



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία με θέμα:

«Απόψεις και εμπειρίες
εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης,
της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
αναφορικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση
κωφών και βαρήκων μαθητών»

Επιβλέπουσα:

Παπαδοπούλου Καλλιρρόη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Κυριακή Μπέλλου

Α.Μ.: 141108

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία με θέμα:
«Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης,
της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
αναφορικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση
κωφών και βαρήκων μαθητών»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Κυριακή Μπέλλου
Α.Μ.: 141108

Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Καλλιρρόη

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

Στις κόρες μου,

Ιανή και Άννα

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	10
Εισαγωγή.....	12
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εκπαίδευση και κώφωση.....	16
1.1. Ορισμοί κώφωσης/βαρηκοΐας.....	16
1.2. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της κώφωσης.....	19
1.2.1. Η θέαση της κώφωσης σύμφωνα με το ατομικό και ιατρικό-κλινικό μοντέλο.....	19
1.2.2. Η θέαση της κώφωσης σύμφωνα με και το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία.....	22
1.2.3. Οι κωφοί ως γλωσσική/πολιτισμική μειονότητα.....	24
1.3. Ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων.....	25
1.3.1. Ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα	28
1.3.1.1. Η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων, σήμερα, στην Ελλάδα	29
1.4. Επίκαιρα θέματα στην εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών	31
1.4.1. Επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα.....	31
1.4.2. Μέθοδοι επικοινωνίας.....	33
1.4.2.1. Προφορική Μέθοδος.....	34
1.4.2.2. Ολική επικοινωνία.....	35
1.4.2.3. Δίγλωσση προσέγγιση.....	36
1.4.2.4. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)	38
1.4.3. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας.....	39
1.4.3.1. Αξιολόγηση κωφών/βαρήκοων μαθητών.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ένταξη και Ενταξιακή Εκπαίδευση	45
2.1. Ένταξη και Ενσωμάτωση	45
2.1.1. Ενσωμάτωση, Ένταξη και Εκπαίδευση.....	46
2.2. Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης	49
2.2.1. Δυσκολία εννοιολογικού προσδιορισμού της Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	49
2.2.2. Ιστορικά ορόσημα	51
2.2.3. Βασικές αρχές Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	52
2.2.4. Προϋποθέσεις Ενταξιακής Εκπαίδευσης	57
2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	59
2.3.1. Νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα	59
2.3.2. Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Εκπαιδευτικοί και Ενταξιακή Εκπαίδευση	64
3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση	64
3.2. Ρόλος ενταξιακού εκπαιδευτικού - Ενταξιακές πρακτικές.....	67
3.2.1. Συνεργατικές πρακτικές	70

3.2.2. Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	71
3.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	73
3.4. Κουλτούρα και ηγεσία σχολείου	75

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία	77
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	77
4.2. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση	79
4.2.1. Η ποιοτική έρευνα και τα χαρακτηριστικά της	80
4.2.2. Μεθοδολογικό εργαλείο: Συνέντευξη (Ημι-δομημένη)	82
4.2.3. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ή Ανάλυση περιεχομένου.....	85
4.2.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	88
4.2.4.1. Λόγοι επιλογής του θέματος.....	88
4.2.4.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	90
4.2.4.3. Περιεχόμενο – κατανομή των ερωτήσεων / Θεματικοί άξονες.....	90
4.2.4.4. Πιλοτικές συνεντεύξεις	92
4.2.4.5. Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων και ανάλυσης των δεδομένων.....	92
4.2.5. Το δείγμα.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Παρουσίαση ευρημάτων	101
5.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση	101
5.1.1. Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	102
5.1.2. Σκοποί Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	103
5.1.3. Πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση	105
5.1.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή.....	107
5.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση.....	110
5.2.1. Απόψεις για την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.....	111
5.2.2. Ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση.....	113
5.2.2.1. Κριτήρια/προϋποθέσεις για φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	114
5.2.2.2. Παράγοντες που θα διευκόλυναν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	115
5.2.2.3. Παράγοντες που εμποδίζουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	118
5.2.3. Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε γενικό σχολείο	119
5.2.3.1. Δυσκολίες που προκύπτουν από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακουόντων μαθητών σε γενικό σχολείο	120
5.2.4. Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε ειδικό σχολείο	121
5.2.5. Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα	123

5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία και, ειδικότερα, την κώφωση.....	124
5.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία.....	124
5.3.2. Κατηγορίες αναπηρίας.....	126
5.3.3. Είναι η κώφωση αναπηρία;.....	127
5.4. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων.....	128
5.4.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών.....	129
5.4.2. Συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου).....	130
5.4.3. Λειτουργία Τμημάτων Ένταξης για εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών.....	132
5.4.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	135
5.4.4.1. Εφαρμογή επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος.....	135
5.4.4.1.1. Γνώση του Α.Π.Σ (2004) για κωφούς/βαρήκοους μαθητές.....	136
5.4.4.1.2. Δυσκολίες εφαρμογής επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος σε μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα.....	137
5.4.4.1.3. Διαφοροποίηση Αναλυτικού Προγράμματος για κωφούς/βαρήκοους από επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	138
5.4.4.2. Διαφοροποίηση/τροποποίηση διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων.....	139
5.4.4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων.....	140
5.4.4.3. Μέθοδοι επικοινωνίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων.....	142
5.4.4.4. Μορφές αξιολόγησης – Τρόποι αποτίμησης μαθησιακής προόδου στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων.....	146
5.4.4.4.1. Ποσοτική ή Ποιοτική αξιολόγηση;.....	148
5.5. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.....	149
5.5.1. Διαφοροποίηση ρόλου του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων.....	150
5.5.1.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων.....	151
5.5.2 Σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς.....	152
5.5.2.1. Ισότιμο μέλος στο Σύλλογο Διδασκόντων;.....	153
5.5.3. Πλαίσια συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς.....	154
5.5.3.1. Παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία (με άλλους εκπαιδευτικούς ή τη Διεύθυνση του σχολείου).....	155
5.5.3.2. Άμεση επικοινωνία σε ενδεχόμενο πρόβλημα.....	157
5.5.4. Επαρκής ενημέρωση για ιδιαίτερες ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών.....	158
5.6. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και ποιες αλλαγές προτείνονται για τη βελτίωσή της.....	160
5.6.1. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.....	160
5.6.2. Προτεινόμενες αλλαγές για βελτίωση εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων.....	161
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ανάλυση ευρημάτων.....	165
6.1. Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης: Σύγχυση και ελλιπής γνώση.....	165
6.1.1. Ταύτιση Ενταξιακής Εκπαίδευσης με τα Τ.Ε και την ενσωμάτωση.....	165

6.1.2. Πρωταρχικός σκοπός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης: η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.....	167
6.1.3. Ενταξιακή Εκπαίδευση: αφορά σε μαθητές.....	168
6.1.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση: το άλλο «πρόσωπο» της Ειδικής Αγωγής.....	169
6.2. Ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση: Όχι η πρώτη επιλογή το γενικό σχολείο.....	171
6.2.1. Φοίτηση μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση: υπό προϋποθέσεις ή «στη σφαίρα του ιδεατού».....	171
6.2.2. Βασικές προϋποθέσεις ένταξης: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παράλληλη στήριξη.....	172
6.2.2.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	172
6.2.2.2. Η παράλληλη στήριξη.....	174
6.2.3. Το Τ.Ε: Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για κωφούς/βαρήκοους μαθητές.....	175
6.2.4. Ηλικία, μεγαλύτερη εμπειρία και επαφή με ανάπηρους μαθητές: Αντιστρόφως ανάλογη σχέση με την Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	176
6.2.5. Σχέση οικογένειας και επιλογής σχολικού πλαισίου.....	177
6.2.6. Σημαντικότερη ωφέλεια για κωφούς/βαρήκοους μαθητές: η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.....	178
6.2.7. Συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών: «τις περισσότερες φορές...».....	179
6.3. Προσδιορισμός αναπηρίας: Κυριαρχία κλινικού μοντέλου.....	180
6.3.1. Θεμελιώδους σημασίας: Η αντίληψη της αναπηρίας και η χρήση της γλώσσας.....	180
6.3.2. Καταφανής η κλινική προσέγγιση της αναπηρίας.....	181
6.3.3. Η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας: μια ελάχιστη μειοψηφία.....	182
6.3.4. (Εμμεση) προβολή της πολιτισμικής προσέγγισης της κώφωσης.....	183
6.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων: Ελλείψεις, αντιφάσεις και αυτοσχεδιασμοί.....	183
6.4.1. Η αναγνώριση της σημαντικότητας της ΕΝΓ δε συνεπάγεται και «ευρεία» γνώση και χρήση της.....	184
6.4.2. «Ολική» και «προφορική» μέθοδος: οι κύριες μέθοδοι επικοινωνίας.....	186
6.4.3. Το Α.Π για κωφούς/βαρήκοους μαθητές.....	188
6.4.3.1. Σύγχυση και κατ'επιλογή εφαρμογή του επίσημου Α.Π.....	189
6.4.3.2. Διαφοροποίηση ως απλοποίηση.....	190
6.4.3.3. Άγνοια για τα Α.Π.Σ. του 2004.....	191
6.4.3.4. Το Α.Π για κωφούς/βαρήκοους μαθητές να είναι άλλο από το επίσημο.....	191
6.4.4. Μέθοδοι διδασκαλίας: Υπερίσχυση «εξατομικευμένης» διδασκαλίας.....	192
6.4.5. Αξιολόγηση διδασκαλίας: Μονομερής διαδικασία, με παραδοσιακές τεχνικές.....	194
6.4.5.1. Απλοποίηση και «επιείκεια» λόγω χαμηλών προσδοκιών.....	195
6.5. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς: Ισοτιμία κατ'επίφαση, συνεργασία περιορισμένη.....	197
6.5.1. «Περιορισμός» ρόλου ειδικού εκπαιδευτικού στα «ειδικά» παιδιά.....	197
6.5.2. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε: Έμφαση στο συναισθηματισμό.....	198

6.5.3. Συνεργασία «μεταξύ μας»	200
6.5.4. Εμπόδια συνεργασίας: Η σχολική ηγεσία και οι προκαταλήψεις	201
6.5.4.1. Η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση (ή μη) ενταξιακών πρακτικών	201
6.5.4.2. Ο περιοριστικός ρόλος των προκαταλήψεων	203
6.6. Προτάσεις αλλαγής στην εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών: σημαντικότερη η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής	204
6.6.1. Αναγκαιότητα βελτίωσης υλικοτεχνικής υποδομής.....	205
6.6.2. Αναγκαιότητα διεπιστημονικής συνεργασίας	206
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συμπεράσματα	208
7.1. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	208
7.2. Περιορισμοί της έρευνας	212
7.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	213
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	215
Ξενόγλωσση	215
Ελληνική.....	234
Νομοθεσία- Αποφάσεις Οργανισμών και Φορέων	244
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	246

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε εθνικό επίπεδο, επίσημη πολιτική και πρακτική αποτελεί η φοίτηση παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες δομές της γενικής εκπαίδευσης. Ο διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση, ως μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, γίνεται όλο και πιο έντονος.

Ωστόσο, στην καθημερινή σχολική ζωή, παρατηρείται σημαντική «απόκλιση» μεταξύ των πρακτικών και παραγόντων που προωθούν και επηρεάζουν την ενταξιακή εκπαίδευση και της φιλοσοφίας που αυτή εμπερικλείει.

Στη διαμόρφωση των πρακτικών που ευνοούν την ένταξη (ή τον αποκλεισμό), σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τη δεκαετία του 1960 άρχισε η αμφισβήτηση του παθολογικού μοντέλου εκπαίδευσης των κωφών/βαρήκοων μαθητών, σύμφωνα με το οποίο τα κωφά/βαρήκοα παιδιά εκπαιδεύονταν ξεχωριστά από τους συνομήλικες ακούοντες συμμαθητές τους και η φοίτηση στα γενικά σχολεία φαίνεται, πλέον, να κερδίζει έδαφος. Παρ' όλα αυτά τα τρία βασικά ερωτήματα («πού», «πώς», «τι» πρέπει να διδαχθούν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά), στα οποία έχει αναλωθεί η εκπαίδευση των κωφών, από τις απαρχές της, απασχολούν όσους εμπλέκονται σε αυτή μέχρι τις μέρες μας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα, μέσω της οποίας έγινε προσπάθεια διερεύνησης, καταγραφής και ανάλυσης των απόψεων και εμπειριών δέκα (10) εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών. Ειδικότερα, αναζητήθηκε ο προσδιορισμός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και της αναπηρίας, καθώς και οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές στα εν λόγω τμήματα, όπως και οι προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και οι προτεινόμενες αλλαγές προς βελτίωσή της.

Το μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συμβολή των ευρημάτων της στην προώθηση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται σύγχυση και ελλιπής γνώση σχετικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση, ενώ απέναντι στη φοίτηση στο γενικό σχολείο, τόσο ατόμων με αναπηρία, γενικότερα, όσο και με κώφωση/βαρηκοΐα, ειδικότερα, προβάλλονται αρκετοί δισταγμοί.

Το κλινικό μοντέλο θέασης της αναπηρίας κυριαρχεί, ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον η «συγκρατημένη» βεβαιότητα μέρους των συμμετεχόντων για κατάταξη της κώφωσης στις κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία.

Η έλλειψη επιμόρφωσης προβάλλει, τόσο ως βασική προϋπόθεση των προσπαθειών για ένταξη, όσο και ως επιτακτική ανάγκη προκειμένου οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν.

Η υιοθέτηση μη ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και η επιμονή σε τυπικές πρακτικές της γενικής εκπαίδευσης, όπως είναι η μετωπική διδασκαλία και η βαθμολογική αξιολόγηση, σχετίζονται με την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να απεμπλακεί από παραδοσιακές μορφές, μη κατορθώνοντας, να ανταποκριθεί στις σύγχρονες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Τέλος, η απαίτηση για διεπιστημονική συνεργασία και για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου παραμένουν επίκαιρες.

Λέξεις- κλειδιά: Ενταξιακή Εκπαίδευση, κώφωση/βαρηκοΐα, Τμήματα Ένταξης, απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ABSTRACT

Over the past few years, the attendance of children with disabilities and special educational needs at the usual general education structures constitutes the formal policy and practice, both at a global and at a national level. The dialogue on inclusive education, as a new approach to the educational process, aiming at the effective response to the heterogeneity of the students' population, is becoming increasingly intense.

However, in everyday school life, there appears to be a significant «divergence» between the practices and factors which promote and influence inclusive education and the philosophy it encompasses.

As fundamental factors of the educational process, teachers play a key role in formulating practices which favor inclusion (or exclusion).

The pathological education model, according to which the deaf/hard-of-hearing students were trained in separate classes from their hearing peers started to be questioned in the 1960s. Nowadays, the deaf/hard-of-hearing students' attendance at general schools seems to be gaining ground. Nevertheless, those involved in the educational process of the deaf are still concerned with the three main questions («where», «how», «what» the deaf/hard-of-hearing children have to learn) which have been at the center of attention since its very beginning.

This qualitative research presented here is an attempt to investigate the opinions of ten (10) Greek high school teachers of inclusive classes, with regard to the Inclusive Education of the deaf/hard-of-hearing students. In particular, the definition of Inclusive Education and disability, as well as the applied educational practices, in the inclusive classes, have been searched out. In addition, the detection of the challenges the education of the deaf /hard-of-hearing students face in the existing educational system and the proposed changes for the improvement of it has been prominent.

This thesis uses semi structured interview as a methodological tool with its data analysis being based on content analysis. The ultimate goal of this research is to contribute to the promotion of inclusive education.

According to the outcomes of the present research, teachers' views reveal confusion and incomplete knowledge about Inclusive Education, while a few hesitations referring to the

attendance, generally, of students with disabilities and, specifically, of deaf/hard-of-hearing students in the general school are displayed.

The clinical model of disability is dominant, nevertheless the «restrained» certainty of part of the participants for classification of the deafness into the categories of people with disabilities, is of real interest.

Lack of training is featured both as an essential prerequisite for integration efforts and an imperative need in order contemporary educational challenges to be dealt with.

The adoption of non-inclusive educational practices and the insistence on formal practices of general education such as frontal teaching and evaluation are related to the inability of the educational system to disengage itself from traditional forms by failing to respond to modern economic, political, cultural and social requirements.

Finally, the requirement for interdisciplinary cooperation and improvement of the school infrastructure remains high priority.

Key words: Inclusive Education, deafness/hearing loss, inclusive classes, views and experiences of high school teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, κεντρικό ζητούμενο στην εκπαιδευτική πολιτική ενός μεγάλου αριθμού αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών αποτελεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Ως απόρροια αυτού του ενδιαφέροντος, πληθώρα θεωρητικών και ερευνητών, από διαφορετικές επιστήμες και κλάδους, έχουν απασχοληθεί με μια σειρά ζητημάτων που άπτονται του εννοιολογικού προσδιορισμού, των προϋποθέσεων και της φύσης του ενταξιακού εγχειρήματος (Mittler, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004a).

Παρά, όμως, τη συστηματική αυτή ενασχόληση, σημαντικές διχογνωμίες επικρατούν όσον αφορά σε βασικές παραμέτρους του ζητήματος, ενώ χάσματα, επίσης, παρατηρούνται μεταξύ πολιτικής ρητορείας περί ένταξης και προσεγγίσεων υλοποίησής της. Το ενταξιακό εγχείρημα αναδεικνύει την πολυδιάστατη φύση του και αποτελεί πεδίο πολιτικής πάλης αλλά και εφιαλτήριο κοινωνικών διεκδικήσεων (Barton & Armstrong, 2007).

Πολυδιάστατη είναι, επίσης, η εκπαίδευση παιδιών με κώφωση/βαρηκοΐα. Σήμερα, όπως και στις καταγραφές που υπάρχουν - από το 1859- για φοίτηση κωφών και βαρήκοων παιδιών, με ακούοντες μαθητές, σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Γερμανίας και της Γαλλίας (Moore & Kluwin 1986, στη Λαμπροπούλου 1997a), τα περισσότερα κωφά και βαρήκοα παιδιά παρακολουθούν τα ίδια σχολεία ή τις ίδιες τάξεις με τα ακούοντα παιδιά, με ένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ως ένα βαθμό, παρόμοιο, κάτι που ισχύει και για τα παιδιά που παρακολουθούν ξεχωριστά ημερήσια σχολεία ή οικοτροφεία.

Το σχολείο ακουόντων της γειτονιάς θεωρείται, από πολλούς γονείς και αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως το καλύτερο και πιο φυσικό περιβάλλον για το κωφό/βαρήκοο παιδί. Σε αυτό το σχολείο πιστεύεται ότι θα βοηθηθεί να αναπτύξει περισσότερο τις προφορικές ικανότητές του και να γίνει πιο αποδεκτό από τα άλλα παιδιά (Λαμπροπούλου 1997-1999c).

Η εκπαίδευση κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του συνάδει με τις κατευθυντήριες αρχές παγκόσμιων Διακηρύξεων, όπως αυτή της Σαλαμάνκα που ορίζει ότι «τα σχολεία πρέπει να δέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες». Αναγνωρίζεται η ανάγκη εξασφάλισης «Σχολείων για Όλους», όπου «οι πάντες θα περιλαμβάνονται, οι διαφορές θα είναι αποδεκτές, η μάθηση θα υποστηρίζεται και οι ατομικές ανάγκες θα μπορούν να ικανοποιηθούν» (UNESCO 1994, σελ.3,15).

Παρ' όλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό από την κοινότητα των κωφών και των επιστημόνων που ασχολούνται με την κώφωση αντιτίθεται στην ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο, θεωρώντας πως το σχολείο κωφών είναι ένα σχολείο στο οποίο διδάσκεται η Νοηματική, η μητρική γλώσσα τους, ως μια άλλη γλώσσα και όχι ένα ειδικό σχολείο για ανάπηρα παιδιά. Από τη στιγμή που δεν έχουν πρόσβαση στη μητρική τους γλώσσα και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν ταυτότητα Κωφού¹, η ένταξη αποτελεί μη λειτουργική επιλογή εκπαίδευσής τους (Καλογρίδη, 2009).

