03 | .26 | 3.95 | 5.05 | 2 | 6 |
| | Πάρα πολύ | 5 | 3.40 | 1.52 | .68 | 1.52 | 5.28 | 2 | 6 |
| | Total | 66 | 3.47 | 1.30 | .16 | 3.15 | 3.79 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|------------------|-----|-----|------|
| Ένα κωφό παιδί είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο. | .44 | 5 | 60 | .817 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Ένα κωφό παιδί είναι αποδεκτό από τους συμμαθητές του σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο. | Between Groups | 36.06 | 5 | 7.21 | 5.82 | .000 |
| | Within Groups | 74.38 | 60 | 1.24 | | |
| | Total | 110.44 | 65 | | | |

Πίνακας Ε.

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|-----------|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Ένα κωφό παιδί συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά ακούοντα και μη. | Καθόλου | 3 | 3.00 | 1.73 | 1.00 | -1.30 | 7.30 | 1 | 4 |
| | Πολύ λίγο | 8 | 3.50 | .76 | .27 | 2.87 | 4.13 | 3 | 5 |
| | Λίγο | 15 | 4.20 | .94 | .24 | 3.68 | 4.72 | 3 | 6 |
| | Αρκετά | 19 | 4.37 | 1.16 | .27 | 3.81 | 4.93 | 1 | 6 |
| | Πολύ | 16 | 4.69 | 1.30 | .33 | 3.99 | 5.38 | 2 | 6 |
| | Πάρα πολύ | 5 | 5.40 | .89 | .40 | 4.29 | 6.51 | 4 | 6 |
| | Total | 66 | 4.32 | 1.20 | .15 | 4.02 | 4.61 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|------------------|-----|-----|------|
| Ένα κωφό παιδί συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά ακούοντα και μη. | .67 | 5 | 60 | .645 |

14-12.png
 Τύπος: Αρχε
 Μέγεθος: 39,
 Διαστάσεις:

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Ένα κωφό παιδί συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά ακούοντα και μη. | Between Groups | 18.86 | 5 | 3.77 | 3.00 | .018 |
| | Within Groups | 75.46 | 60 | 1.26 | | |
| | Total | 94.32 | 65 | | | |

Πίνακας Z

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|--|-----------|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Πιστεύετε ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά στο δημοτικό; | Καθόλου | 3 | 3.33 | 1.53 | .88 | -.46 | 7.13 | 2 | 5 |
| | Πολύ λίγο | 8 | 2.50 | 1.20 | .42 | 1.50 | 3.50 | 1 | 5 |
| | Λίγο | 15 | 3.40 | 1.45 | .38 | 2.59 | 4.21 | 1 | 6 |
| | Αρκετά | 19 | 3.89 | 1.49 | .34 | 3.18 | 4.61 | 1 | 6 |
| | Πολύ | 16 | 4.69 | 1.40 | .35 | 3.94 | 5.43 | 2 | 6 |
| | Πάρα πολύ | 5 | 4.20 | 1.79 | .80 | 1.98 | 6.42 | 2 | 6 |
| | Total | 66 | 3.80 | 1.55 | .19 | 3.42 | 4.18 | 1 | 6 |

Test of Homogeneity of Variances

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|--|------------------|-----|-----|------|
| Πιστεύετε ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά στο δημοτικό; | .36 | 5 | 60 | .874 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Πιστεύετε ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να κάνει εύκολα φίλους ακούοντα παιδιά στο δημοτικό; | Between Groups | 30.15 | 5 | 6.03 | 2.86 | .022 |
| | Within Groups | 126.29 | 60 | 2.10 | | |
| | Total | 156.44 | 65 | | | |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. 2010. Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement* 21, no. 10: 75–92.
- Antia, S. D. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 127, 18-25.
- Artiles, A.J., N. Harris-Murri, and D. Rostenberg. 2006. Inclusion as social justice.
- Austin, V.L., (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22, (4), 245-255.
- Barlett, D. (1852). Family education for young deaf-mute children. *American Annals of the deaf*, 5, 32-35.
- Βλάχου,Γ.,Λαμπροπούλου,Β.,Χατζηκακού,Κ.(2003).Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές.*Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.Retrieved January ,18,2017 from http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/odigos_kofon.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. (2nd edition). Bristol: ICIE.
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education:From Principles to Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cramer,E.,Liston,A.,Nevin,A.&Thousand,J.(2010).*Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners:Implications for teacher education reform*.
- Creswell, J. W. (Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, επιμέλεια) (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Doherty,T.M.(2012). *Inclusion and deaf education: the perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden*. Vol. 16, No. 8, 791 –807.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας τεύχος 1, Αρ. 199, 3699/2008, σελ. 3499-3520.