Το Τμήμα Ένταξης αποτελεί μέσα σε άλλες (ειδικό σχολείο κωφών, τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από το δάσκαλο της τάξης ή από ειδικό παιδαγωγό) μια από τις επιλογές που οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές έχουν όσον αφορά στα εκπαιδευτικά πλαίσια, σήμερα, στη χώρα μας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε αυτά, κρίνονται ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσες, καθώς αυτοί αποτελούν «κινητήριο μοχλό» στις ενταξιακές προσπάθειες και με ανάλογες δράσεις και πρακτικές μπορούν να άρουν ή, αντιθέτως, να ενισχύσουν τον αποκλεισμό παιδιών με αναπηρία.

Με στόχο τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας να αποτελέσουν έναυσμα για προβληματισμό και βελτίωση της διαμόρφωσης της ενταξιακής πολιτικής και πρακτικής, ερωτήματα σε σχέση με τον προσδιορισμό της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και της αναπηρίας, τις μεθόδους επικοινωνίας και τη χρήση της ΕΝΓ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την αξιολόγηση στα Τμήματα Ένταξης στα οποία φοιτούν κωφοί/βαρήκοοι μαθητές, όπως και τους παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες- ανάμεσά τους και τους μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα- στο γενικό σχολείο, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για κωφούς/βαρήκοους μαθητές, το ρόλο του εκπαιδευτικού στα εν λόγω Τμήματα, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση παιδιών με υπολειμματική ακοή και τις προτεινόμενες αλλαγές προς βελτίωσή της, κρίθηκαν απαραίτητα να διερευνηθούν σε αυτή.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χωρίζεται σε επτά κεφάλαια (με τα τρία πρώτα να αποτελούν το «Θεωρητικό μέρος» και τα υπόλοιπα τέσσερα το «Ερευνητικό μέρος»). Κατόπιν ακολουθούν η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

¹ Για την ανάπτυξη της ταυτότητας των κωφών παιδιών βλ. Χατζηκακού & Νικολοραϊζή (2006).

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους όρους της κώφωσης και της βαρηκοΐας, προσδιορισμός της κώφωσης βάσει των μοντέλων της αναπηρίας, ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο και ανάπτυξη των καίριων ζητημάτων («πού», «πώς», «τι» πρέπει να διδαχθούν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, χρήση ΕΝΓ, αξιολόγηση) τα οποία απασχολούν όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται, σύμφωνα με τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, η Ενταξιακή Εκπαίδευση (εννοιολόγηση, προϋποθέσεις, βασικές αρχές), αφού προηγουμένως γίνεται αναφορά στους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση».

Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και, συγκεκριμένα, με το νομοθετικό πλαίσιο και την οργάνωση των Τ.Ε.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στους εκπαιδευτικούς και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (απόψεις και ρόλος εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, συνεργασία) και στο ρόλο της ηγεσίας και της κουλτούρας του σχολείου στην προώθηση ενταξιακών πρακτικών.

Το «Ερευνητικό Μέρος» της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, την παρουσίαση των ευρημάτων, την ανάλυση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα.

Στο (τέταρτο) κεφάλαιο αναπτύσσονται οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνεται μια εκτενής παρουσίαση των σκοπών και των ερευνητικών ερωτημάτων, της θεωρητικής μεθοδολογικής προσέγγισης (επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, του μεθοδολογικού εργαλείου και της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων) και ακολουθεί διεξοδική περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της διαδικασίας διεξαγωγής των συνεντεύξεων και του δείγματος της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων βάσει των αρχών της ανάλυσης του περιεχομένου. Το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει περιληπτικά τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν, αναλυτικά, στο έκτο κεφάλαιο. Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης καθώς και προτάσεις και μελλοντικά πιθανά πεδία έρευνας.

Στη συνέχεια παρατίθεται η συνολική διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια και, τέλος, το παράρτημα όπου περιλαμβάνονται τα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους οι οποίοι συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, για την επίβλεψη και υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας και για όλες τις πολύτιμες κατευθύνσεις και επισημάνσεις της.

Ιδιαίτέρως, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την πολύτιμη και καθοριστική συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς θέλησαν να μοιραστούν μαζί μου τις απόψεις, τις θέσεις και τους προβληματισμούς τους. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η έρευνα αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πατρική μου οικογένεια για την αμέριστη βοήθειά τους, όσο και τον Γιώργο και τις κόρες μας για την κατανόηση και υποστήριξή τους, όταν δεν κατάφερνα να είμαι μαζί τους.

ΜΕΡΟΣ Α΄- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εκπαίδευση και κώφωση

Μολονότι η εκπαίδευση των κωφών ατόμων χρονολογείται από τις αρχές του 19ου αιώνα, αποτελεί έναν από τους παλαιότερους τομείς της Ειδικής Αγωγής, παγκοσμίως, και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών όχι μόνο από το χώρο της εκπαίδευσης και ψυχολογίας, αλλά και της ιατρικής, γλωσσολογίας, κοινωνιολογίας, νευρογλωσσολογίας κ.λπ. (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003), η κώφωση παραμένει ένα «μυστήριο» για τα περισσότερα μέλη της ευρύτερης κοινότητας των ακούντων, έστω κι αν με μια πρώτη ματιά θεωρείται απλή έννοια που κάποιος μπορεί να διαγνώσει μέσω απλών ακουομετρικών διαδικασιών (Moore, 2011).

Ερωτήματα που αφορούν στις μεθόδους επικοινωνίας και διδασκαλίας, το είδος του σχολείου που είναι κατάλληλο για κάθε παιδί με υπολειμματική ακοή, καθώς και για τα περιεχόμενα προγραμμάτων αυτών των σχολείων, απασχολούν την κοινότητα που ασχολείται με την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων παιδιών για πάνω από διακόσια χρόνια, με έντονες αντιπαράθεσεις που διατηρούνται ως τις μέρες μας.

1.1. Ορισμοί κώφωσης/βαρηκοΐας

Η απώλεια ακοής στους ανθρώπους περιγράφεται με τους όρους «κωφός» και «βαρήκοος», χωρίς αυτή η διάκριση να γίνεται με τα ίδια κριτήρια από όλους τους επιστημονικούς χώρους. Η ιδεολογική τοποθέτηση των ενδιαφερομένων σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με υπολειμματική ακοή έχει ως αποτέλεσμα μια ποικιλομορφία στη χρήση τους (Λαμπροπούλου, 1997-1999b).

Σύμφωνα με τους Κουρμπέτη και Χατζοπούλου (2010), το κωφό παιδί και ο κωφός ενήλικας είναι ένα βλέπον παιδί και ένας βλέπων ενήλικας, αντίστοιχα. Όπως αναφέρουν, τα κωφά άτομα σε όλους τους τομείς της ζωής τους λειτουργούν οπτικά. Η αντίληψη του κόσμου, αλλά και η δόμηση της σκέψης και της γλώσσας τους γίνεται μέσω της όρασής τους, *«χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητά τους ως προβληματική»* (σελ. 28).

Ο όρος «Κωφός» (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα, υιοθετώντας τον ορισμό του Woodward) αφορά σε όποιον ταυτίζεται με την κώφωσή του, ανήκει στην Κοινότητα των Κωφών και μοιράζεται με τους άλλους Κωφούς κοινή γλώσσα και κουλτούρα.

Οι Κωφοί (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) διακρίνονται από όλους τους ακουομετρικά κωφούς και βαρήκοους, οι οποίοι έχουν χάσει την ακοή τους για διάφορους λόγους, οι περισσότεροι σε μεγάλη ηλικία. Αυτή η (δεύτερη) ομάδα πληθυσμού έχουν ταυτότητα ακούοντος ατόμου και είναι ενταγμένοι στην κοινωνία των ακουόντων, έχοντας εκπαιδευτεί σε σχολεία ακουόντων και επικοινωνώντας – στην πλειοψηφία τους – με την ομιλούμενη γλώσσα (Λαμπροπούλου 1997-1999a).

Έτσι, ένας βαρήκοος μπορεί να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον και τον εαυτό του ως «Κωφός» ακόμη και όταν έχει βαρηκοΐα μέτριας μορφής, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένος κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των Κωφών και θεωρεί την νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας των Κωφών, την οποία και χρησιμοποιεί συνήθως. Αντίθετα, ένας κωφός μπορεί να χαρακτηρίζεται βαρήκοος από τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, όταν θεωρεί και χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα, ως το μόνο μέσο επικοινωνίας, και είναι αποκλειστικά ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων.

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως «κωφός» ή «βαρήκοος» δε μπορεί να στηρίζεται μόνο στο ακουομετρικό αποτέλεσμα, την ακουολογική κατάσταση- όπως ορθά αναφέρεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές (Β' τόμος, 2004)- καθώς συμβάλλουν πολλοί άλλοι παράγοντες, πέραν της υπολειμματικής ακοής, στη λειτουργία του ατόμου ως κωφού ή βαρήκοου (Λαμπροπούλου, 1997-1999b).

Η διάσκεψη των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης των Κωφών (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf) υιοθετεί τους ακόλουθους ορισμούς, οι οποίοι χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, στο χώρο της εκπαίδευσης:

- *«Κωφό είναι το άτομο του οποίου η δυσχέρεια στην ακοή αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας αποκλειστικά μέσω της ακουστικής οδού, με ή χωρίς τη χρήση ακουστικού βοηθήματος».*
- *«Βαρήκοο είναι το άτομο του οποίου η δυσχέρεια στην ακοή καθιστά δύσκολη, χωρίς όμως να αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας μέσω της ακουστικής οδού, με ή χωρίς ακουστικό βοήθημα» (Friscina, 1974 στο Moores, 2011, σελ. 46).*

Όσον αφορά στο χρόνο εμφάνισης της ακουστικής απώλειας διακρίνουμε τους «προγλωσσικά κωφούς», αναφερόμενοι στα άτομα στα οποία η κώφωση ενυπήρχε στη

γέννηση (η ακουστική δυσλειτουργία είναι εγγενής και τα άτομα χαρακτηρίζονται «εκ γενετής κωφοί») ή προέκυψε πριν από την ανάπτυξη της ομιλούσας ή νοηματικής γλώσσας (όσοι δηλαδή έχασαν την ακοή πριν από τα 2-3 χρόνια τους, μέσα στα οποία αποκτάται η βασική δομή της γλώσσας) και τους «μεταγλωσσικά κωφούς», αναφερόμενοι στα άτομα στα οποία η κώφωση προέκυψε μετά την αυθόρμητη κατάκτηση της γλώσσας (τα άτομα αυτά έφτασαν σε μια ηλικία, κατά την οποία είχαν μάθει να μιλούν και κατανοούν την ομιλία των άλλων, αλλά λίγο αργότερα απώλεσαν την ακοή τους, λόγω ατυχήματος ή ασθένειας).

Τα κωφά άτομα (με ακουστική απώλεια 90dB² και άνω) χρησιμοποιούν κυρίως το οπτικό κανάλι για να αντιληφθούν τους συνομιλητές τους (χειλεανάγνωση, νοηματική, γραπτή γλώσσα), ενώ τα βαρήκοα άτομα (με ακουστική απώλεια από 35dB έως 90dB, δηλαδή μέτρια έως σοβαρή) αντιλαμβάνονται το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας με την ακοή τους και συνήθως έχουν οι ίδιοι ευδιάκριτη ομιλία. Η χρήση ή μη ακουσολογικών βοηθημάτων ή άλλης υποστηρικτικής τεχνολογίας, ο χρόνος έναρξης και η ποιότητα της υποστήριξης αυτής συνδέονται με την ακουσολογική κατάσταση. Όπως, όμως, προαναφέρθηκε, πέρα από τα αποτελέσματα των ακουομετρικών εξετάσεων, παράγοντες κοινωνικοί, γλωσσικοί, οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί, προσωπικής επιλογής και ταυτότητας καθορίζουν τη χρήση του ενός ή του άλλου όρου.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κρίσιμη περίοδος των τεσσάρων πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, κατά την οποία κατακτάται η γλώσσα και εμφανίζονται δεξιότητες υψηλής σύνθετης σκέψης. Οι απώλειες κατά την χρονική αυτή περίοδο είναι μη αναστρέψιμες. Από την άποψη αυτή τα κωφά παιδιά από οικογένειες κωφών, δηλαδή το 5-10%, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση, αφού αποκτούν έγκαιρα και επαρκώς φυσική γλώσσα, τη νοηματική, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό αν οι γονείς είναι ακούοντες. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ακούοντες γονείς δε γνωρίζουν ούτε τη νοηματική, ούτε πώς να διδάξουν στα κωφά παιδιά τους όσα στοιχεία της προφορικής γλώσσας μπορούν αυτά να προσλάβουν (Δ.Ε.Π.Π.Σ- Α.Π.Σ για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές, Β' τόμος, 2004).

Έστω και αν δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό ως προς πλήθος παραγόντων (ηλικία έναρξης ακουστικής απώλειας, αίτια, πορεία της απώλειας, ηλικία εκκίνησης της εκπαίδευσης, ηλικία εφαρμογής του ακουστικού βοηθήματος και καταλληλότητα εφαρμογής του, ύπαρξη ή μη άλλης αναπηρίας, οικογενειακό περιβάλλον κ.λπ.), ο πληθυσμός των κωφών/βαρήκοων ατόμων χρήζει, από πλευράς ανάπτυξης και εκπαίδευσης:

² decibel (dB): Μονάδα μέτρησης επιπέδου έντασης του ήχου, αντιπροσωπεύει την ένταση με την οποία το αυτί προσλαμβάνει τον ήχο, με κύρια χρήση στην ακουστική και ηλεκτρονική.

- Συνεργασία ειδικών της διεπιστημονικής ομάδας που αναλαμβάνει το παιδί και την οικογένειά του για αντικειμενική πληροφόρηση, περιορισμό της πρωτογενούς δυσκολίας (κώφωση/βαρηκοΐα) και πρόληψη των δευτερογενών προβλημάτων (δυσκολίες στον αντιληπτικό τομέα, στην ομιλία, στην επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά, στο γνωστικό τομέα, στο συναισθηματικό τομέα, στον εκπαιδευτικό, στο νοητικό, στον επαγγελματικό)
- Έγκαιρη και συστηματική παρέμβαση και βοήθεια της οικογένειας για αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού, καθώς και έγκαιρη έκθεση του παιδιού σε γλώσσα, στην οποία έχει φυσική προσβασιμότητα (τη νοηματική, κατά πρώτο λόγο)
- Εμπειρίες για κοινωνικοποίηση και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη
- Κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και προσβασιμότητα σε κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνολογία (υιοθέτηση ευέλικτων στρατηγικών διδασκαλίας, τροποποίηση φυσικού περιβάλλοντος τάξης), αλλά και συνεχή συνεργασία σχολείου- οικογένειας.

Τέλος, συνεχή ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία εκπαίδευσης ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα και αλλαγή στάσης (από το κλινικό/ιατρικό σε ένα κοινωνικό/πολιτισμικό μοντέλο θέασης τους) (Λαμπροπούλου κ.ά, 2003).

1.2. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της κώφωσης

1.2.1. Η θέαση της κώφωσης σύμφωνα με το ατομικό και ιατρικό-κλινικό μοντέλο

Παραδοσιακά, καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, η κώφωση αντιμετωπιζόταν ως έλλειμμα, ασθένεια, παθολογία, με παρεμβάσεις που είχαν στόχο την πρόληψη, την ίαση ή τη μείωση των επιπτώσεών της.

Σύμφωνα με τους Barnes & Mercer (2010), το πλήθος όλων αυτών των απόψεων, πρακτικών και συμπεριφορών, οι οποίες ορίζουν την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία» συμπεριλαμβάνονται στο «ατομικό μοντέλο της αναπηρίας», έναν όρο ευρύ, με βάση εξατομικευμένες ψυχολογίζουσες και ιατρικές προσεγγίσεις της αναπηρίας. Το άτομο θεωρείται, εξαιτίας της παθολογίας του, ανίκανο ή ικανό, σε περιορισμένο όμως, βαθμό να ανταπεξέλθει στους όρους της ελευθερίας και της άσκησης των δικαιωμάτων και υποχρεώσεών του, ένα «βάρος» για την κοινωνία, την οικογένεια και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν. Η βλάβη/διαταραχή είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του ατόμου. Το άτομο είναι, επίσης, αποκλειστικά υπεύθυνο για την ομαλοποίησή του. Αντίθετα, η ευθύνη της κοινωνίας έγκειται

στην προσφορά εκείνων των υπηρεσιών που θα το βοηθήσουν να ομαλοποιηθεί προκρινόμενου να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος στους κόλπους της (Rioux, 1997 στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στην ατομικότητα του «προβλήματος», υποστηρίζοντας την εξάρτηση της - επιτυχημένης ή αποτυχημένης - αντιμετώπισης της αναπηρίας, από τη «δράση» του ατόμου και του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος. Όσο η αναπηρία αναγνωρίζεται ως προσωπικό ζήτημα - είτε ως ήττα είτε ως υπερηρωϊσμός - και αντιμετωπίζεται με τον ανάλογο τρόπο, οι ανάπηροι θα συνεχίζουν να αποκλείονται από τα δικαιώματα που όλοι οι υπόλοιποι κατέχουν (Oliver, 1990a).

Όπως αναφέρει ο Oliver (1996, στη Ζώνιου- Σιδέρη 2011) ο όρος «ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας» αναφέρεται στην ιατροποίηση της αναπηρίας, ένα σημαντικό «συστατικό» του ατομικού μοντέλου.

Σημαντική θέση στο ιατρικό μοντέλο κατέχουν η διαδικασία της διάγνωσης (ως βασικό εργαλείο ελέγχου και ταξινόμησης του πληθυσμού), ο προσδιορισμός και εννοιολόγηση της αναπηρίας ως ατομικής παθολογίας (με ομοιογενοποιητική και ισοπεδωτική επίδραση στην ομάδα των αναπήρων) ή βιολογικής ανισότητας, αλλά και η υπόσχεση της βελτίωσης της ποιότητας ζωής των ανάπηρων ατόμων, μέσα από τη θεραπεία ή την αποκατάσταση.

Αναλυτικότερα, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως συνώνυμο της ασθένειας και στόχος είναι η θεραπεία, με τη γενικότερη έννοια της παρέμβασης (χειρουργική επέμβαση, φαρμακευτική αγωγή, αποκατάσταση λειτουργικών περιορισμών του ατόμου), ταυτίζεται με τη βλάβη/διαταραχή, την απώλεια, το ελάττωμα ή έλλειμμα σε σχέση με το «φυσιολογικό», το «κανονικό» (όσο και αν περίσσια ασάφεια περιβάλλει τους όρους «φυσιολογικό» και «κανονικό» και όσο κι αν δε διευκρινίζεται αν η αναφορά αυτή γίνεται σε ένα ιδανικό πρότυπο ή αφορά στο μέσο όρο του πληθυσμού), προσδιορίζεται ως ατομική παθολογία, μια κλινική συνθήκη ή κατάσταση- του ατόμου-, ένα σύνολο περιορισμών, οι οποίοι το εμποδίζουν στη λειτουργικότητά του, καθώς και στην ανάληψη ενός καταξιωμένου κοινωνικού ρόλου. Όπως αναφέρεται στους Abberley (1987), Oliver & Sapey (1999) και Oliver (2009a), η υπαγωγή του ανάπηρου ατόμου στη διαδικασία της «κανονικοποίησης», λαμβάνει περίπου το χαρακτήρα της αναγκαστικής συμμόρφωσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες ή τα βιώματα των ίδιων των ανάπηρων.

Όσον αφορά στην κώφωση, το παραπάνω μοντέλο εστιάζει στην αποτυχία του μηχανισμού της ακοής να επεξεργαστεί τον ήχο. Η ακουστική απώλεια καθορίζεται ως μια δυσλειτουργία ή ανικανότητα που απαιτεί παρέμβαση μέσω της αποκατάστασης για να

θεραπευθεί, προκειμένου να ενταχθεί το άτομο στον κόσμο των ακουόντων. Ο ιατρικός καθορισμός των κωφών ή των βαρήκοων προσδιορίζεται από τη μέτρηση της ακουολογικής λειτουργίας και ταξινοείται με βάση τον βαθμό της ακουστικής απώλειας (Calderon & Greenberg, 1997, στον Πλιακοπάνο, 2006).

Οι κωφοί καθορίζονται ως μια ομάδα ατόμων των οποίων η κώφωση παρεμποδίζει την προφορική ομιλία ή ως η ομάδα ατόμων, η οποία έχει μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στην επικοινωνία, ακριβώς εξαιτίας της κώφωσης. Η ακουστική κατάσταση θεωρείται ως ο μόνος τρόπος απόκτησης πληροφοριών, με αποτέλεσμα ένα άτομο να κρίνεται επιτυχημένο μόνο όταν έχει αποκτήσει προφορικές δεξιότητες.

Η χρήση των βοηθητικών μέσων (ακουστικά βαρηκοΐας) για την ενίσχυση της ακοής σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρείται απαραίτητη (US Department of Education, Federal Register, 1992, στον Πλιακοπάνο, 2006).

Οι υποστηρικτές του κλινικού μοντέλου θεωρούν τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας, σε συνδυασμό με τη λογοθεραπεία για την εκμάθηση της φθογγόγλωσσας, ως τη μόνη ενδεδειγμένη λύση, ώστε να επιτευχθεί η πολυπόθητη επικοινωνία με τους ακούντες. Από την άλλη, οι υπέρμαχοι της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων, συνδέοντας την απώλεια ακοής και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ένα συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης της, υπερασπίζονται τη συγκεκριμένη πρακτική ως τη μόνη ικανή να εξασφαλίσει πρόσβαση σε λειτουργικό προφορικό λόγο.

Για την προώθηση, ουσιαστικά, της «κανονικοποίησης» των κωφών/βαρήκοων παιδιών ώστε να πλησιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τον τρόπο λειτουργίας των «υγιών-κανονικών» (Moore, 2011), απορρίπτονται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (Λαμπροπούλου, 1997-1999c). Οι ενστερνιζόμενοι τις θέσεις του ιατρικού μοντέλου θεωρούν ως κουλτούρα των κωφών παιδιών την κουλτούρα των ακουόντων γονέων τους και ταυτίζουν την κώφωση/βαρηκοΐα με την ασθένεια και τη βλάβη, δίνοντας στα κωφά/βαρήκοα παιδιά το ρόλο και την ταμπέλα του ανάπηρου (Lane, 1995).

Καθώς τα κωφά/βαρήκοα άτομα θεωρούνται ανίκανα να διαχειριστούν την κατάσταση τους, επιζητείται η κοινωνική πρόνοια και η κρατική φροντίδα, με την παροχή επιδομάτων και άλλων ειδικών υπηρεσιών, ξεχωριστών από αυτές που παρέχονται στους υπόλοιπους πολίτες, με αποτέλεσμα, αφενός, τα κωφά/βαρήκοα άτομα να αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες αυτών των υπηρεσιών και αφετέρου οι γιατροί και οι επαγγελματίες των υπηρεσιών υγείας και

κοινωνικών υπηρεσιών να τοποθετούνται στη θέση του επαΐοντα για ζητήματα αναπηρίας (Swain et al. 2003, στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Οι γονείς των κωφών/βαρήκοων παιδιών, που στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι ακούοντες, ωθούνται στην αναζήτηση υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες, προσδοκώντας την ιατρική και θεραπευτική αντιμετώπιση της απώλειας ακοής (Lane, 1995). Η παρουσία των ειδικών που ανήκουν στα ιατρικά και ακουσολογικά επαγγέλματα (λογοθεραπευτές, όσοι ασχολούνται με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα κ.λπ.) θεωρείται απαραίτητη, ενισχύοντας την αντίληψη περί «βιομηχανίας παροχής υπηρεσιών», με τεράστιες οικονομικές απολαβές (Oliver, 1990a).

Χωρίς να παραγνωρίζουμε τους περιορισμούς που θέτει η κώφωση, βάσει της παραπάνω οπτικής, μπορεί να οδηγηθούμε στην εσφαλμένη άποψη ότι κάθε κωφό άτομο είναι «ελλιπές» αυτό καθαυτό, «ένα ατελές ακούον άτομο», που μόνο μέσω της ίασης της κώφωσης θα επιτευχθεί η «πληρότητα» του και όχι ένα άτομο που αντιμετωπίζει τον καθημερινό κόσμο με φυσιολογικούς ρυθμούς (Moore, 2011).

Η τάση για προστασία, φροντίδα και μέριμνα αυτών των ατόμων- με στόχο την ατομική προσαρμογή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικό-πολιτικά πλαίσια- συνεπάγεται τη μη αποδοχή τους ως ολοκληρωμένα μέλη της κοινωνίας, αλλά, αντίθετα, ως μέλη διαχωρισμένα και αποκομμένα, ως μέλη διαφορετικά (Morris, 1991· Oliver & Barnes, 1998).

1.2.2. Η θέαση της κώφωσης σύμφωνα με και το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία

Ωστόσο, τα τελευταία 60 χρόνια η ορθοδοξία του ατομικού μοντέλου της αναπηρίας (ως προσωπική τραγωδία που απαιτεί τη φιλανθρωπία ή ως ασθένεια που απαιτεί θεραπεία Oliver, 1999) αμφισβητήθηκε, αρχικά, από ανάπηρους ακτιβιστές, στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων απέναντι στο κράτος πρόνοιας, σχετικά με τη δυνατότητα κάλυψης των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των ανάπηρων και μη πολιτών. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες αναδύθηκε το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Καραγιάννη, 2009 στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Χαρακτηριστικά, ο Oliver (1999, σελ. 1) αναφέρει: « Οι ανάπηροι έχουμε διαφωνήσει ότι τα προβλήματά μας προκαλούνται από την τραγωδία μας, αλλά από την αποτυχία της κοινωνίας να λάβει υπόψη τις ανάγκες μας, οπότε χρειαζόμαστε κοινωνική αλλαγή και όχι φιλανθρωπία».

Για τους εκπροσώπους αυτού του μοντέλου απαιτούνται όχι ατομικές, ιατρικές παρεμβάσεις σχεδιασμένες για θεραπεία ή αλλαγή των ατόμων, αλλά αλλαγές στην κοινωνία (σε επίπεδο κρατικής μέριμνας και νομοθεσίας, άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, άρση εμποδίων στο εργασιακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, την παροχή υπηρεσιών, την καθημερινότητα των ατόμων) (Oliver, 2009b).

Καθώς η αναπηρία διαχωρίζεται από τη βλάβη και την ατομική παθολογία, το «πρόβλημα» μετατίθεται από τον άνθρωπο και τα χαρακτηριστικά του, στη σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας, η οποία μη λαμβάνοντας καθόλου – ή λαμβάνοντας ελάχιστα – υπόψη τις ανάγκες των ανθρώπων με φυσικές αδυναμίες, τους περιορίζει ή/και τους αποκλείει από την ευρεία κοινωνική ζωή και δραστηριότητα (Δημόπουλος, 2010). Η ευθύνη μετατοπίζεται στη δυσκαμψία και αδιαλλαξία των κοινωνικών δομών για τον περιορισμό και τον αποκλεισμό ολιγάριθμων ομάδων πληθυσμού από κατεκτημένα συλλογικά δικαιώματα και θεσμούς όπως αυτά της εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης, εργασίας κ.λπ. (Oliver & Sapey, 1999· Barnes & Mercer, 2003).

Όσον αφορά στην κώφωση, το κοινωνικό μοντέλο την υποστηρίζει ως «διαφορά, όχι ανεπάρκεια», κομμάτι της ανθρώπινης κατάστασης που δε θέτει όρια στην κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, *«μια διαφορά που μπορεί να οδηγήσει το άτομο να γίνει μέλος μιας ξεχωριστής κουλτούρας ή Κοινότητας, έστω και μειοψηφικής»* (Lane, 1999 στο Piché & Hubert 2007, σελ.98). Η ομάδα ατόμων με υπολειμματική ακοή αποκλείεται από τις κυρίαρχες περιοχές της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, εξαιτίας της φωνοκεντρικής αντίληψης του κόσμου (Corker, 2002). Η κοινωνική ερμηνεία (Canevaro, 1984· Oliver, 1990a) της κώφωσης επικεντρώνεται στους φραγμούς και τα εμπόδια που το κοινωνικό περιβάλλον θέτει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής και όχι σε ατομικούς περιορισμούς.

«Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, οι διαδικασίες κατασκευής της αναπηρίας δεν είναι ζήτημα ατομικής παθολογίας, αλλά ενδεικτικές του πόσο ικανή είναι η κοινωνία να αποδεχθεί και να παρουσιάσει τη διαφορά» (Slee, 2004, σελ.35).

Με τους- ανάπηρους και μη ακαδημαϊκούς και ερευνητές- υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, δόθηκε η δυνατότητα επανεξέτασης διαφόρων θεμάτων όπως θεσμικής κατοχύρωσης, εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής, ρυθμίσεων της κοινωνικής πρόνοιας, σχέσεων με την παραγωγική διαδικασία, αντιμετώπισης και στάσης των άλλων (Barton, 1989), καθώς μέχρι σήμερα ο κοινωνικός αποκλεισμός και καταπίεση των κωφών κατευθύνθηκε από αυτούς τους παράγοντες.

Δυστυχώς, ακόμη και σήμερα, η κοινωνική εικόνα της κώφωσης χαρακτηρίζεται από αρνητικά στερεότυπα (Cambra, 1996), προκατειλημμένες συμπεριφορές (Cumming & Rodda, 1989) και ένα παθολογικό στίγμα (Erler & Garstecki, 2002). Η κοινωνία των ακουόντων, διατηρώντας το στιγματισμό, την κοινωνική απόρριψη και διάκριση οδηγεί τα κωφά/βαρήκοα άτομα σε χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης, χαμηλές θέσεις εργασίας και χαμηλά εισοδήματα (Foster, 1989).

Αντιλαμβανόμενοι το κωφό άτομο, όχι ως άτομο με κάποιο ελάττωμα, αλλά με ένα μοναδικό πλέγμα χαρακτηριστικών – ένα εκ των οποίων είναι και η κώφωση – και τη σχέση των δυο κόσμων (ακουόντων και κωφών) όχι σαν δυο, αλλά σαν έναν όπου κωφά και ακούοντα άτομα υπάρχουν και αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση, μας επιτρέπει να «χτίζουμε» πάνω στα δυνατά σημεία των ανθρώπων, είτε πρόκειται για ακούντες, είτε για άτομα με υπολειμματική ακοή (Moore, 2011).

1.2.3. Οι κωφοί ως γλωσσική/πολιτισμική μειονότητα

Η κώφωση θεωρείται ως διαφορά και όχι ως ανικανότητα ή αναπηρία, από την πλειονότητα των κωφών. Οι ίδιοι οι Κωφοί δε βλέπουν τους εαυτούς τους ως άτομα με ακουστική απώλεια, δε θέλουν να αναγνωρίζονται αποκλειστικά από αυτό το γεγονός και δεν επιδιώκουν (όπως κάνουν οι ακούντες γι' αυτούς) να ερμηνεύουν τις υπόλοιπες πλευρές της ζωής τους ως συνέπεια αυτού του γεγονότος (Λαμπροπούλου 1997-1999a).

Σημαντικό για αυτούς είναι η συμμετοχή τους ως ενεργά μέλη, σε μια ευδιάκριτη πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα, η συμμετοχή τους σε μια κοινότητα- για την οποία είναι έντονη η αίσθηση υπερηφάνειας- ως μέρος της κουλτούρας τους (Padden & Humphries, 1988· Humphries, 1991· Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996), η οποία διέπεται από ένα ιδιαίτερο σύνολο συμπεριφορών, πεποιθήσεων και κανόνων και όχι η έλλειψη ακοής. Η κώφωση ορίζεται ως πολιτισμική διαφορά, παρά ως ακουολογικός όρος (Dolnick, 1993· Osterman, 2000).

Η προσέγγιση των Κωφών ως μέλη μιας γλωσσικής/πολιτισμικής μειονότητας φαίνεται να έχει ομοιότητες με την προσπάθεια επανακαθορισμού της αναπηρίας, με όρους κοινωνικής καταπίεσης. Η ερμηνεία της καταπίεσης που υφίστανται οι Κωφοί διαφοροποιείται από το κίνημα των αναπήρων, στη βάση των διεκδικήσεων των δύο ομάδων. Δηλαδή, ενώ το κίνημα των αναπήρων διεκδικεί την απομάκρυνση των εμποδίων (φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών), με στόχο την πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα (Gregory, 1992), οι διεκδικήσεις των Κωφών ατόμων, από την άλλη, είναι επικεντρωμένες γύρω από τα γλωσσικά τους δικαιώματα (Ladd & John, 1991· Gregory, 1992), αποδίδοντας την καταπίεση που

υφίστανται, όχι στην αποτυχία της ευρύτερης κοινωνίας να απομακρύνει όλα τα εμπόδια, αλλά στη μη αναγνώρισή τους ως ξεχωριστής, γλωσσικής/πολιτιστικής ομάδας (Gregory, 1992).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πεδία όπου γίνεται φανερή η διαφορετική ιδεολογική αφετηρία μεταξύ των Κωφών και του κινήματος των αναπήρων. Σύμφωνα με τη Knight (1998), η κοινότητα των Κωφών δε φαίνεται να υποστηρίζει την ενταξιακή εκπαίδευση και τη φοίτηση των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία, σε αντίθεση με άλλες ομάδες αναπήρων, για τους οποίους η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί βασικό μέλημα. Αυτή η μη θετική τους στάση απέναντι στην ένταξη μπορεί να οφείλεται στο ότι τα ειδικά σχολεία κωφών αποτελούν, για πολλούς, το πλαίσιο από το οποίο ξεκινά και καλλιεργείται η ιστορία και η κουλτούρα τους. Ο Ladd στους Campbell και Oliver (1996), αναφέρει ότι όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας κωφών σε συνδυασμό με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, καλλιεργούν την κουλτούρα τους, χαρακτηριστικό που μπορούμε να το συναντήσουμε σε άλλες γλωσσικές ομάδες, παρά σε ομάδες αναπήρων.

1.3. Ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων

Η κώφωση, ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, συναντάται σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις φυλές και στα δύο φύλα, πριν από την εμφάνιση της γραφής μέχρι τις πιο σύγχρονες κοινωνίες, από βασιλικές οικογένειες μέχρι τις πιο χαμηλές κοινωνικοοικονομικά ομάδες.

Σε αρχαία έγγραφα (με έναρξη σε καταγραφές, τις πρώτες εγγράμματες κοινωνίες της Αιγύπτου- ίσως της πιο ανθρωπιστικής του αρχαίου κόσμου- και Μεσοποταμίας), κάποιες σύντομες αναφορές σχετικά με την κώφωση προσφέρουν συναρπαστικές πληροφορίες, αλλά οι διαφορές μεταξύ των αρχαίων κοινωνιών μας επιτρέπουν, μόνο, υποθέσεις και εικασίες, αλλά και δυσκολία γενικεύσεων, για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούσαν τα κωφά άτομα στα προϊστορικά, κλασικά και μεσαιωνικά χρόνια (Moores, 2011).

Στον αρχαίο κόσμο η στάση των ανθρώπων απέναντι στους κωφούς ήταν αμφιθυμική. Το βασικό ενδιαφέρον αφορούσε, κυρίως, στον καθορισμό των νομικών και θρησκευτικών δικαιωμάτων αυτών των ατόμων, ενώ η εκπαίδευσή τους δεν αποτελούσε θέμα ενδιαφέροντος, αφού η πλειοψηφία του πληθυσμού ήταν αναλφάβητοι. Από ιατρική άποψη, ήταν γενικά αποδεκτό ότι η θεραπεία της κώφωσης που υπήρχε από τη γέννηση (εγγενής κώφωση) ήταν αδύνατη (Werner 1932, στο Moores 2011).

Η – από την αρχαιότητα – σύνδεση της κώφωσης με την αλαλία («κωφαλαλία») και των αρθρούμενων λέξεων με τη σκέψη, οδήγησε στη θεώρηση των κωφών ατόμων ως καθυστερημένων και μη εκπαιδεύσιμων, μέχρι και το 16ο αιώνα.

«Όπως στο Βυζάντιο, έτσι και στη δυτική Ευρώπη δεν υπάρχουν αποδείξεις συστηματικών προσπαθειών εκπαίδευσης των κωφών πριν τον 16ο αιώνα. Σε μια περίοδο που ο αναλφαβητισμός ήταν ο κανόνας, τα άτομα με αναπηρίες δέχονταν ελεημοσύνη, όχι διδασκαλία» (Moore, 2011, σελ. 86).

Οι αντιλήψεις αυτές άρχισαν να αλλάζουν, με τις θεωρητικές απόψεις του Ιταλού γιατρού, μαθηματικού και φιλόσοφου Girolamo Cardano, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα και η σκέψη μπορεί να υπάρχουν χωρίς την παρουσία της ομιλίας και της ακοής (Λαμπροπούλου 1997-1999c). Οι συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών ατόμων στην Ευρώπη ξεκινούν, στην Ισπανία, το 16ο αιώνα, με το έργο του μοναχού Pedro Ponce de León, ο οποίος έχει αναγνωριστεί ως ο πρώτος δάσκαλος των κωφών, ιδρύοντας ένα σχολείο σε μοναστήρι και διδάσκοντας κωφά παιδιά Ισπανών ευγενών, τα οποία οδηγήθηκαν σε σπουδαία, για την εποχή και τις συνθήκες, επιτεύγματα, όπως εκμάθηση ελληνικών, λατινικών, μελέτη ιστορίας, φυσικής επιστήμης, αστρολογίας. Με τον Juan Pablo Bonet εκδίδεται, το 17ο αιώνα, το πρώτο βιβλίο που γράφτηκε ποτέ για κωφούς και μπαίνουν οι βάσεις για τη σημασία που πρέπει να αποδίδεται στην πρώιμη παρέμβαση, την πρώιμη διδασκαλία του προφορικού λόγου και το συνεπές- γλωσσικά- περιβάλλον.

Ο William Holder και ο John Wallis, διεκδικούν, στη Μεγάλη Βρετανία του 17ου αιώνα, τον τιμητικό τίτλο του πρώτου δασκάλου κωφών, με τον πρώτο να έχει διδάξει και το δεύτερο να έχει παρουσιάσει τα αποτελέσματά του στον έξω κόσμο. Οι ιδρυτές των σχολείων, για κωφά άτομα, κατά το 17ο και 18ο αιώνα, είναι οι Henry Baker (ίδρυση πρώτου ιδιωτικού σχολείου κωφών, εξαιρετικά επιλεκτικού και με λίγα μέλη), Joseph Watson (ίδρυση, στο Λονδίνο, του πρώτου μη ιδιωτικού σχολείου, για εκ γενετής κωφά άτομα) και Thomas Braidwood (ίδρυση σχολείου, στο Εδιμβούργο, για κωφά άτομα), ο οποίος θεωρείται ένας από τους πρώτους Βρετανούς εκπαιδευτικούς κωφών παιδιών, άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή και η μέθοδός του είναι γνωστή σαν «προφορική μέθοδος».

Την ίδια εποχή, στη Γαλλία, ο δικηγόρος και ιερέας Abbé Charles-Michel de l'Épée, θεμελιωτής της γαλλικής μεθόδου, ιδρύει το πρώτο, παγκοσμίως, δημόσιο σχολείο, στο Παρίσι και υποστηρίζει τη νοηματική γλώσσα ως τη φυσική γλώσσα των κωφών και το μόνο τους μέσο για σκέψη και επικοινωνία, ενώ θεωρεί τη διδασκαλία του προφορικού λόγου μια μηχανική λειτουργία χωρίς, όμως, να είναι αντίθετος στη διδασκαλία του. Στο σχολείο του

χρησιμοποιούσε αρκετούς Κωφούς δασκάλους, πρώην μαθητές του. Ένας από αυτούς, ο Laurent Clerk, ίδρυσε αργότερα μαζί με τον Gallaudet το πρώτο σχολείο Κωφών στις Η.Π.Α. Ο Αυστριακός εκπαιδευόμενός του Abbé Stark ίδρυσε, με τη σειρά του, το πρώτο αυστριακό σχολείο για κωφούς, στη Βιέννη.