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α'199/2.09.2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη,Α(2004).Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση»,στο:Τάφα,Ε.(Επιμ.),*Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*,Αθήνα 1997,εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Farrugia, D. & Austin, G. F. (1980). A study of social emotional adjustment patterns of hearing-impaired students in different educational settings. *American Annals of the Deaf*, 25, 535-541.

Fullan,M.(2010). *Second International Handbook of Education Change* .

Gordon, J. (1885a). Deaf mutes and the public schools from 1815 to the present day. *American Annals of the deaf*, 30, 121-143

Hadjikakou,K.,Petridou,L.,&Stylianou,C.(2008). *The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders*, *European Journal of Special Needs Education*, 23:1, 17-29

Harvey, J. & Siantz, J. (1979). Public education and the handicapped. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1-9.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α.

Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση,2009).

Hinz (2002): Von der Intergration zur Inclusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weitentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*”, 9, p.359.

Hung, H.L. and P.V. Paul. 2006. Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students’ perspectives. *Deafness and Education International* 8(2): 62–74.

Iantaffi, A., J. Jarvis and I. Sinka. 2003. Deaf pupils’ views of inclusion in mainstream schools. *Deafness and Education International* 5(3): 144–56.

Kalogridi,V.(2012).*Views and experiences of deaf teachers’ on inclusive education and disability*.

Kaufman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kukic, A. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the construct. *Focus on Exceptional Children*, 7, 1-13.

Καραπαναγιώτου, Μ. & Χατζοπούλου, Μ. (χ.χ.). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για κωφούς μαθητές. Retrieved January, 18, 2017 from <https://pileidou.files.wordpress.com/2014/03/ceb4ceb9ceb1cf86cebfcf81cebfcf80cebfcfceb7cf83ceb7-cf84ceb7cf82-ceb4ceb9ceb4ceb1cf83cebaceb1cebbceafceb1cf82-ceb3ceb9ceb1-cebacf89.ppt>

Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. URL: <http://www.keng.gr>

Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, (1), 1-5.

Κόλλιας, Δ. Γ. (2010). *Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση κωφών παιδιών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης σε δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης* (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουρκούτας, Η. Ε. (χ.χ.). Ένταξη/ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαιτερότητες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Retrieved March, 21, 2017 from www.slideplayer.gr/slide/2642748/

Κουρμπέτης, Β. (1999). *Νόημα στην Εκπαίδευση. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και η Διδασκαλία της στα Σχολεία Κωφών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυπριωτάκης, Α. (2002). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: χθες, σήμερα και αύριο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ελ., Ταρατόρη, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ. έκδ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* (σελ. 279-295). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λαζανά, Β. (1984). *Το πρόβλημα των κωφαλάλων*. Αθήνα: Τόπος

Lamproulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive Education: The Greek Experience. In C. O' Hanlon (Ed.), *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton Publishers

Λαμπροπούλου, Β. (1996). Η φοίτηση των κωφών και βαρηκόων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.

Lamproulou, V. (1999). Special Schools or Full Inclusion? Problems and Needs as Perceived by Deaf Students. *XIII World Congress of the World Federation of the Deaf*. Brisbane, Australia: Publications of WFD

Λαμπροπούλου Β., Χατζηκακού Κ., Βλάχου Γ. (2003). Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών και βαρηκόων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές – Οδηγίες για τους

εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πάτρα.

Λαμπροπούλου, Α., Τζίμας, Γ. (2007). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Ειδική Αγωγή. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - Π.Τ.Δ.Ε.

Merv, H., Des, P. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes, *Deafness & Education International*: 2, 82-99

Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Moore, D. (1987). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. 3th edition. Boston: Houghton Mifflin.

Moore, D. & Meadow-Orlans, Kathryn P. (1993). *Educational and developmental aspects of deafness*, Washington: Gallaudet University Press

Moore, D. (2001). *Educating the Deaf. Psychology, Principles, and Practices*. 5th edition. Houghton Mifflin Company.