Στη Γερμανία του 18ου αιώνα, εισηγητής της γερμανικής μεθόδου είναι ο Samuel Heinicke, ο οποίος ίδρυσε ένα σχολείο στη Λειψία και θεωρούσε ότι ο γραπτός λόγος είναι δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με τον προφορικό, οπότε πρέπει να έπεται και όχι να προηγείται (Λαμπροπούλου 1997-1999c· Moores, 2011). Με τους John Baptist Gracer και Frederick Martiz Hill συνεχίστηκε η υποστήριξη της γερμανικής μεθόδου (προφορική) και πολεμήθηκε, με φανατισμό η χρήση των νοημάτων. Στις Η.Π.Α η εκπαίδευση των κωφών αρχίζει, επίσημα, με την ίδρυση του πρώτου σχολείου κωφών στο Connecticut, το 1817, από τον Thomas Hopkins Gallaudet, το «Αμερικανικό Άσυλο για την Εκπαίδευση των Κωφών και Αλάλων» - στις μέρες μας μετονομάστηκε σε «Αμερικανικό Σχολείο για τους Κωφούς» -, όπου η μέθοδος του de l'Épée υιοθετήθηκε και διαδόθηκε στη διδασκαλία των παιδιών με υπολειμματική ακοή. Με την ίδρυση και άλλων σχολείων κωφών που υποστήριζαν την προφορική μέθοδο, μεταδόθηκε και στις Η.Π.Α η διαμάχη για τη μέθοδο επικοινωνίας και τους τρόπους εκπαίδευσης των κωφών.

Οι αντιπρόσωποι των δυο αντικρουόμενων απόψεων ήταν οι Edward Miner Gallaudet (γιος του Thomas Gallaudet και πρόεδρος του πρώτου, στον κόσμο, κολεγίου για κωφούς-γνωστού σήμερα ως Πανεπιστήμιο Gallaudet), ο οποίος υπήρξε υπέρμαχος της επικοινωνίας με ομιλία και νοήματα και ο Alexander Graham Bell, γνωστός σαν ο εφευρέτης του τηλεφώνου και του ακουομετρητή, ο οποίος πολέμησε τη νοηματική γλώσσα, υποστηρίζοντας σθεναρά την καθαρά προφορική μέθοδο.

Από το Συνέδριο του Μιλάνου το 1880, στο οποίο ανακηρύσσεται η ανωτερότητα της προφορικής μεθόδου έως και τουλάχιστον τα μέσα του 20ου αιώνα η κατάσταση για τα κωφά άτομα ήταν η εξής: περιορισμός εκπαίδευσης σε επίπεδο δημοτικού, με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση, την ανειδίκευτη ή ημι-ειδικευμένη εργασία, χωρίς κωφούς διοικητικούς υπαλλήλους και με ελάχιστους, αν όχι κανένα, κωφούς δασκάλους. Με τη - σχεδόν απόλυτη- επικράτηση της προφορικής μεθόδου, οι νοηματικές γλώσσες απαγορεύτηκαν, ειδικά στα σχολικά πλαίσια και ο έλεγχος των σχολείων και κυβερνητικών οργανισμών για κωφούς γίνονταν από ακούοντες. Παρά τη διατήρηση των οργανισμών και των νοηματικών γλωσσών τους, τα κωφά άτομα αποτελούσαν ευάλωτες μειονοτικές ομάδες, χωρίς έλεγχο της εκπαίδευσής τους, με την πλέον αποτρόπαιη περίοδο, την άνοδο των

εθνικοσοσιαλιστών (ναζί) στη Γερμανία και τις κατακτημένες περιοχές (από τα μέσα της δεκαετίας του '30 έως και το τέλος του Παγκοσμίου Πολέμου), οπότε τέθηκε σε κίνδυνο η ψυχική και σωματική- βιολογική ακεραιότητά τους (στεирώσεις, αμβλώσεις, εξορίες, μαζικές δολοφονίες κ.λπ.) (Λαμπροπούλου 1997-1999c· Moores 2011).

1.3.1. Ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα

Ενώ οι συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών ατόμων σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες ξεκινούν, ήδη από το 16ο αιώνα, στην Ελλάδα η εκπαίδευσή τους άρχισε αρκετά αργά κι αυτό οφειλόταν σε ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συγκυρίες.

Από το 1907, όταν ο πλούσιος κτηματίας, Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος, πήρε την πρωτοβουλία- και άδεια- να δημιουργήσει ίδρυμα για κωφά παιδιά στην Αθήνα (αν και γραφειοκρατικοί λόγοι δεν επέτρεψαν τη λειτουργία του), μέχρι τη δεκαετία του 1980, όταν οργανώσεις γονέων και αναπήρων-υπό την προστασία της Ελληνικής Ομοσπονδίας Κωφών- ανάγκασαν την κυβέρνηση να αναλάβει κάποιες ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών, η πρωτοβουλία για τη δημιουργία και την ανάπτυξη σχολείων κωφών στην Ελλάδα ανήκει σε διάφορους ιδιώτες και φιланθρωπικές οργανώσεις, με την πολιτεία να ενδιαφέρεται ελάχιστα για την εκπαίδευσή τους.

Ενδεικτικά θα αναφέρουμε:

- Την αμερικάνικη φιλανθρωπική οργάνωση, Near East Relief, που, μετά τη μικρασιατική καταστροφή, ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση δέκα κωφών ορφανών της Μικράς Ασίας,
- Το κληροδότημα του Χ. Σπηλιόπουλου, το οποίο, ενώ από το 1907 δεν είχε λειτουργήσει, το 1937 συγχωνεύτηκε με το σχολείο που είχε ιδρυθεί υπό την εποπτεία της Ελένης Παλατίδου, κάτω από την ονομασία «*Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφολάλων*»- (Ε.Ι.Π.Κ),
- Τον διοικητικό διευθυντή του Ε.Ι.Π.Κ. Βασίλη Λαζανά, ο οποίος χωρίς να έχει σχέση με την εκπαίδευση, ενδιαφέρθηκε και μελέτησε διεξοδικά την ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τους Κωφούς, γράφοντας και πολλά άρθρα για το σύστημα εκπαίδευσής τους, τις υπάρχουσες τάσεις της εποχής του στην Ευρώπη, αλλά και τη θέση των Κωφών στην ελληνική κοινωνία,
- Τον βουλευτή και πατέρα κωφού παιδιού, Ανδρέα Κοκκέβη, ο οποίος βοήθησε σημαντικά, σε νομοθετικού περιεχομένου δραστηριότητες, για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των κωφών και μαζί με τη σύζυγό του, Ηρώ Κοκκέβη, ίδρυσαν το πρώτο ιδιωτικό σχολείο κωφών παιδιών, στο Ελληνικό της Γλυφάδας. Επίσης με πρωτοβουλία της Ηρούς

Κοκκέβη και της Σοφίας Σταρόγιαννη, ιδρύθηκε, το 1973, ένα δεύτερο πλαίσιο για κωφά παιδιά, το Ίδρυμα Πρόνοιας Κωφών και Βαρήκοων Ελλάδας, στη Φιλοθέη.

Φυσικά, δε θα παραλείψουμε να αναφέρουμε τις πρωτοπόρες και σπουδαίες παιδαγωγούς, δασκάλες και φιλολόγους, με ευρεία μόρφωση, αφοσίωση και επιτυχία στο έργο τους Ελένη Παλατίδου, Ελένη Βαρυτιμίδου, Αμαλία Μαρτίνου και Βικτωρία Δαούση.

Η Ελένη Παλατίδου και οι δασκάλες κωφών που την ακολούθησαν, καθιέρωσαν και χρησιμοποίησαν την καθαρά προφορική μέθοδο, ως μέθοδο επικοινωνίας και διδασκαλίας, με στόχο, πρώτα, την ανάπτυξη της ομιλίας (με ασκήσεις άρθρωσης) και αργότερα τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής. Αυτή η μέθοδος επικράτησε στην Ελλάδα, σε όλα τα σχολεία, μέχρι το 1984 (Λαμπροπούλου 1997-1999c).

1.3.1.1. Η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων, σήμερα, στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών επηρεάστηκε, ιδιαίτερα, από τις αλλαγές που σημειώθηκαν, τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Οι προϋποθέσεις αυτών των εκπαιδευτικών αλλαγών, τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή, δημιουργήθηκαν από το κίνημα κατά της ξεχωριστής εκπαίδευσης και υπέρ της ενσωμάτωσης (στην αρχή), της ένταξης (κατόπιν). Η επίδραση της πολιτικής αυτής φαίνεται στην ψήφιση του Νόμου 2817/2000 (ΦΕΚ. 78/Α/, 14-3-2000), σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεπώς και οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές, μπορούν να φοιτούν:

- α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ.*
- β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νόμος 2817/2000, σελ 2).*

Ως πρώτη επιλογή για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες, ο νόμος θέτει τη φοίτηση σε κοινή τάξη ή σε τμήματα ένταξης στο κοινό σχολείο. Οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία και πλαίσια, μόνο όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι και συνθήκες και σύμφωνα με γνωμάτευση του οικείου ΚΔΑΥ (σημ: ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Τέλος στα τμήματα ένταξης, φοιτούν μετά από εισήγηση του ΚΔΑΥ, μαθητές που έχουν συνήθως την ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών. Ο καθηγητής ή ο δάσκαλος στο τμήμα ένταξης πρέπει να είναι εξειδικευμένος σε μία από τις κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Έτσι στα τμήματα ένταξης για κωφούς (ή βαρήκοους)

βοηθούνται οι μαθητές σύμφωνα με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ), από ειδικούς δασκάλους κωφών στους τομείς που έχουν ανάγκη στήριξης (Λαμπροπούλου κ.ά., 2003).

Επίσης, με τον προαναφερθέντα νόμο, όπως θα δούμε και παρακάτω, αναγνωρίζεται, ως επίσημη γλώσσα των Κωφών, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στα σχολεία κωφών/βαρήκοων μαθητών, είναι υποχρεωμένοι να τη γνωρίζουν επαρκώς και στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που ιδρύθηκαν με το νόμο αυτό (2817/2000), σε όλους τους νομούς της χώρας, δημιουργήθηκε θέση ειδικού στην ΕΝΓ (το συγκεκριμένο ισχύει για την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη).

Σύμφωνα με όσα προβλέπονται από τον νέο νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/, 2-10-2008), τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία κωφών είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές.

Το ειδικό σχολείο κωφών και βαρήκοων αποτελείται από τάξεις που έχουν μόνο κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Στο σχολείο αυτού του είδους η έμφαση στην επικοινωνία δίνεται κυρίως στη νοηματική γλώσσα, με ή χωρίς ταυτόχρονη χρήση της ομιλίας. Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των κωφών μαθητών στα ειδικά σχολεία έχει μειωθεί σημαντικά εξαιτίας της τάσης για ένταξη που επικρατεί, γενικότερα στο πλαίσιο της φιλοσοφίας και της πρακτικής της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, αλλά και εξαιτίας της διάδοσης της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων από την πλειονότητα των κωφών παιδιών.

Από την άλλη, η συμμετοχή και ένταξη των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία γίνεται συνήθως ατομικά. Δηλαδή σε μια γενική τάξη, όπου το σύνολο των υπόλοιπων συμμαθητών του είναι ακούοντες, εντάσσεται ένας κωφός μαθητής, σε μια αναλογία 1 προς 20-25. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί: α) ο εκπαιδευτικός που έχει τη συνολική ευθύνη της τάξης, να υποστηρίζει απλά, χωρίς εξειδικευμένη βοήθεια, τον κωφό μαθητή β) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εξειδικευμένος ή μη στην κώφωση, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης», να υποστηρίζει τον κωφό μαθητή και γ) ο κωφός μαθητής να συμμετέχει στο πρόγραμμα του τμήματος ένταξης που ένα γενικό σχολείο μπορεί να διαθέτει.

Σύμφωνα με τους Κουρμπέτη και Χατζοπούλου (2010), από τον τρόπο που μέχρι σήμερα έχει υλοποιηθεί η ένταξη των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να υποστηρίζεται ως έναν βαθμό ή μπορεί μην υποστηρίζεται καθόλου. Μολονότι η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα στην Ελλάδα είναι, δυστυχώς,

ελάχιστη έως ανύπαρκτη, η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και η πλήρης συμμετοχή των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο, δε μπορούν συνήθως να εξασφαλιστούν ούτε στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης», ούτε στο πλαίσιο προγραμμάτων τμημάτων ένταξης.

1.4. Επίκαιρα θέματα στην εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών

Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών έχει μία μακροχρόνια πορεία και εξέλιξη. Μελετώντας την ιστορική διαδρομή της εκπαίδευσης των κωφών, παρατηρούμε ότι έχει περάσει από διάφορα στάδια όπου έπρεπε κάθε φορά να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν συγκεκριμένα θέματα, ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής. Δεδομένου της - σε μεγάλο βαθμό - ετερογένειας του πληθυσμού των κωφών παιδιών, δε μπορούμε να μιλάμε για μία σωστή και καθολική εκπαιδευτική προσέγγιση. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ταιριάζει σε έναν κωφό μαθητή, μπορεί να μην είναι κατάλληλο για έναν άλλον (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούν πολλές προσεγγίσεις και φιλοσοφίες για να ικανοποιήσουν την ποικιλομορφία του πληθυσμού (Goldberg 1997· Gustason 1997· Stone, 1997). Σύμφωνα με τον Moores (2011), η εκπαίδευση των κωφών από τις απαρχές της ασχολείται με τρία θεμελιώδη ερωτήματα: πού πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά, πώς πρέπει να τα διδάξουμε και τι πρέπει να τους διδάξουμε.

Το πρώτο ερώτημα αφορά στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για τον κωφό μαθητή, δηλαδή, σε ποιο περιβάλλον θα μπορούσε να εκπαιδευτεί, για παράδειγμα, σε ειδικό ή σε γενικό σχολείο; Το δεύτερο ερώτημα έχει να κάνει με την επιλογή της μεθόδου επικοινωνίας, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, πρέπει να χρησιμοποιούμε τη νοηματική γλώσσα ή την ομιλία όταν διδάσκουμε; Το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα με το αναλυτικό πρόγραμμα που επιλέγεται και σχεδιάζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες των κωφών μαθητών, και αν αυτό είναι διαφοροποιημένο ή όχι από το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου.

1.4.1. Επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα

Η ερώτηση τι είδους σχολείο είναι καλύτερο για το κωφό παιδί είναι μια ερώτηση που δε μπορεί να γενικευτεί, αφού οι συζητήσεις για το ποια προσέγγιση επικοινωνίας είναι

ευεργετική για τα κωφά άτομα, παραμένουν επί μακρό χρονικό διάστημα και έχουν διχάσει την εκπαιδευτική κοινότητα.

Μέχρι σήμερα οι γονείς επιλέγουν το σχολικό πλαίσιο, βάσει των προσωπικών τους προτιμήσεων, οι οποίες πηγάζουν από τις απόψεις, τις συνήθειες, τις ελπίδες, τα όνειρα και την ιδεολογία τους. Σύμφωνα με τους Moores & Meadow-Orlans (1990, στον Πλιακοπάνο 2006), πριν παρθεί οποιαδήποτε απόφαση για την επιλογή του σχολικού πλαισίου όπου θα φοιτήσει το παιδί με υπολειμματική ακοή, χρειάζεται οι γονείς να έρθουν σε επαφή με ανθρώπους που εκφράζουν διαφορετικές φιλοσοφίες, να συλλέξουν πληροφορίες για όλες τις μορφές επικοινωνίας, να συνεκτιμήσουν τις απόψεις των επαγγελματιών και να λάβουν υπόψη τους τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α) Τα χαρακτηριστικά του παιδιού (ακουστικά υπολείμματα, βαθμός ενίσχυσης της επικοινωνιακής διαδικασίας από τα ακουστικά υπολείμματα, τρόπος επικοινωνίας, ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες, ακαδημαϊκό επίπεδο, κοινωνικές, συναισθηματικές και πολιτισμικές ανάγκες, ηλικία και φυσικές ικανότητες, ύπαρξη επιπρόσθετων ειδικών αναγκών).
- β) Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας (ακουστική κατάσταση της οικογένειας, επικοινωνία παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον, αλληλεπίδραση της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον, υποστήριξη από διάφορες υπηρεσίες).
- γ) Τα χαρακτηριστικά του σχολείου (τύπος της σχολικής τοποθέτησης, αριθμός των μαθητών στην τάξη, χαρακτηριστικά δασκάλων-με έμφαση στη γνώση για τα θέματα της κώφωσης, πρόσωπα υποστήριξης του κωφού παιδιού στο σχολείο, δυνατότητες επικοινωνίας του κωφού παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του, προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό για να έχει πρόσβαση το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταλληλότητα του σχολικού περιβάλλοντος για την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού στα πολύπλευρα θέματα της ανάπτυξής του, εξοπλισμό του σχολείου με οπτικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία).

Στην περίπτωση των μαθητών με κώφωση και βαρηκοΐα που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, ο Παπασπύρου (2012, σελ. 126) θέτει το ερώτημα: «*Ποιοι κωφοί, με ποιες προϋποθέσεις, μέσα από ποιες διαδικασίες και σε ποιες συνθήκες είναι, δυνάμει, σε θέση να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση;*» Το «δυνάμει» τονίζεται γιατί η τελική τοποθέτηση ενός κωφού/βαρήκοου παιδιού σε κάποιο τομέα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται - πέρα από την καθαρή επιστημονική εκτίμηση - από παράγοντες οικονομικούς, πολιτικούς,

οικογενειακούς, ιδεολογικούς, συναισθηματικούς και άλλους, οι οποίοι απέχουν πολύ από αυτό που εκτιμάται, συνήθως, ως ορθολογική κρίση.

Τα παραπάνω ερωτήματα επισύρουν πλήθος άλλων ερωτημάτων σχετικά, αφενός, με τις επιμέρους δυνατότητες προσαρμογής του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των κωφών μαθητών και, αφετέρου, με τις πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις της γενικής εκπαίδευσης στους μαθητές αυτούς, αν δε ληφθούν υπόψη κάποιες σημαντικές, αλλά αθέατες πλευρές.

1.4.2. Μέθοδοι επικοινωνίας

Όπως αναφέρεται στους Κουρμπέτη και Χατζοπούλου (2010), στη συζήτηση που γίνεται για την εκπαίδευση των κωφών, το θέμα της «γλώσσας», του τρόπου επικοινωνίας, έχει μπερδευτεί με το θέμα της «μεθόδου διδασκαλίας», κάτι που οφείλεται στην άρνηση των ακουόντων γονέων και εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τη νοηματική γλώσσα ως φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών, από την οποία απλά και για λόγους οικονομίας θα πρέπει να ξεκινά η εκπαίδευση των τελευταίων. Για τον λόγο αυτό, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «μέθοδος» στην εκπαίδευση των κωφών, αναφερόμαστε στη «μέθοδο επικοινωνίας», τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως εργαλείο και όχι στη «μέθοδο» με την έννοια της στρατηγικής που ακολουθείται για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου.

Οι κυριότερες μέθοδοι επικοινωνίας που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι: α) η προφορική μέθοδος β) η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας και γ) η μέθοδος που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια με βάση τη δίγλωσση- διπολιτισμική προσέγγιση.

Οι μέθοδοι αυτές σχετίζονται: α) με τον τρόπο επικοινωνίας που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για να επικοινωνήσουν με τους κωφούς μαθητές τους και για το λόγο αυτό ονομάζονται «μέθοδοι επικοινωνίας» και όχι «μέθοδοι διδασκαλίας» και β) με το ποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) χρησιμοποιείται ως μέσον για τη διδασκαλία των κωφών μαθητών και, επίσης, διδάσκεται συστηματικά, αποτελώντας τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα όλες οι μέθοδοι έχουν ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας των ακουόντων (της ομιλούμενης γλώσσας), αλλά υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν: α) το αν ο κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη ομιλίας ή η ανάπτυξη της γραπτής μορφής της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας και β) τον τρόπο που κάθε μια από αυτές προσεγγίζει το κωφό άτομο.

1.4.2.1. Προφορική Μέθοδος

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του ιατρικού μοντέλου.

Κατά την εφαρμογή της προφορικής μεθόδου η διδασκαλία του κωφού παιδιού γίνεται μόνο μέσω της ομιλίας, με τη βοήθεια βοηθητικών συστημάτων ενίσχυσης της υπολειμματικής ακοής, χωρίς την οποιαδήποτε διαμεσολάβηση χειρονομιών ή νοημάτων. Η χρήση και η καλλιέργεια της υπολειμματικής ακοής και η ανάπτυξη ομιλίας είναι τα σημεία, στα οποία δίνεται έμφαση. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν δηλαδή να «ακούνε», να κατανοούν ομιλία και να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Η ομιλία είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας αλλά και ο στόχος της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών.

Στα πλαίσια ωστόσο της ίδιας της προφορικής μεθόδου υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, των οποίων η διαφορά βασίζεται στη χρήση του οπτικού καναλιού, ως επικουρικού για την εκμάθηση της ομιλίας. Τα μοντέλα αυτά είναι το «μοντέλο μονο-αισθητηριακής προσέγγισης», στο οποίο η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά μέσω της υπολειμματικής ακοής, και το «μοντέλο της πολύ-αισθητηριακής προσέγγισης», στο οποίο κατά την εκπαίδευση, πέρα από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής, επιτρέπεται η χειλεανάγνωση και η χρήση της γραφής, ως οπτικού κώδικα εύκολα προσβάσιμου στα κωφά παιδιά. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, υπό το πρίσμα της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης, έχει δοθεί έμφαση στη χρήση φυσικής γλώσσας (ομιλίας) κατά τη διδασκαλία των κωφών παιδιών, σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις, όπου το βάρος της εκπαίδευσης έπεφτε στη συνεχή επανάληψη από τα παιδιά λέξεων ή δομημένων φράσεων, καθώς και στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών με τη χρήση φυσικής ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντίληψη των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπειρίας των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων (βλ. Moores, 2011).

Η νοηματική γλώσσα ή το δακτυλικό αλφάβητο αποκλείονται από τη μέθοδο, καθώς όπως υποστηρίζουν οι προφοριστές, η χρήση τους εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας. Ακόμα υποστηρίζουν, ότι η χρήση των νοημάτων είναι ευκολότερη για τα κωφά παιδιά και επομένως, αν αφεθούν ελεύθερα να τα χρησιμοποιούν, θα προτιμούν τα νοήματα και δεν θα καταβάλλουν προσπάθεια για ομιλία. Στα σχολεία που ακολουθείται αυτή η μέθοδος, συνήθως, δε δουλεύουν Κωφοί δάσκαλοι και δεν επιτρέπεται η φοίτηση κωφών παιδιών από Κωφούς γονείς, για να μη διαδοθεί η Νοηματική (Λαμπροπούλου 1997-1999c).

Σύμφωνα με τον Παπασπύρου (2012), η αριστοτελική παράδοση για την ανωτερότητα του φωνούμενου λόγου και η προκατάληψη απέναντι στην κινηματική (ενν. νοηματική) γλώσσα στήριξε την παραδοχή ότι οι κωφοί μπορούν να εκπαιδευτούν, μόνο αν κατακτήσουν το φωνούμενο λόγο του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Μολονότι η προφορική μέθοδος έχει τη μακρύτερη, ίσως, ιστορία στην εκπαίδευση των κωφών, δε φαίνεται να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά της. Χαμηλά επιτεύγματα, τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας, όσο και ως προς τα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα που κατακτώνται, εμφανίζονται στην πλειονότητα των μαθητών, αν και κάποια καλύτερα αποτελέσματα εμφανίζονται σε μαθητές με ελαφριές ή μέτριες βαρηκοΐες (Λαμπροπούλου 1997-1999c· Κουρμπέτης και Χατζοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τους Marschark et al. (2002), τα αποτελέσματα της φτωχής επίδοσης των κωφών μαθητών, οδήγησαν στην αμφισβήτηση της προφορικής μεθόδου, καθώς ο περιορισμός των νοημάτων έδειξε να λειτουργεί σαν εμπόδιο για την ανάπτυξη της γλώσσας, ακόμα και αν η ομιλία είχε βελτιωθεί.

1.4.2.2. Ολική επικοινωνία

Σύμφωνα με τη μέθοδο της ολικής επικοινωνίας (total communication), το άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του κοινωνικού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία και το περιβάλλον τροποποιούνται, έτσι ώστε οι ανάγκες των κωφών ατόμων να μπορούν να εξυπηρετηθούν (Moore, 2011) και η κώφωση δε θεωρείται εμπόδιο για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των κωφών ατόμων. Αν και, ιστορικά, σχεδόν από την αρχή της εκπαίδευσης των κωφών ατόμων, εμφανίζεται η χρήση πολλαπλών τρόπων, η ολική μέθοδος προέκυψε ως μέθοδος διδασκαλίας το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Ο προβληματισμός που δημιούργησαν έρευνες, οι οποίες αποδείκνυαν τη χαμηλή σχολική επίδοση των κωφών μαθητών που είχαν αποφοιτήσει από σχολεία, τα οποία εφαρμόζαν προγράμματα προφορικής μεθόδου (Furth 1966· Conrad 1979 στους Κουρμπέτη και Χατζοπούλου, 2010), καθώς επίσης και επιστημονικές παρατηρήσεις που αφορούσαν τα κωφά παιδιά κωφών γονέων, τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από αυτά των ακουόντων γονέων, ενώ δεν υπολείπονταν στην ομιλία, οδήγησαν προς την κατεύθυνση της ολικής επικοινωνίας. Η βασική φιλοσοφία της μεθόδου αυτής είναι η χρήση οποιουδήποτε μέσου ή τρόπου είναι αναγκαίος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί και να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Ειδικότερα, ο όρος «ολική επικοινωνία» αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και

φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών (Spencer & Tomblin, 2006). Έτσι, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ολικής επικοινωνίας, έχει χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα σχετικά διαφοροποιημένων τρόπων επικοινωνίας, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό χρήσης της ομιλίας, της γραφής, της νοηματικής γλώσσας ή άλλων σκόπιμα δημιουργημένων οπτικό-κινητικών συστημάτων, με στόχο την - κατά το δυνατό - πιο πιστή απόδοση της γλώσσας των ακουόντων. Κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου θεωρούνται η ευελιξία επιλογής του τρόπου επικοινωνίας - ανάλογα με τις ικανότητες κάθε παιδιού- και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας. Αντίθετα, το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου θεωρήθηκε η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων, βάσει της σύνταξης και γραμματικής της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δύο γλωσσών (ομιλούμενης και νοηματικής ή ομιλούμενης και ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) (Baker & Knight, 1998).

Ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πληθώρα των διαφορετικών μοντέλων επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ολικής προσέγγισης, δυσκόλεψε ιδιαίτερα την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, το σημαντικότερο συμπέρασμα, το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της ολικής μεθόδου, παρά τη μεγάλη ανομοιογένεια των ευρημάτων των ερευνών, είναι ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων (γραπτή ή ομιλούμενη), δεν παρεμποδίζεται από τη χρήση νοημάτων, από τη νοηματική γλώσσα. Αντίθετα, η χρήση νοημάτων, σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας, φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα επιτεύγματα στην ανάπτυξη, τόσο της ομιλίας, όσο και της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών (Κουρμπέτης και Χατζοπούλου, 2010).

1.4.2.3. Δίγλωσση προσέγγιση

Μια σχετικά νέα προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών αποτελεί η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών.

Για την κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, είναι αναγκαία η χρήση δύο γλωσσών: της νοηματικής γλώσσας της Κοινότητας των Κωφών και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών έγιναν: α) Τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στη Σκανδιναβία (Mahshie, 1995) β) Η

τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες γ)
Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων
γλωσσικών μειονοτήτων (Stokoe, 1978· Baker, 2001 στο Κουρμπέτης και Χατζοπούλου,
2010), σε συνδυασμό με την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων
εκπαιδευτικών μεθόδων.

Η προσέγγιση του κωφού ατόμου στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνεται μέσα
από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου (Moore, 2011). Φυσική
γλώσσα των κωφών μαθητών, η οποία χρησιμοποιείται, όχι μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας και
διδασκαλίας, αλλά και ως γλώσσα- στόχος (που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά,
όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων), θεωρείται η
νοηματική γλώσσα. Ειδικότερα, καθοριστικές πρακτικές ως προς τη γλώσσα και την
επικοινωνία, στα πλαίσια των δίγλωσσων προγραμμάτων είναι (Χατζοπούλου 1999 και 2000,
στο Κουρμπέτης και Χατζοπούλου, 2010):

- α. Πρώτη γλώσσα για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και βάση για τη
διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θεωρείται η νοηματική
- β. Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας γίνεται βάσει συγκριτικής γραμματικής των δυο
γλωσσών: μιας νοηματικής και μιας γραπτής γλώσσας
- γ. Τα όρια ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, οι δυο
γλώσσες δε θα πρέπει να αναμειγνύονται. Ειδικότερα, μπορεί να γίνει διαχωρισμός, κατά
τη χρήση των γλωσσών σε διαφορετικό χώρο, χρόνο, θέμα, άτομα. Κάθε γλώσσα μπορεί
να χρησιμοποιείται για διαφορετικό μάθημα, συγκεκριμένη ώρα της ημέρας, από
συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα
- δ. Η έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα πρέπει να γίνεται, όσο το δυνατόν νωρίτερα
- ε. Τέλος, η εκμάθηση της μιας γλώσσας πρέπει να γίνεται με βάση την άλλη, δηλαδή πρέπει
να καλλιεργείται η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη και η
αλληλεξάρτηση τους.

Βασική προϋπόθεση αλλά και αρχική επιδίωξη όλων, στα πλαίσια ενός δίγλωσσου
προγράμματος, είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και τους
γονείς, η οποία θα οδηγήσει έμμεσα στο βασικό στόχο που είναι η εκμάθηση νοηματικής
γλώσσας από το παιδί.

Γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν γλωσσικά μοντέλα και των δυο
γλωσσών (νοηματικής και ομιλούμενης) και συγχρόνως να μεταβιβάζουν στο παιδί

πληροφορίες για τον κόσμο, πολύ νωρίς, όσο το δυνατόν συντομότερα, μετά τη διάγνωση της κώφωσης.

Εφόσον η διγλωσσία δε μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τη δι-πολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει, η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, αλλά και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και την κοινότητα των Κωφών, μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στο χώρο της κώφωσης (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, γονείς και μέλη της κοινότητας των Κωφών), η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί, προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον (Mayer & Akamatsu, 2003 στο Κουρμπέτης και Χατζοπούλου, 2010).

1.4.2.4. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)

Το ότι οι γλώσσες είναι πολύ σημαντικές για τις κοινωνικές δομές, καθώς διαφορετικές γλώσσες χαρακτηρίζουν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική δομή του κόσμου μας, είναι αναμφισβήτητο. Όμως, πολλές φορές τα συναισθήματα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μας παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από την αλήθεια όταν συζητούμε για μια γλώσσα. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποτελεί ένα ζωντανό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης.

Η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Οι κωφοί στην Ελλάδα, όπως και στον υπόλοιπο κόσμο, αποτελούν μια γλωσσική μειονότητα, καθώς και μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, εκτός από άτομα με αναπηρία.

Η αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Ακόμα και όταν μαθαίνουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα, «συνεχίζουν να είναι κωφοί». Για ένα κωφό άτομο η ομιλία είναι ένας εκφραστικός τρόπος, και όχι ένας τρόπος πρόσληψης της πληροφορίας, επομένως δε συμβάλλει αποτελεσματικά στην πραγμάτωση της επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα οι κωφοί, στην πλειονότητα τους, δε μιλούν καθαρά επειδή δεν ακούνε την ομιλούμενη γλώσσα, αν και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους η λογοθεραπεία αποτελεί συνήθως τον κύριο - αν όχι τον αποκλειστικό- στόχο (Kourbetis, 1987· Lane et al., 1996). Οι κωφοί, όπως κάθε κοινωνική ομάδα, διακρίνονται σε υποομάδες, που τις χωρίζουν διαφορές (γεωγραφικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, θρησκευτικές και ηλικιακές), οι οποίες όμως ενοποιούνται με τη χρήση μιας κοινής γλώσσας. Η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος μέλος της κοινότητας των Κωφών. Η πλειονότητα των

Ελλήνων κωφών, τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, οι ακούοντες ειδικοί που ασχολούνται με κωφούς και οι ακούοντες γονείς κωφών παιδιών χρησιμοποιούν την ΕΝΓ. Χωρίς να είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των χρηστών της, υπολογίζεται στα περίπου 10.000 άτομα.

Παρ' όλα αυτά η ΕΝΓ, μέχρι το 1960, είχε χρησιμοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα, καθώς έμφαση δινόταν στην παθολογική κατάσταση του κωφού ατόμου και όχι στην κοινωνική του ανάπτυξη. Στη σχετικά μικρή ιστορία της εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα (λιγότερο από 70 χρόνια), η ΕΝΓ ήταν είτε απαγορευμένη είτε περιθωριοποιημένη και μόνο τα τελευταία χρόνια, σταδιακά, αυξάνεται η αποδοχή και χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κουρμπέτης, 1997· Κουρμπέτης, Μαρκάκης & Σταϊνχάουερ, 1999).

Ως επίσημη γλώσσα των Κωφών αναγνωρίστηκε με το νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής. Ενώ, παλαιότερα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστα καταρτισμένοι σε αυτή και συνήθως, κατά παράδοξο τρόπο, «μάθαιναν» τη γλώσσα από παιδιά που τη χρησιμοποιούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον (Kourbetis, 1982, 1987· Κουρμπέτης, 1997), με τον νέο νόμο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία κωφών παιδιών- ανεξάρτητα από τη μέθοδο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν στην τάξη- είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν επαρκώς την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Συνολικά, εξακολουθεί να μη χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης από την κοινότητα των ακουόντων και υπάρχουν πολλοί μύθοι γι' αυτήν, όπως π.χ. ότι είναι διεθνής, ότι δεν έχει γραμματική και συντακτικό, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο, ότι μαθαίνεται εύκολα (Kourbetis & Hoffmeister, 1985· Κουρμπέτης, 1997) κ.ά., παρόλο που στις σχολές διδασκαλίας της φοιτά ένας μεγάλος αριθμός ακουόντων που θέλουν να τη μάθουν (σε μερικές σχολές υπάρχουν και λίστες αναμονής).

Η απομυθοποίηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι αναγκαία, καθώς πρόκειται για μια φυσική γλώσσα, βασική στην εκπαίδευση των κωφών ατόμων.

Επομένως, η αντικατάστασή της με ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας δεν είναι αναγκαία, ούτε και δυνατή.

1.4.3. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας

Το τρίτο θεμελιώδες ερώτημα σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας κι είναι συνδεδεμένο με το αναλυτικό πρόγραμμα. Βάσει του αναλυτικού προγράμματος καθορίζεται τι θα διδαχθεί και για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών αυτό ήταν πάντα ένα σημαντικό θέμα. Για παράδειγμα, ήταν

συνεχώς ένα επίμαχο ζήτημα αν το αναλυτικό πρόγραμμα για τους κωφούς μαθητές θα είναι κοινό με τα σχολεία των ακουόντων ή αν θα είναι διαφοροποιημένο (Moores, 2011).

Καθώς το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και αντικατοπτρίζει τα όσα συμβαίνουν σε αυτή, η διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της, τα οποία διαμορφώνονται και ορίζονται από το ανάλογο υπουργείο, επηρεάζονται από τις οποιεσδήποτε συνθήκες επικρατούν, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές κ.λπ.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) που εφαρμόζονται αποτελούν, επομένως, έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (1995, §13)³, το βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο συγκεντρωτισμός σε συνδυασμό με τον νομικισμό, στοιχεία τα οποία διαφαίνονται τόσο μέσα από τους νόμους, όσο και από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη (2012a), διαμόρφωσε και διαμορφώνει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, χαρακτηρίζεται από ατομικισμό και ανταγωνισμό, πρόθεση ελέγχου και απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης, διδασκαλίας ή αναλυτικών προγραμμάτων· στοχεύει- ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- στη σύνδεση οικονομίας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποθάλποντας και εξασφαλίζοντας τον σχολικό αποκλεισμό, την ανικανότητα και την αποτυχία. Ο αποκλεισμός, η ανικανότητα και η αποτυχία αφορά, όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και σε όσα αποκλίνουν- έστω και ελάχιστα- από τους κανόνες που αυτό ορίζει.

Το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. αναφέρεται στη γνώση που πρέπει να λάβουν οι μαθητές, στους στόχους που πρέπει να θέτουν οι εκπαιδευτικοί, τα μέσα τα οποία θα χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους και τον τρόπο που θα πρέπει να μεταφέρουν τη γνώση στους μαθητές (Armstrong, 1999· Corbett, 1999).

Στο Α.Π.Σ. εμπεριέχονται οι τρόποι σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης, ανάπτυξης και προώθησης συγκεκριμένων γνώσεων σε βάρος κάποιων άλλων, συγκεκριμένων εμπειριών μάθησης και δραστηριοτήτων, αισθημάτων, στάσεων και αξιών (Vlachou, 2004).

³ Ο.Ο.Σ.Α (1995, § 13) «Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος», από τον Ο.Ο.Σ.Α «Προκαταρκτικά συμπεράσματα εμπειρογνομώνων», Αθήνα- ΥΠΕΠΘ.

Τα παραπάνω όμως έρχονται σε αντίθεση με όσα υποστηρίζει η φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως θα εξετάσουμε παρακάτω. Ο προσανατολισμός του Α.Π.Σ. οφείλει να είναι συμβατός με τις αρχές της διαφοροποίησης. Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχουν κοινοί μαθησιακοί στόχοι για όλους τους μαθητές της τάξης, αλλά, παράλληλα, θα πρέπει να υπάρχει και μια ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του Α.Π.Σ, των μέσων, των υλικών, των μεθόδων κλπ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) στην ελληνική εκπαίδευση, από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Τα χαρακτηριστικά τους ήταν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, ο συγκεντρωτισμός, το ότι αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση, όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997⁴). Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Α.Π.Σ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

⁴ http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Σύμφωνα με το παραπάνω, ανάμεσα στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης τις οποίες αναπτύσσει, γίνεται αναφορά και στη βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία βασίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, ανεξαρτήτως, τους μαθητές.

Για τον λόγο αυτό αναφέρεται ένα «Ενιαίο» Πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες, καθώς θα είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες και στα ενδιαφέροντα τους.

Αν και για πρώτη φορά το 2003 φαίνεται να γίνεται μια προσπάθεια, ώστε το Α.Π.Σ να αποκτήσει έναν ευέλικτο χαρακτήρα, με στόχο τη μάθηση και όχι τη συσσώρευση γνώσεων, καθώς επίσης να αναφέρεται άμεσα στην εκπαίδευση όλων των ομάδων των μαθητών (ανάπηρων και μη), την ίδια στιγμή υπάρχει η αντίφαση που προκύπτει από την αναφορά στη χρήση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ).

Μετά την ανάπτυξη των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ της γενικής εκπαίδευσης, που προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια του 2003-2004 υλοποιήθηκε, επίσης, πρόγραμμα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο είχε ενταχθεί στο 2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ του ΥΠΕΠΘ, με συμμετοχή περίπου 170 εκπαιδευτικών, κυρίως Ειδικής Αγωγής και όλων, σχεδόν, των Πανεπιστημιακών Ειδικής Αγωγής⁵. Ένας από τους στόχους του προγράμματος αυτού ήταν η ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ)⁶ για επτά κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, κώφωση, τύφλωση, κινητικές δυσκολίες, τυφλοκώφωση και ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα).

Η ανάγκη δημιουργίας αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέκυψε από τη «συγκεχυμένη» κατάσταση που επικρατούσε στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς τυπικά και επισήμως, ίσχυαν τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία όμως μπορούσαν να προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (ΦΕΚ Γ\287\20.1.82 και 167\30.9.85 Α.Τ.) με την «προσαρμογή» αυτή να ρυθμίζεται, είτε από αποσπασματικές ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις είτε από την εκάστοτε και κατά σχολική μονάδα εκπαιδευτική πρακτική, η οποία συχνά γίνεται αντιληπτή και υλοποιείται ποικιλοτρόπως από κάθε εκπαιδευτικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές, Β' τόμος, 2004).

⁵ Απόφαση υπ' αρ. 1/24-3-2004 του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. «Α.Π.Σ. Ειδικής Αγωγής».

⁶ Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php.

Τα παραπάνω, όμως, έρχονται σε αντίθεση με τον ενιαίο χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος της Γενικής Εκπαίδευσης και γίνεται κατανοητό ότι δημιουργούνται διαχωρισμοί, στη βάση της ατομικής έκφρασης της αναπηρίας.