Montgomery, G. (1987). *The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Endiburg: Scottish workshop Publications.

Nix, G. (1975). Total Communication. A Review of the studies offered in its support. *Volta Review* 77 (8): 470-494.

Norwich, B. and Lewis, A. (2001) A critical review of evidence concerning pedagogic strategies for pupils with SEN. *British Educational Research Journal*, 27 (3), p.p 313-329

Norwich, B. (2008) Perspectives and Purposes of Disability Classification Systems: Implications for Teachers and Curriculum and Pedagogy. In Florian, L. and Mc Laughlin, M. (2008) *Disability Classification in Education* London; Sage

Ξουβερούδη, Χ. (χ.χ.) Μελέτες και μεθοδολογικό πλαίσιο: Βαρηκοΐα - Κώφωση (μέρος α'). Retrieved November, 17, 2015, from <http://www.greek-language.gr/certification/amea/show.html?id=15>

Padden, C., και Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Πανελλήνια Ένωση Κωφών.*Η ιστορία των κωφών* Retrieved March,21,2017 from

<http://www.mko-dro.gr/index.php/newspage/learnthat/197-grcom20-art>

Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.(2003).Μηνάς Ευσταθίου

Πανελλήνιο συνέδριο, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση :*Τάσεις και προοπτικές,στο 3^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης,Υπουργείο Παιδείας και δια βίου μάθησης,Αθήνα 2-5 Ιουνίου 2011.*Retrieved November,1,2015,from http://epublishing.ekt.gr/sites/ektpublishing/files/proceedings/%CE%88%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7%203%CE%BF%CF%85%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85_0.pdf

Παπαδημητρίου Α.(2008). Η Παιδαγωγική της Ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο.Retrieved 29 Oktober,29,2015, from http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_6.pdf

Παρούτσας,Δ.(χ.χ.) Η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο . Retrieved March,21,2017 from www.paroutsas.jmc.gr/portfolio/method.htm

Phillips,M.C(2010).*Inclusive Education and the Issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*

Πλιακοπάνος,Σ.Β.(2006).Αποκλεισμός-ενσωμάτωση του κωφού μαθητή και σχολικές διαδικασίες στο δημοτικό σχολείο(Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή).Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκης.

Πύλλη,Μ.&Ραφτόπουλος,Β.(2012).Περιγραφή των βασικών μεθόδων δειγματοληψίας των δύσκολα προσβάσιμων πληθυσμών που χρησιμοποιούνται στην επιτήρηση της HIV λοίμωξης.Retrieved January, 27,2017 from <http://www.mednet.gr/archives/2012-6/pdf/737.pdf>

Reich,C.,&others.(1975).The intergration of hearing impaired children in regular classrooms.

Sacks,O.(2009).*Βλέποντας φωνές.Περιήγηση στον κόσμο των κωφών*.(μτφρ. Κ. Πόταγος).Αθήνα: Τόπος (εκδ. Άγρα,2009)

Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της Ενταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Spencer, P. E. & Tomblin J. B. (2006). Speech Production and Spoken Language Development of Children Using Total Communication. In P.E. Spencer & M. Marschark (eds), *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* (pp. 162-192). New York: Oxford University Press.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Integration versus cooperation : A commentary on “Educating children with learning problems : A shared responsibility”. *Exceptional Children*, 54(1), 66-68.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thill,C.(n.d.). *Listening for policy change: How the voices of disabled people shaped Australia’s National Disability Insurance Scheme*.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση* (Τομ. Α' και Β'). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπιτζαράκη, Π. (1990). Μοντέλο αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-104.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Φύλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρουπιάς,Α.(2005) Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης. Retrieved November,17,2015, from http://www.pess.gt/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf
- Χαρούπιας,Α.(2007). *Η ελληνική ως 2^η γλώσσα στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με κώφωση και βαρηκοΐα* (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία).Ελληνικό Πανεπιστήμιο,Αθήνα.
- Χατζηθεόγλου,Α.(χ.χ.).Σχολική ενσωμάτωση:Μια περίπτωση μελέτης. Retrieved November,21,2016 from http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vi/xatzith_eology.htm

Vernon, M., & H. J. Prickett (1976). Mainstreaming: Issues and a Model Plan. *Audiology and Hearing Education* 2: 5-11.

Walther-Thomas, C. (1997). *Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time. Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.