Τα Α.Π.Σ για την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2 τόμοι) περιλαμβάνουν ειδικές προσαρμογές των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ της γενικής εκπαίδευσης και υποδείξεις για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Στο σχεδιασμό των Α.Π.Σ έχουν υιοθετηθεί οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης κωφών μαθητών, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και εμπειρία των τελευταίων χρόνων. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν ειδικά Α.Π.Σ για την έγκαιρη παρέμβαση, τη συμβουλευτική γονέων, την πρώιμη γλωσσική κατάκτηση, την ακουστική εκπαίδευση και την κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας (κυρίως της γραπτής) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και για όλα τα μαθήματα του σχολείου. Δίνονται, επίσης, παραδείγματα διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Επίσης, εκπονήθηκε ειδικό Α.Π.Σ για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τους κωφούς μαθητές, προσθέτοντας έτσι ένα καινούριο μάθημα για την Ελλάδα, το οποίο διευκολύνει την εφαρμογή της δίγλωσσης-διπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών και συντελεί στην αναβάθμιση της όλης εκπαίδευσης τους. (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές, Β΄τόμος, 2004). Αυτά τα πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από το Π.Ι. ποτέ δεν τέθηκαν σε εφαρμογή.

1.4.3.1. Αξιολόγηση κωφών/βαρήκοων μαθητών

Λόγω των ευρύτερων κοινωνικών εξελίξεων τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζει μεγάλες αλλαγές (Hopkins, 1989· Darling-Hammond, 1994· Eisner, 1999). Η αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης είναι η πιο σημαντική από τις αλλαγές αυτές. Ενώ κατά το παρελθόν η αξιολόγηση αποτελούσε κατεξοχήν μέσο ελέγχου και πιστοποίησης της απόκτησης γνώσεων, στη σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνεται η αντίληψη ότι τα δυνητικά οφέλη της αξιολόγησης είναι ευρύτερα και καλύπτουν όλα τα στάδια της μάθησης. Μερικές μορφές της που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να επιδιώκουν μια βαθύτερη σχέση με τη γνώση είναι η αξιολόγηση βάσει φακέλου, η αυτοαξιολόγηση, η συμμετοχική και διαμορφωτική αξιολόγηση κ.λπ.

Η μεταβαλλόμενη κοινωνία της μάθησης δημιούργησε την κουλτούρα της αξιολόγησης. Σε αυτή ενσωματώνονται διδασκαλία και αξιολόγηση.

Οι τρεις σχέσεις μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης του Hopkins (1989) οριοθετούν το πλαίσιο δράσης: α) Αξιολόγηση της μάθησης (διαπιστωτική, τελική). Αποβλέπει κυρίως στη διαπίστωση της κατάκτησης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Πραγματοποιείται σε προσδιορισμένες χρονικά περιόδους με το τέλος μιας διδακτικής ενότητας/κεφαλαίου ή ετήσιας εξέτασης. Συνδέεται, κατεξοχήν, με τη βαθμολόγηση-κατάταξη των εξεταζομένων β) Αξιολόγηση για τη μάθηση (διαμορφωτική). Αποβλέπει κυρίως στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας- μάθησης. Πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης και παρέχει πληροφορίες για τη διάγνωση αδυναμιών και τη βελτίωση της γ) Αξιολόγηση ως μάθηση (αναπτυξιακή). Έχει ως επίκεντρο της την ανάπτυξη των ικανοτήτων των ίδιων των εκπαιδευομένων να αυτο-αξιολογούνται και να μαθαίνουν οι ίδιοι από τις εμπειρίες που αποκτούν.

Κεντρικός στόχος σήμερα είναι η αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρονται, ώστε αξιολόγηση να αποτελέσει ένα βασικό μαθησιακό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, ο καθορισμός εκπαιδευτικών βοηθημάτων και εναλλακτικών τρόπων εξέτασης και αξιολόγησης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ειδικότερα, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εισηγούνται για τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους, εκτός εξετάσεων (άρθρο 4, παρ.1., στ., Ν. 3699/2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ένταξη και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η έννοια της ένταξης, η οποία εμφανίζεται ειδικά στο χώρο της διδακτικής προς το τέλος της δεκαετίας του 1960, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Παιδαγωγική, αποκλειστικά και μόνο ως έννοια της ψυχολογίας της προσωπικότητας και της εξελικτικής ψυχολογίας.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν άρχισε η συζήτηση για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, η σχολική ένταξή τους τίθεται ως προτεραιότητα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ύστερα και από την έκθεση Warnock (1978)⁷. Έκτοτε η σχολική-εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρία, αλλά και άλλων αποκλεισμένων ομάδων, στο γενικό σχολείο, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες.

Τα τελευταία χρόνια, ένας καινούργιος όρος («inclusive education»), ο οποίος έχει ερείσματα στις απαιτήσεις των ίδιων των αναπήρων και των υποστηρικτών των δικαιωμάτων τους (ανάπτυξη των ευρωπαϊκών και διεθνών κινημάτων ατόμων με αναπηρία) και στην παρέμβαση διεθνών οργανισμών, έχει κάνει την εμφάνισή του στην παιδαγωγική ορολογία και αποτελεί μια νέα θεώρηση των όρων «Ειδική αγωγή/Ένταξη», με την ένταξη να σημαίνει το συνεχή αγώνα για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, να χρησιμοποιείται ως μέσο και όχι ως σκοπός (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, 2012a).

2.1. Ένταξη και Ενσωμάτωση

Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2011), στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδιαίτερα για άτομα με ειδικές ανάγκες, οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» συναντώνται ως ταυτόσημοι, αν και «ενσωμάτωση» σημαίνει «η συνένωση σε ένα σώμα», ενώ «ένταξη» σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους».

Οι όροι «mainstreaming», «normalization» ή «incorporation» (ενσωμάτωση) υποδηλώνουν την εξαφάνιση των αρχικών, βασικών χαρακτηριστικών αυτού που

⁷ Πρόκειται για το πόρισμα των εργασιών μιας διερευνητικής επιτροπής, η οποία συστάθηκε στην Αγγλία, με πρόεδρο τη M. Warnock, για τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών με νοητική καθυστέρηση και επηρέασε τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο, σε όλη, σχεδόν, την Ευρώπη.

ενσωματώνεται, μέσα σε ένα σύνολο. Η ενσωμάτωση ακολουθεί μια διεργασία εξομοίωσης προς τα κατεστημένα πρότυπα, μονόδρομη, προδιαγεγραμμένη και συχνά βεβιασμένη.

Δηλώνει την απόκτηση «σώματος» ή «ροής», με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου, αφού έχουν, προηγουμένως, απωλεσθεί τα αρχικά, βασικά χαρακτηριστικά της μονάδας. Πρόκειται, δηλαδή για *«μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο»* (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007, σελ. 241), αφομοίωση των χαρακτηριστικών τινός από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου.

Η αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα ενός ατόμου ή μιας ομάδας και η ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων γίνεται χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας (είτε από την ομάδα, είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα), με αποτέλεσμα το άτομο ή η ομάδα να απορροφώνται πλήρως στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και να διατηρούνται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αμφίπλευρα (Τσιναρέλης, 1993, στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Σε αντίθεση ο όρος «integration» (ένταξη) αφορά σε διατήρηση και εμπλουτισμό των αρχικών, βασικών χαρακτηριστικών, ακολουθώντας μια διεργασία αμφίδρομη στις συνεισφέρουσες τάσεις του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου και μετάβαση σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης.

Σημαίνει τη *«συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου»* (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007, σελ.241).

Η αποδοχή μέσα σε μια ομάδα, ήδη λειτουργούσα και με δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές, μιας θέσης (από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά) γίνεται με την παροχή κάθε είδους βοήθειας (μέσα και έξω από την ομάδα), για τη διατήρηση αυτής της θέσης, αλλά και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων, στα πλαίσια αυτής της ομάδας (Τσιναρέλης, 1993, στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

2.1.1. Ενσωμάτωση, Ένταξη και Εκπαίδευση

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντίθεση με την ένταξη, η ενσωμάτωση σχετίζεται με τη φυσική μετακίνησή τους, από το ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, χωρίς ταυτόχρονα, το γενικό σχολείο να κάνει τις απαιτούμενες αλλαγές για την υποδοχή τους. Ισχύει αυτό που οι Lipsky and Gartner (1996,

στον Thomas, 1997) αναφέρουν ως «μοντέλο ετοιμότητας». Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να αποδείξουν, και μάλιστα εκ των προτέρων, την ετοιμότητα και δυνατότητά τους να ωφεληθούν από την παρουσία τους στις γενικές τάξεις, προτού ακόμα τοποθετηθούν σε αυτές (Biklen, 2000), πολύ περισσότερο από την ετοιμότητα που το (σχολικό) πλαίσιο πρέπει να επιδείξει για να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.

Στην ενσωμάτωση το βάρος της αλλαγής πέφτει στο μαθητή, με στόχο την «ομαλοποίηση» (normalization), καθώς και την απόκτηση εφοδίων και χαρακτηριστικών των «κανονικών» μαθητών, ώστε να μπορέσει να «ταιριάζει» στην κοινωνία.

Εστιάζοντας στα προσλαμβανόμενα ελλείμματα του ατόμου, τα οποία θεωρείται ότι δημιουργούν εμπόδια στη συμμετοχή, απορρέει από την οπτική του «ιατρικού μοντέλου» (Armstrong, 2012).

Αντίθετα, η ένταξη, χωρίς να είναι καθορισμένη και να επιτυγχάνεται, απλώς, με το να βρίσκονται τα (λεγόμενα) «ανάπηρα» άτομα με τα (λεγόμενα) «υγιή», στοχεύει στην αναγνώριση και μάθηση κάθε ατόμου ως ολοκληρωμένου συνόλου, ώστε αυτό να δύναται να συμμετέχει, ισότιμα, σε όλους τους τομείς της κοινωνίας που ζει (π.χ. προσωπικές σχέσεις, επαγγελματική ζωή, συμμετοχή- χωρίς διακρίσεις - στην πολιτική, οικονομία κ.λπ.) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Gafoor (2010, σελ.2) *«Μια κοινωνία είναι ενταξιακή, αν δίνει τη δυνατότητα σε κάθε άτομό της να συμμετέχει σε δραστηριότητες αυτής, με επαρκή μερίδα πόρων και συμμετοχή στον προσδιορισμό του πώς θα μοιράζονται αυτοί οι πόροι».*

Στην ένταξη στόχος είναι η εξάλειψη του αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως, με το βάρος της αλλαγής να πέφτει στο σχολείο, το οποίο πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που φιλοξενεί, μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και όχι ο ορισμός της ως μιας καινούργιας μορφής ειδικής αγωγής.

Βασισμένη στο κοινωνικό μοντέλο, τοποθετεί τα εμπόδια της συμμετοχής στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο και στην ευρύτερη κοινωνία (Armstrong, 2012).

Όπως αναφέρει η Ντεροπούλου-Ντέρου (2004), στόχος της ένταξης είναι ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο περιβάλλον των αναγκών και ικανοτήτων κάθε παιδιού, στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων και του εκπαιδευτικού προσωπικού και σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής.

Σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss & Burden (2000), η ένταξη συνεπάγεται μια τέτοια αναδιάρθρωση της γενικής εκπαίδευσης, ώστε κάθε σχολείο να μπορεί να δέχεται «*όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες*» (UNESCO 1994, σελ. 3) και να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές ανήκουν σε μια κοινότητα. Ως εκ τούτου, η έννοια της ένταξης γίνεται μέρος μιας ευρείας ατζέντας για τα ανθρώπινα δικαιώματα που υποστηρίζει ότι όλες οι μορφές διαχωρισμού είναι, ηθικά, λανθασμένες.

Στη σύγχυση που προκαλεί η χρήση του όρου «ένταξη» (inclusion) και στο σφάλμα της ταυτόχρονης χρήσης των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» ο Barton (2012b) προσπαθεί να εντοπίσει τι δεν περιλαμβάνεται στην «ένταξη»:

- η αφομοίωση των μαθητών μέσα σε ένα κατεξοχήν αμετάβλητο σύστημα εκπαιδευτικών παροχών και πρακτικών
- η ευημερία και η ένταξη εκείνων των ειδικά κατηγοριοποιημένων μαθητών, όπως είναι οι ανάπηροι (αφού αφορά στην ευημερία όλων των μαθητών, στην παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές). Όπως αναφέρεται και στο Slee (2004) η ένταξη αφορά σε όλους, γενικά, τους μαθητές και όχι μόνο στους ανάπηρους, στοχεύοντας στον προσδιορισμό και αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού και οδηγώντας μας σε πολιτισμική επαγρύπνηση
- η τοποθέτηση ή η μετακίνηση ενός παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο ή η εγκατάλειψη των παιδιών σε ένα περιβάλλον, χωρίς να έχουν προηγηθεί συγκεκριμένος προγραμματισμός ή παροχές.

Η ένταξη είναι το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος «για μια κοινωνία ένταξης» και όχι αυτοσκοπός. Ο στόχος είναι η αμφισβήτηση των φραγμών που θέτουν οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός, η συνεισφορά σε κοινωνία ουσιαστικής ένταξης, το αίτημα να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο, γεγονός που οδηγεί έξω από τα όρια των εκπαιδευτικών ζητημάτων και προβληματισμών.

Οι Booth et al. (2000, στον Barton 2000, σελ.60) διατυπώνουν την άποψη ότι «*η inclusion αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου*».

Ως απαραίτητη προϋπόθεση τίθεται η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, με ετοιμότητα και προθυμία, για υποδοχή του μαθητικού πληθυσμού.

Η αναδιοργάνωση της πολιτιστικής ζωής, της πολιτικής και πρακτικής του σχολείου για να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών, καθώς και η διδασκαλία και συμμετοχή όλων εκείνων των ευάλωτων σε πιέσεις και αποκλεισμένων μαθητών και όχι μόνο των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι έχουν ήδη κατηγοριοποιηθεί ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αποτελούν βασικούς στόχους της inclusion προσέγγισης.

Οι πρακτικές και καταστάσεις κοινωνικού διαχωρισμού ενισχύονται από την υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό, την επιλογή και τις ικανότητες για μάθηση, συνεπώς η inclusion αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην αντιμετώπιση των διαφορών μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο και στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως μιας δημιουργικής δυνατότητας και όχι ως προβλήματος που αναζητά λύση, σύμφωνα με τον Ainscow (1999).

Τα τελευταία χρόνια, οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» αντικαθίσταται από τον όρο «inclusive⁸ εκπαίδευση» («συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμπερίληψη», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», «εκπαίδευση για όλους», «συνεκπαίδευση»), μια εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους, στην οποία οι ανάγκες και η διαφορετικότητα όλων λαμβάνονται υπόψη.

2.2. Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

2.2.1. Δυσκολία εννοιολογικού προσδιορισμού της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Σημαντικά ζητήματα, συζητήσεις και επιστημονικές αντιπαραθέσεις που εγείρονται, όσον αφορά στην αποσαφήνιση του εννοιολογικού προσδιορισμού της ενταξιακής εκπαίδευσης, σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και συνθετότητα της σημασίας του όρου. Η δυσκολία που απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, όσον αφορά στην εννοιολογική οριοθέτησή της, οφείλεται στο γεγονός ότι ζητήματα σχετικά με την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική πρόνοια, την υγεία ή την εκπαίδευση τίθενται πολιτικά και η προσοχή επικεντρώνεται στις παροχές (ποιες, πώς, πότε, πού, με ποιες συνέπειες) και στους αποδέκτες αυτών.

Καθώς, η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν αποτελούν ουδέτερες και αυτόνομες δραστηριότητες, αλλά αντανακλώνται σε αυτές ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές σχέσεις και δυναμικές, γίνονται αφετηρία αντιπαραθέσεων (μεταξύ ομάδων διαφορετικών

⁸ Βέβαια, από τη στιγμή που ο όρος «inclusive» δεν ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ελληνικά, εκπαιδευτικά δεδομένα, αφού πρόκειται για ελεύθερη μετάφραση και μεταφορά του αγγλικού όρου «inclusive education», θα ήταν σωστό να μη χρησιμοποιείται άκριτα στην ελληνική βιβλιογραφία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

ενδιαφερόντων, αφενός, και μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας, αφετέρου), με επίκεντρο τη σημασία, το σκοπό και τη λειτουργία συγκεκριμένων απόψεων για την παροχή και την πρακτική της εκπαίδευσης ή, γενικότερα, του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι αποφάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση- ως απόρροια συγκεκριμένων πολιτικών σχεδιασμών και κυβερνητικών επιλογών για τον καταμερισμό των πόρων- αποτελούν ζητήματα καίριας σημασίας, όσον αφορά στην πρόσβαση και ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά και στην ενδυνάμωση ή συντήρηση των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων (Barton, 2012b).

Αν και όπως φαίνεται από μια σειρά από δηλωθείσες προθέσεις και γραπτές πολιτικές που εντοπίζονται σε διαφορετικές χώρες και κατευθύνονται προς την επίτευξή της, η ένταξη αποτελεί παγκόσμιο ζήτημα, τόσο στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο της νομοθεσίας, παράλληλα παρατηρούμε να εμφανίζονται και στοιχεία πρακτικών περιθωριοποίησης και αποκλεισμού διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, ως προς την πρόσβασή τους στις ευκαιρίες και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Booth & Ainscow, 1998· Armstrong, Armstrong & Barton, 2000), καθώς πολλοί είναι αυτοί που έχουν άμεσο συμφέρον να διατηρήσουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και την κουλτούρα του αποκλεισμού (Apple, 2006, στο Slee, 2012).

Όσο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη οι έννοιες των «ανθρώπινων δικαιωμάτων» και των «ίσων ευκαιριών» παρουσιάζονται ως αφηρημένες αρχές, αποστασιοποιημένες από τα πραγματικά κοινωνικά πλαίσια, περιορισμένες στο πλαίσιο μιας ηθικής κριτικής του αποκλεισμού, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παραμείνουν στο επίπεδο της πολιτικής ρητορικής, χωρίς να προσφέρουν συγκεκριμένες στρατηγικές για αλλαγή (Armstrong et al., 2000).

Όπως έχει επισημάνει ο Slee (2004, σελ.33): «[...] η ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό ή ιδεολογικό σχήμα».

2.2.2. Ιστορικά ορόσημα

Η έναρξη των προσπαθειών για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία γίνεται, ήδη, από τη δεκαετία του 1970.

Η κίνηση αυτή ενισχύθηκε με νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις (Νόμος 94-142/1975 – Η.Π.Α., αναφορά Επιτροπής Warnock (1978), εκπαιδευτικός Νόμος του 1983- Βρετανία, απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης, 4-6-1984 κ.α.), με τη δεκαετία του 1980 να είναι, ίσως, η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης (ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας). Η τάση για «Ένα σχολείο για όλους» αποτελεί, στο εξής, το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης (Γεωργιάδης, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Όπως αναφέρεται στην έκθεση Warnock *«ο σκοπός της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά είναι ο ίδιος, οι στόχοι είναι ίδιοι»*, « η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο αγαθό που όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται, επομένως η σαφής υποχρέωση που υπάρχει για την εκπαίδευση ακόμα και των ατόμων με πολύ σοβαρές αναπηρίες δεν υπάρχει για κανένα άλλο λόγο, πέρα από την ανθρώπινη υπόστασή τους» (Warnock, 1978, Chapter 1:1.4, 1.7), «...η κατηγοριοποίηση διαιωνίζει τη σαφή διάκριση ανάμεσα σε δύο ομάδες παιδιών – άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες – και αυτή τη διάκριση είμαστε αποφασισμένοι, στο μέτρο του δυνατού, να την εξαλείψουμε».

Σύμφωνα με το Mulhern (2006), η έκθεση αυτή σηματοδότησε, με ορισμένες σημαντικές επιφυλάξεις, μια απομάκρυνση από τις ισχύουσες, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, προσεγγίσεις και πολιτικές για τα «μειονεκτήματα», συνιστώντας το γενικό σχολείο ως το καλύτερο πλαίσιο για όλους τους μαθητές και υποστηρίζοντας τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στην ίδια έκθεση περιγράφονται οι τρεις τύποι της σχολικής ένταξης:

- Η χωρική (locational), με την εκπαίδευση ανάπηρων και μη παιδιών στον ίδιο χώρο, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτήρια και με περιορισμένη επαφή μεταξύ τους («κοινή» είναι μόνο η σχολική αυλή)
- Η κοινωνική (social), με την εκπαίδευση μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών να παρέχεται ξεχωριστά και με κοινωνικές επαφές κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων (διαλείμματα, γιορτές, εκδρομές κ.ά.) και
- Η λειτουργική (functional), με τις δυο ομάδες παιδιών να φοιτούν στο γενικό σχολείο και να συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες του, με επιπλέον την

παρακολούθηση ειδικού προγράμματος (μέσα στην κοινή τάξη) από την ομάδα των ανάπηρων παιδιών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Μια σημαντική διακήρυξη, με το αίτημα «Εκπαίδευση για όλους», παρουσιάστηκε στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη της UNESCO, στην Ταϊλάνδη, στις αρχές του 1990, οπότε και γεννήθηκε η ιδέα της συμπερίληψης. Σε αυτή τη συνδιάσκεψη αναγνωρίστηκε το δικαίωμα όλων των παιδιών, νέων και ενηλίκων στη βασική εκπαίδευση.

Από το 1994 η έννοια της «επεκταμένης βασικής εκπαίδευσης» γίνεται συγκεκριμένη κι έχει στόχο τη μείωση των ανισοτήτων.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης για την Ειδική Αγωγή, στη Σαλαμάνκα (Ισπανία, 1994), ένα κείμενο - ορόσημο, τα σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό προτάσσονται ως τα πλέον κατάλληλα για την επίτευξη της «Εκπαίδευσης για όλους» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012b), καθώς επικεντρώνονται στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και, κυρίως, στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών.

Όπως αναφέρεται στη Διακήρυξη (UNESCO, 1994), τα σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων και την επίτευξη μιας εκπαίδευσης για όλους.

«Η τάση της κοινωνικής πολιτικής κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες είναι η προώθηση της ένταξης και της συμμετοχής και η καταπολέμηση του αποκλεισμού. Η ένταξη και η συμμετοχή είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (UNESCO 1994, σελ.11).

2.2.3. Βασικές αρχές Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την Armstrong (2012), στον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» αντανακλώνται οι αρχές:

- αφορά και απευθύνεται στους πάντες (όλους τους μαθητές, όλα τα μέλη του σχολείου, του πανεπιστημίου και της ευρύτερης κοινότητας)
- χαρακτηρίζεται από την πίστη στο δικαίωμα όλων για ισότιμη αναγνώριση, σεβασμό και αντιμετώπιση, ανεξαρτήτως διαφορών, αφού πρόκειται, κατά βάση, για ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις

- αναγνωρίζει και είναι δεκτική στη διαφορετικότητα και στο δικαίωμα να «είναι κανείς ο εαυτός του», σε μια ανοιχτή και δημοκρατική κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικά ενδιαφέροντα, μαθησιακά στυλ, γνώσεις, πολιτισμικές και γλωσσικές κληρονομίες
- επικεντρώνεται στην ανάγκη για θεμελιώδη μετασχηματισμό της κοινωνικής, πολιτισμικής και παιδαγωγικής ζωής του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και στη φυσική του οργάνωση
- βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο και τοποθετεί τα εμπόδια της συμμετοχής στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Για τους Corbett & Slee (στην Corbett, 2001) η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια δημόσια και πολιτική διακήρυξη, ο «εορτασμός» της διαφορετικότητας, μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία, για την προώθηση της οποίας απαιτείται συνεχής και ενεργή ανταπόκριση.

Ο Barton (2000, σελ.4) υποστηρίζει ότι *«η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχόμενη, δύσκολη διαδικασία που έχει στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα, εμπλέκεται στον προσδιορισμό, την πρόκληση και την αλλαγή των παραδοχών και πρακτικών κάθε μορφής αποκλεισμού»*.

- Η θεώρηση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης ως νέα τάση της Ειδικής Αγωγής και η σύνδεσή της με την παροχή ειδικής βοήθειας είναι, απολύτως, εσφαλμένη και απέχει από την ενταξιακή φιλοσοφία, εφόσον *«Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο είδος ενταξιακής εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες και κάποιο άλλο είδος ενταξιακής εκπαίδευσης για τον υπόλοιπο σχολικό πληθυσμό»* (Armstrong, 2012, σελ. 51).

«[...] Δε θα καταφέρουμε να έχουμε «Σχολεία για Όλους» με το να μεταφνεύσουμε το σκεπτικό και τις πρακτικές της Ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο», σχολιάζει ο Ainscow (1997a, σελ.3-4).

Σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss & Burden (2002, σελ. 144) *«Τα ενταξιακά σχολεία είναι τα πιο αποτελεσματικά για την οικοδόμηση αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους»*. Το ενταξιακό μαθησιακό περιβάλλον είναι για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες.

Σε αντίθετη περίπτωση, αν, εννοιολογικά, εγκλωβίσουμε την ένταξη σε ένα θέμα που σχετίζεται, αποκλειστικά, με την αναπηρία και μέσα στα όρια της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης, οδηγούμαστε σε μια ατελέσφορη διαδικασία διαμόρφωσης μιας περισσότερο ενταξιακής σχολικής κοινότητας (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Το αίτημα για την ενταξιακή εκπαίδευση προέκυψε μέσα από την αμφισβήτηση της παραδοσιακής αντιμετώπισης της αναπηρίας ως ελαττώματος, ατομικού ελλείμματος (ατομικές, κλινικές, ελλειμματικές προσεγγίσεις) και των επακόλουθων προκαταλήψεων και στερεότυπων που αυτή φέρει (οίκτος, ανοχή και άγνοια που πηγάζει από καταπιεστικές τάσεις προστασίας και ομαλοποίησης (Biklen, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, διεκδίκησε το δικαίωμα όλων παιδιών (ανάπηρων και μη) να φοιτούν μαζί με συνομήλικούς τους στο σχολείο της γειτονιάς τους, τασσόμενη ενάντια στην κληρονομιά από την παράδοση της ειδικής αγωγής (ιδεολογία του καλοκάγαθου φιλάνθρωπισμού), αλλά και στα συμφέροντα επαγγελματικών ομάδων-ειδικών που βασίζουν το ρόλο τους σε ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής εξουσίας που αναπτύσσεται γύρω από ατομικά προβλήματα και που εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες διαγνώσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b).

Παρ'όλα αυτά, αν και η ειδική αγωγή θεωρείται ένα σημαντικό μέσο κοινωνικού ελέγχου, εντός του ευρύτερου χώρου των θεσμοθετημένων πλαισίων, των κοινωνικών συνθηκών και των σχέσεων, είναι κοινωνικά περιοριστική, συνεπάγεται ένα λόγο και μια πρακτική αποκλεισμού (Barton, 2012a) και - όπως εύστοχα έχει επισημάνει ο Slee (1997, στις Βλάχου, Διδασκάλου & Παπαπάνου, 2012)- έχει λειτουργήσει ως μέσο απόκρυψης της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, παρατηρείται η ανάδυση μιας νέας παρουσίας της «ειδικής αγωγής», τόσο στη βρετανική, όσο και στη διεθνή σκηνή, σύμφωνα με την Armstrong (2012).

Παγκόσμια συνδεδεμένες και επιχειρησιακές οργανώσεις, οι οποίες λειτουργούν πέρα των εθνικών συνόρων, μέσα από το συνδυασμό οικονομικών και επιχειρηματικών ασχολιών με φιλάνθρωπικά έργα, παρέχουν μηχανισμούς και αρένες για το διαχωρισμό των μαθητών με αναπηρίες, συμβάλλοντας στις διαδικασίες επιλογής και περιθωριοποίησης που χρειάζονται τα σχολεία προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά.

Όπως αναφέρεται στους Avramidis et al. (2002) εμπόδιο στο είδος των οργανωτικών αλλαγών που είναι απαραίτητα για να γίνει ένα σχολείο πιο ενταξιακό, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών, μπορεί να αποτελέσουν οι πιέσεις στα σχολεία για την αύξηση της ακαδημαϊκής αριστείας. Ένα από τα βασικά διλήμματα της ενταξιακής προσέγγισης είναι η σύγκρουση ανάμεσα στη δικαιοσύνη- ένταξη (equity- inclusivity) και την αρχή της «αριστείας», η οποία προσμετράται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτό μπορεί να σημαίνει, για παράδειγμα, ότι σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ίσως

χάνουν περισσότερο ικανούς-ακαδημαϊκά-μαθητές, οι οποίοι προτιμούν να φοιτούν σε σχολεία που δε φέρουν αυτή την ετικέτα («ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»).

Η αντιμετώπιση των αντιφατικών τάσεων που δημιουργήθηκαν ή δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και στις διαχεόμενες πρακτικές της οικονομικής παγκοσμιοποίησης (έμφαση στον ανταγωνισμό, τις διαδικασίες επιλογής, τις γνωστικές δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διέπονται από τους νόμους της αγοράς και τον ατομικό αξιοκρατισμό (meritocratic individualism), δύναται «...να (απ)ελευθερώσει τα σχολεία από την αναίτια στερεοτυπική αναπαραγωγή διακρίσεων που πηγάζουν από την ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας, προωθώντας τον ενταξιακό λόγο και την ενταξιακή πολιτική» (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012, σελ. 20), ώστε να μπορέσουν να συμπεριληφθούν, σε μια λογική αναγνώρισης και εκτίμησης της διαφορετικότητας, όλοι όσοι κινδυνεύουν με εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

- Ο παλιότερος όρος «ένταξη» συνδέθηκε με απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου, επομένως και με αναποτελεσματικές πρακτικές, από τις οποίες προσπαθεί να αποδесμευτεί ο νέος όρος «Ενταξιακή Εκπαίδευση».

Σύμφωνα με συγγραφείς όπως οι Mittler (1995), Lindsay (1997), Ainscow (1997a) κ.ά., μια βασική διαφορά μεταξύ «ένταξης» και «inclusive εκπαίδευσης» είναι ότι η πρώτη θέτει ως προϋπόθεση την προσπάθεια να συμπορευτούν με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα οι μαθητές, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες και οι εκπαιδευτικοί, ενώ η δεύτερη συνιστά «*μια νέα δυναμική ανάπτυξης του σχολείου, μια πολιτική ή φιλοσοφία καινοτόμου αλλαγής στο σύνολο των λειτουργιών του*», όπως αναφέρει ο Στασινός (2013, σελ. 56). Η ένταξη έχει ως αφετηρία τις διαφορές των μαθητών και στόχο την ένωση, στο τέλος, όλων των μαθητών, ενώ η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, εξαρχής, ανεξαρτήτως της ποικιλομορφίας τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Στην πρώτη περίπτωση η αναφορά γίνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που, προηγούμενα, φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τάξεις υποδοχής κ.λπ.), ενώ στη δεύτερη η αναφορά γίνεται στο σύνολο των μαθητών της τάξης ή του (γενικού) σχολείου και η εφαρμογή της αφορά στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας οργανωτικής στρατηγικής, στα γενικά σχολεία, που θα ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών, στο σύνολό τους (Στασινός, 2013).

Ξένοι επιστήμονες, κατόπιν διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της ένταξης στις χώρες τους, διαπίστωσαν ότι, παρά την πολύχρονη εφαρμογή παιδαγωγικών συστημάτων ένταξης, δε διαμορφώθηκε ένα ιδεολογικό πλαίσιο τέτοιο που να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και να αφορά στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Ο όρος «inclusive εκπαίδευση» προέκυψε ως εξέλιξη και διεύρυνση του όρου «ένταξη», ο οποίος, πλέον, είναι το μέσο και όχι ο στόχος για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b).

Αν και όπως έχει προαναφερθεί, πρέπει να στεκόμαστε κριτικά όσον αφορά στη χρήση ξενόγλωσσας ορολογίας στην ελληνική βιβλιογραφία, από τη στιγμή, μάλιστα, που στη χώρα μας δεν υπάρχουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά δεδομένα, η «inclusive εκπαίδευση» δεν παύει να αποτελεί αγγελιαφόρο μιας καινούργιας αντίληψης και, με αφετηρία τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών, να αποδεικνύει τη διάθεση αλλαγής ορισμένων κοινωνικών συμφραζομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012b).

- Όπως αναφέρεται στον Thomas (1997), πέρα από τις αλλαγές σε προγράμματα σπουδών, σε αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ή σε μεθόδους διδασκαλίας, υπάρχει μια ευρύτερη διάσταση της ένταξης στην κοινωνία, ως ισότιμης συμμετοχής κάθε μέλους.

Αυτή η διάσταση ξεπερνά τις στενά σχολικές θεωρήσεις και έχει συζητηθεί από σχολιαστές όπως οι Hutton (1995), Kay (1996) και Plender (1997a), οι οποίοι, αναγνωρίζοντας τις αμοιβαίες υποχρεώσεις και προσδοκίες μεταξύ της κοινότητας και των θεσμών, όπως τα σχολεία, υπενθυμίζουν στα ιδρύματα αυτά τις ευθύνες και τα δημόσια καθήκοντά τους (στον Thomas, 1997).

Οι αλλαγές στην κοινωνία (κοινωνικές αξίες, φύση της εργασίας, σύνθεση εργατικού δυναμικού) αποτελούν αιτία και συνέπεια για νέους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Όπως ακριβώς η δημόσια εκπαίδευση, κατά τη βιομηχανική εποχή, επηρεάστηκε από την ανάγκη μαζικής παραγωγής έτσι και η φύση, το έργο και οι αξίες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (συνεργατική-ομαδική εργασία, περισσότερες δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων, περισσότερη ευελιξία, αυξανόμενη πολυμορφία μεταξύ του εργατικού δυναμικού) είχαν, αντίστοιχα, συνέπειες στην εκπαίδευση του εικοστού πρώτου αιώνα, σύμφωνα με τους Lipsky & Gartner (1999).

Κατά τη δεκαετία του 1980 η «επιθετικά» αξιοκρατική, ατομικιστική και ανταγωνιστική σκέψη παρείχε «άφθονη ρητορική δικαιολογία για τον διαχωρισμό» και η νομιμοποίηση της ηθικής του ατομικισμού «[...]ήταν αποδεκτή, ακόμη και της μόδας...» (Thomas 1997, σελ. 105).

Αυτός ο διαχωρισμός, η αποξένωση, σύμφωνα με το Boulding (1967 στους Lipsky & Gartner, 1999) θέτει σε κίνδυνο την κοινότητα, με τις έννοιες της «ταυτότητας» και της «ένταξης» να βρίσκονται στον αντίποδα αυτού του κινδύνου (όπου «ένταξη», ασφαλώς, δε σημαίνει απώλεια της ταυτότητας ή απώλεια των συνεισφορών του ατόμου στην κοινότητα, αλλά το αντίθετο).

Η αποτίμηση της διαφορετικότητας μέσα στην ανθρώπινη κοινότητα και η συνεισφορά κάθε ατόμου στον κόσμο αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Kunc 1992, στους Lipsky & Gartner, 1999). Σε μια τέτοια προοπτική, που θεωρεί ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας χρήζουν ενδιαφέροντος, είναι φυσικό τα σχολεία να αποτελούν τόπους, όπου όλοι είναι ευπρόσδεκτοι.

Σύμφωνα με τον Durkheim (1982, στον Thomas 1997), ηθικό είναι κάθε τι από το οποίο προέρχεται αλληλεγγύη, κάθε τι που οδηγεί τον άνθρωπο να λάβει υπόψη του και τους άλλους ανθρώπους και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του από κάτι άλλο, πέρα από το δικό του «εγώ». Όσο πιο πολλοί και ισχυροί είναι αυτοί οι δεσμοί, τόσο πιο «συμπαγής» είναι αυτή η ηθική.

Μια κουλτούρα στηριζόμενη στη συλλογική ευθύνη και το συλλογικό «ανήκειν», η οποία στέκεται κριτικά στην *«άνθηση του εγωισμού»* οδηγεί στη δημιουργία κοινωνικών θεσμών, όπως είναι και τα σχολεία, όπου οι όποιες ατομικές διαφορές-ανισότητες προκύπτουν στα άτομα απαλύνονται, μειώνονται και δεν μεγαλοποιούνται (Tawney 1964, Hargreaves 1982, στον Thomas 1997).

Η ενταξιακή φιλοσοφία κερδίζει έδαφος, αφού ταιριάζει με τη φιλοσοφία ενός φιλελεύθερου πολιτικού συστήματος, μιας πλουραλιστικής κοινωνίας που προωθεί την αδελφосύνη και την ισότητα των ευκαιριών, μιας κοινωνίας που δίνει αξία στα ανθρώπινα δικαιώματα παρά στην ακαδημαϊκή ή τη σωματική ικανότητα.

«Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι, απλά, ένα χαρακτηριστικό της δημοκρατικής κοινωνίας, είναι απαραίτητη για αυτή» (Lipsky& Gartner, 1999, σελ.21).

2.2.4. Προϋποθέσεις Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Αν και μια σειρά από σημαντικές παιδαγωγικές σκέψεις τίθενται υπέρ της ένταξης παιδιών με αναπηρίες και άλλων «διαφορετικών» παιδιών στο γενικό σχολείο, κάτι τέτοιο αποτελεί μια απόφαση με ρίσκο, απαιτώντας από αυτό, σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές. Επίσης, αν και είναι λίγες οι εμπειρίες και τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν στην κοινή εκπαίδευση στα γενικά σχολεία, μπορούν, ωστόσο να αναφερθούν μια σειρά προϋποθέσεις

(Ζώνιου- Σιδέρη, 2006), οι οποίες στηρίζονται στις αξίες της δικαιοσύνης, της συμμετοχής, της κοινότητας, του σεβασμού, της διαφορετικότητας, της βιωσιμότητας και του δικαιώματος (Ainscow, Booth & Dyson, 2006c).

Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με το Κέντρο Μελέτης της Ενταξιακής Εκπαίδευσης (CSIE, 2011), το οποίο αναφέρεται στο «Δείκτη για την Ένταξη» (The Index for Inclusion, Booth and Ainscow, 2011, 3rd edition) η εκπαιδευτική ένταξη περιλαμβάνει:

- Εφαρμογή των ενταξιακών αξιών
- Υποστήριξη όλων, ώστε να υπάρχει το αίσθημα του «ανήκειν»
- Αύξηση της συμμετοχής των παιδιών και εφήβων σε μαθησιακές δραστηριότητες, σχέσεις και «κοινότητες» των τοπικών σχολείων
- Μείωση του αποκλεισμού, των διακρίσεων και εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή
- Αλλαγή νοοτροπίας και αναδιάρθρωση πολιτικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία, προκειμένου αυτά να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε όλοι να εκτιμώνται ισότιμα
- Σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική και διεθνή πραγματικότητα
- Γνώση από τη μείωση των φραγμών για κάποια παιδιά, ώστε να ωφεληθούν όλα τα παιδιά
- Θέαση της διαφορετικότητας των μαθητών ως μέσο-πηγή υποστήριξης και ενίσχυσης της μάθησης, παρά ως προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν
- Αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών για μια ποιοτική εκπαίδευση, σε σχολεία της περιοχής τους
- Αναβάθμιση- βελτίωση των σχολείων τόσο για το προσωπικό, όσο και μαθητές
- Έμφαση στο ρόλο του σχολείου για το «χτίσιμο» της κοινότητας, την ανάπτυξη αξιών, καθώς επίσης και τη δημιουργία πολλών επιτευγμάτων
- Σφυρηλάτηση μιας αμοιβαίας, δυνατής και αυθεντικής σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινότητας
- Αναγνώριση ότι η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της ένταξης στην κοινωνία.

Συνεπώς, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία (και άλλες «διαφορετικότητες») στο κοινό σχολείο επιφέρει και προϋποθέτει μία σειρά αλλαγών σε μακρό (κοινωνία, θεσμοί), μεσο (σχολική κοινότητα, γονείς άλλων μαθητών, κλπ.), μικρό (τάξη, δάσκαλος, συμμαθητές) κοινωνικό επίπεδο (Barton, 2012b).

2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και Ενταξιακή Εκπαίδευση

2.3.1. Νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα

- **Νόμος 1143/1981**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν ακόμα η ειδική αγωγή στην Ελλάδα στηριζόταν σε αποσπασματικά διατάγματα και νομοθεσίες, οι εξελίξεις στην ευρύτερη ευρωπαϊκή πολιτική οδήγησαν στην ομόφωνη ψήφιση, από τη Βουλή των Ελλήνων, του πρώτου στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ολοκληρωμένου νόμου⁹ για την Ειδική Αγωγή.

Ο εν λόγω νόμος, αν και θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο, αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες» (Ζώνιου-Σιδέρη 2012a, σελ.32), δέχτηκε έντονες επικρίσεις όσον αφορά:

- στην ενίσχυση της διάκρισης ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά άτομα», οριοθετώντας εννοιολογικά τον όρο των «αποκλινόντων ατόμων» και την κατηγοριοποίησή τους σε 12 ομάδες (άρθρο 2 του νόμου), βάσει του ιατρικού μοντέλου
- στη διαιώνιση του «δυσάδικου εκπαιδευτικού συστήματος» (γενικό σχολείο από τη μια πλευρά- ειδικά πλαίσια από την άλλη), με την ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση να παρέχονται σε εκπαιδευτήρια ή μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικές παράλληλες τάξεις, θεραπευτήρια κ.λπ.), αποκομμένη από τη γενική εκπαίδευση (άρθρο 3 του νόμου), χωρίς να συμβάλλει στην πολιτική της ένταξης, αλλά αντίθετα, να οδηγεί στην περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a).

Στο σχέδιο νόμου, του 1984, που είναι γνωστό ως «αντι-309» και που κατέληξε στο νόμο 1566/1985 η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε, προς στιγμήν, στην αναπτέρωση των ελπίδων για αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από την ιατρική αυθεντία της ειδικής/θεραπευτικής προσέγγισης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012a).

- **Νόμος 1566/1985¹⁰**

Στο νόμο αυτό υποδηλώνεται η πολιτική βούληση για ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (με την ίδρυση ειδικών τάξεων σε γενικά σχολεία, οι

⁹Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/, 31-3-1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

¹⁰Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167/Α/, 30-9-1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

οποίες αυξήθηκαν ραγδαία), καταργώντας, έστω συμβολικά, τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ «κανονικών» και «ειδικών» παιδιών.

Όπως αναφέρεται στη Ζώνιου- Σιδέρη (2012a), παρά τις όποιες θετικές νομοθετικές ρυθμίσεις (σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα, αποκλειστική μεταβίβαση στο ΥΠΕΠΘ όλων των αρμοδιοτήτων για ζητήματα που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή θέματα αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες, εκτύπωση βιβλίων για τυφλά άτομα με το σύστημα Braille κ.α.) και αυτός ο νόμος δέχτηκε επικρίσεις, με κυριότερη ότι αποτελεί «μεταγλωττισμένη μορφή» των διατάξεων του προηγούμενου.

- **Νόμος 2817/2000¹¹**

Παρά τα θετικά σημεία και αυτού του νόμου (αναδιατύπωση ορολογίας της ειδικής αγωγής, με έμφαση όχι στις αιτίες των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες που είναι κοινές με αυτές των ατόμων χωρίς αναπηρία, περιορισμός ειδικού σχολείου για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες, δημιουργία νέων ειδικοτήτων προσωπικού ειδικής αγωγής, αναγνώριση της Νοηματικής Γλώσσας ως επίσημης γλώσσας των Κωφών, παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας κ.λπ.) υπάρχουν αρκετές ασάφειες ή ανακρίβειες, όσον αφορά στην ορολογία, με τα μέτρα που προτείνονται να θυμίζουν παλιότερες πολιτικές, ενώ δεν έχει πάψει να αναπτύσσεται ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, παράλληλα με το κοινό.

Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρεται στη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012a, σελ. 134) «*Η πρωτοτυπία του Νόμου 2817/2000 έγκειται στο γεγονός πρόβλεψης μιας ενταξιακής, γλωσσικά τουλάχιστον, δομής (τμήματα ένταξης) που θα λειτουργεί ως εκπαιδευτικό σχήμα αποκλεισμού ανεπιθύμητου μαθητικού πληθυσμού*».

Όσον αφορά στην κώφωση, στον παρόντα νόμο, για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών (άρθ.1, παρ. 4α), ενώ, επίσης για πρώτη φορά γίνεται μνεία στα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός κωφών και βαρήκοων μαθητών («*Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας*», άρθ. 1, παρ. 4β).

¹¹ Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ. 78/Α/, 14-3-2000, «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».

- **Νόμος 3699/2008¹².**

Πρόκειται για τον τελευταίο, έως σήμερα, νόμο, στον οποίο η ειδική αγωγή μετονομάζεται σε «ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), καθώς και τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.).

Η θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού και δημόσιου χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αν και προβάλλεται ως πρωτοποριακή, είχε συμβεί στην ψήφιση του πρώτου ολοκληρωμένου Νόμου 1143/1981 της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, οι επιδιώξεις του προηγούμενου νόμου (2817/2000) επαναδιατυπώνονται με ενισχυμένη τη δυναμική της ιατρικής/ατομικής προσέγγισης της αναπηρίας, παρά τις διακηρύξεις για υιοθέτηση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης (διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, αυτάρκεια, αυτονομία κ.λπ.).

Αξιοσημείωτη είναι η αύξηση στην κατηγοριοποίηση των μαθητών από αρχής θεσμοθέτησης νόμων για την ειδική αγωγή (Νόμος 1981: 12 κατηγορίες, Νόμος 1985: 11 κατηγορίες, Νόμος 2000: 10 κατηγορίες), με τον τελευταίο να υπερέχει, με 15 κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012a).

Η έμφαση του νόμου στους διαγνωστικούς φορείς και στις διαδικασίες διαπίστωσης και αξιολόγησης των αναπηριών (άρθρα 4¹³, 5¹⁴ και 12¹⁵) και η ιατρική ορολογία που χρησιμοποιείται («διαφοροδιάγνωση», «γνωμάτευση», «εξέταση», «ποσοστό αναπηρίας» κ.α.), αντικαθιστώντας όρους όπως «παιδαγωγική αξιολόγηση», «παιδαγωγική έκθεση», «αξιολόγηση επίδοσης και προόδου των μαθητών» κ.α.) στιγματίζει ως διαχωριστική και υποτιμητική για την προσωπικότητα του ανάπηρου μαθητή (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Μια σημαντική αντίφαση- μέσα στις πολλές του νόμου-αποτελεί το γεγονός ότι η γλωσσική αλλαγή από τους όρους «διαταραχές» και «προβλήματα» των προηγούμενων νόμων, στη χρήση του όρου «αναπηρία» δεν οδήγησε και σε αλλαγή και αποδέσμευση

¹² Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/, 2-10-2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)».

¹³ Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς.

¹⁴ Διαδικασία διάγνωσης.

¹⁵ Ίδρυση και οργάνωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

της ειδικής αγωγής από το εννοιολογικό πλαίσιο του «ελλείμματος» και της «ανεπάρκειας».

Η, εκ πρώτης όψεως, πολιτικώς ορθή γλωσσική συμπεριφορά της υιοθέτησης του ενταξιακού όρου «αναπηρία», σεβόμενη το αίτημα του κινήματος των αναπήρων για χρήση του συγκεκριμένου όρου, δημιουργεί στην εκπαιδευτική, γονεϊκή και αναπηρική κοινότητα την ψευδαίσθηση της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου, όσον αφορά στην άσκηση μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κατάσταση της αναπηρίας, έστω κι αν αποκαλείται έτσι, γίνεται αντιληπτή ως «βλάβη» ή ως «διαταραχή, εγκλωβισμένη σε πλαίσια κλινικής προσέγγισης (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012a).

Γίνεται σαφές αυτό που και η Ζώνιου- Σιδέρη (2004a) σχολιάζει ότι, δηλαδή, η εμφάνιση ενός «εκσυγχρονισμένου προσώπειου» στο παραδοσιακά επιλεκτικό και διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου αυτό να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, δε σημαίνει ότι έννοιες όπως «αυτονομία», «αυτοδιάθεση» και «αυτοπραγμάτωση» αντιμετωπίζονται ως έννοιες που τη μέγιστη σχέση έχουν με την ένταξη στο κοινωνικό γίνεσθαι και το σύστημα αξιών.

Όσον αφορά στην κώφωση, στον παρόντα νόμο, στο άρθρο 7¹⁶ αναφέρονται:

«Ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή των κωφών μαθητών.

Η Ελληνική Νοηματική και η Νέα Ελληνική γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών και ΕΕΠ στις ειδικές σχολικές μονάδες κωφών, ορίζεται επιπλέον των άλλων προσόντων και η πιστοποιημένη γνώση της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας».

2.3.2. Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης

Η λειτουργία του Τ.Ε καθορίζεται με το Φ.Ε.Κ. 1319/2002 για την ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων

¹⁶ Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών.

Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης. Επίσης, από τον τρέχοντα ισχύοντα νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα Τ.Ε. λειτουργούν:

- 1) Μέσα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Γενικής ή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου (Φ.Ε.Κ. 1319/2002).
- 2) Σε συγκεκριμένο χώρο του σχολείου. Το Τ.Ε θα πρέπει να είναι κατάλληλα οργανωμένο και ειδικά στελεχωμένο με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή και λειτουργεί βάσει συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος. Το Τ.Ε διαθέτει όλα τα απαραίτητα μέσα και υλικά για τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.
- 3) Παράλληλα με την κοινή τάξη και για τα ίδια μαθήματα, έως 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τις υπόλοιπες ώρες οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα στη γενική τάξη.
- 4) Με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα. Στο Τ.Ε υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο πλαίσιο του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π) το οποίο σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.
- 5) Με παρέμβαση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής, είτε στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του Τ.Ε, είτε σε εξατομικευμένη βάση μέσα στην τάξη του μαθητή σε λειτουργική ενότητα με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης.
- 6) Έχοντας την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή που φοιτά στο Τ.Ε από κοινού ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε και ο εκπαιδευτικός της συνήθους σχολικής τάξης φοίτησης του μαθητή.
- 7) Για διδακτική υποστήριξη στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, αλλά και για όσα άλλα μαθήματα υπάρχει ανάγκη (Φ.Ε.Κ. 1319/2002).
- 8) Η φοίτηση του μαθητή στο Τ.Ε προτείνεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και πραγματοποιείται μετά από σχετικό αίτημα των γονέων ή κηδεμόνων (Φ.Ε.Κ. 1319/2002). Επίσης στο Τ.Ε μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής, με μέγιστο συνολικό αριθμό μαθητών τους 12 ανά Τ.Ε. (Ν. 3699/2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Εκπαιδευτικοί και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Αναμφισβήτητα, η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαδραματίζουν ρόλο είτε «κινητήριας δύναμης», είτε «τροχοπέδης» στην εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Mittler (2000) οι απόψεις και στάσεις τους, αποτελούν, κατά παράδοξο τρόπο, το μεγαλύτερο εμπόδιο στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Είναι εύλογο, συνεπώς, το, σε παγκόσμιο επίπεδο, ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας για αυτές τις τοποθετήσεις.

3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί, σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005· Hehir & Katzman, 2012) με αποτελέσματα «υπέρ» ή «κατά της».

Κάποιοι ερευνητές τίθενται υπέρ αυτής (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Avramidis & Norwich, 2002), ενώ κάποιοι άλλοι όχι, διατηρώντας επιφυλακτική (Hegarty, 1993) ή και αρνητική στάση ως προς την εφαρμογή της (Fuchs & Fuchs, 1994· Hornby, 1999· Kauffman, 1999· Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999).

Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί, λαμβάνοντας υπόψη τις «αμφιβολίες» που δημιουργεί η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την έλλειψη σαφήνειας για το τι αυτή σημαίνει ή συνεπάγεται, προκαλώντας εντάσεις και διλήμματα για την προώθηση και πρακτική της (Evans & Lunt, 2002).

Πλήθος, επίσης, ερευνών έχουν διεξαχθεί για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Forlin, Douglas, & Hattie, 1996· D'Alonzo et al., 1997· Lampropoulou & Padelidou, 1997· Avramidis et al., 2000· Scruggs & Mastropieri, 2004· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Leatherman, 2007· Rakap & Kaczmarek, 2010), καθώς η αποτελεσματικότητα της επηρεάζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τη θετική/ή και όχι στάση τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, αλλά και από την προθυμία τους/ή και όχι για

θετική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Για να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και κατ' επέκταση για την ενταξιακή εκπαίδευση, χρειάζεται, αρχικά, να λάβουμε υπόψη τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το «κανονικό» και την αναπηρία, το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να εργαστούν, το επαγγελματικό τους υπόβαθρο, καθώς και άλλους παράγοντες, οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τους Drudy & Lynch και McDonnell (1993 και 2003 στις Zoniou -Sideri & Vlachou, 2006), οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης των επιφανειακών δομών των καθημερινών πρακτικών στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, απαιτεί πρώτα από όλα την κατανόηση των αξιών, των υποθέσεων και των πεποιθήσεων, πάνω στις οποίες βασίζονται αυτές οι επιφανειακές δομές. Σύμφωνα με την ανάλυσή τους μπορούμε να σκεφτούμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν δύο διαφορετικά διαρθρωτικά επίπεδα: βαθιές δομές θεωριών, αξιών, παραδοχών και πεποιθήσεων και επιφανειακές δομές καθημερινών πρακτικών. Αναπόφευκτα, οι επιφανειακές δομές λαμβάνουν την περισσότερη προσοχή, όσον αφορά στην έρευνα και την ερμηνεία, καθώς αντικατοπτρίζουν τα πιο «ορατά» χαρακτηριστικά της σχολικής εκπαίδευσης – το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την κατανομή των μαθητών σε συγκεκριμένα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την κατανομή των πόρων κλπ. Ωστόσο, αυτά τα επιφανειακά χαρακτηριστικά εξαρτώνται από ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο, συχνά, θεωρείται δεδομένο και το οποίο υπόκειται σε πολύ λιγότερο έλεγχο.

Οι πεποιθήσεις και οι υποθέσεις, σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (1988, στις Zoniou -Sideri & Vlachou, 2006) επηρεάζουν, με ένα «σιωπηλό» αλλά πολύ ισχυρό τρόπο τις επιφανειακές ενέργειες και πρακτικές. Παρομοιάζοντας τον πολιτισμό, την κουλτούρα με τα «φύλλα κρεμμυδιού», στο εσώτερο μέρος τοποθετούν το σύστημα των πεποιθήσεων και προς τα έξω το σύστημα των αξιών, έπειτα τους κανόνες και τα πρότυπα και, στο εξωτερικό επίπεδο, τα πρότυπα συμπεριφοράς. Το σύστημα των πεποιθήσεων βρίσκεται στο βαθύτερο επίπεδο, περιλαμβάνοντας αντιλήψεις των ατόμων του πλαισίου. Το σύστημα των πεποιθήσεων επηρεάζει το σύστημα αξιών, αφού το πρώτο υποστηρίζει το δεύτερο. Ομοίως, συμβαίνει και με τα άλλα συστήματα, μέχρι τη διαμόρφωση των προτύπων συμπεριφοράς. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η δράση τους (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998).

Πολλές φορές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών διακρίνονται από αντιφάσεις, γεγονός που δείχνει τη σύγχυση που υπάρχει στον συγκεκριμένο

τομέα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ένταξη αποτελεί λειτουργική επιλογή εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία, ωστόσο θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές θα ήταν καλύτερα να εκπαιδεύονται σε ειδικά πλαίσια (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Από τη μια γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενταξιακή εκπαίδευση ως μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών αυτών, αλλά από την άλλη, θεωρούν ότι δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις και δε συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (Avramidis et al., 2000), ενώ θετικές απόψεις, με κάποιες επιφυλάξεις, καταγράφηκαν στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007).

Δε λείπουν, ωστόσο και οι έρευνες που παρουσιάζουν αρνητική τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση (Racap & Kaczmarek, 2010), που κατέδειξε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε ό,τι αφορά στη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα ευρήματα καταγράφηκαν και σε άλλες χώρες, όπως στη Σερβία (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007), Ισραήλ, Παλαιστίνη, με επιφυλάξεις για συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004).

Σύμφωνα με τους Avramidis et al.(2000) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δε μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών με βαριές αναπηρίες, εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης τους και της μη εξειδίκευσής τους.

Στη γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες (Avramidis & Norwich, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004· Zoniou-Sideri, Karagianni, Deropoulou-Derou & Spandagou, 2005· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική αποδοχή είναι τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία. Ωστόσο, μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι ανάπηροι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν σε γνωστικό και επαγγελματικό επίπεδο καθώς και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε θα επηρεάζονταν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία από την ένταξη μαθητών με αναπηρία, ενώ το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων υποστήριξε τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών σε σχολεία

ειδικής αγωγής πίστευαν ότι η ένταξη αυτών των μαθητών στις κανονικές τάξεις δε θα επέφερε κανένα πλεονέκτημα, στο πλαίσιο της γνωστικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης τους. Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πίστευε ότι η ένταξη είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση, καθώς επίσης ένας τρόπος βελτίωσης της λειτουργίας του κανονικού σχολείου και μείωσης της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των μαθητών με αναπηρία. Στην έρευνα των Padeliadu & Lampropoulou (1997) οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πίστευαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής ότι η ένταξη ωφελεί ακαδημαϊκά και δημιουργεί καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές στους μαθητές με αναπηρία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πίστευαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία είναι η κοινωνικοποίηση τους.

Από έρευνες που έγιναν στη γενική αγωγή φάνηκε ότι μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι το φύλο (Avramidis et al., 2000· Van Reusen, Soho & Barker, 2000), η ηλικία (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998), η επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή (Clayton, 1996), ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν, ο βαθμός εξοικείωσης τους με ανάπηρους μαθητές (Avramidis et al., 2000), καθώς και το είδος της αναπηρίας των μαθητών (Kuester, 2000· Agran, Alper & Wehmeyer, 2002).

Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες εμφανίστηκαν πιο θετικές απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία από ό,τι οι άντρες (Al-Zyoudi, 2006· Romi & Leyser, 2006), ενώ σε κάποιες άλλες έρευνες το φύλο ήταν ουδέτερη μεταβλητή στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Padeliadu & Lampropoulou, 1997· Kuester, 2000).

Άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη είναι η παροχή οικονομικών πόρων (Kuester, 2000), η διαθεσιμότητα υποστηρικτικών δομών (Avramidis & Norwich, 2002), η προσβασιμότητα στο χώρο του σχολείου, η υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου (Chazan, 1994· Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995), η παροχή εκπαιδευτικού υλικού και ο μικρότερος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

3.2. Ρόλος ενταξιακού εκπαιδευτικού - Ενταξιακές πρακτικές

Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί ένα από τα πλέον βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλους τους τομείς της

εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και στην οργάνωση και τη διαμόρφωση του σχολικού πλαισίου (Neave, 1998).

Επηρεάζει κάθε προσπάθεια αναδόμησης του σχολείου, εφαρμογής νέων προγραμμάτων ή αύξησης της μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στις διαδικασίες των αλλαγών, τότε πολλές προσπάθειες αποτυγχάνουν (Perez, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής), στις μέρες μας, καλούνται να αναλάβουν το ρόλο τους μέσα σε νέες συνθήκες «πρόκλησης», καθώς τα σχολικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν περισσότερο, παρά ποτέ, μια ποικιλομορφία και οι τάξεις διαθέτουν έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, με πολύπλοκα θέματα τα οποία χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (Sinderal 1995· Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Οι πολλαπλές προκλήσεις και αντιφατικές καταστάσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, σχετίζονται, επίσης, με ένα σύστημα, επικεντρωμένο στα αποτελέσματα, στο οποίο αποθεώνεται, ήδη από το νηπιαγωγείο, η ατομική επίδοση, ενώ αγνοούνται – ή μάλλον ηθελημένα παρερμηνεύονται – οι αξίες και ο πραγματικός ρόλος της εκπαίδευσης, όπως και η σπουδαιότητα της δημιουργίας κοινοτήτων και σχέσεων. Ένα τέτοιο σύστημα αδιαφορεί για τις συνθήκες μάθησης και την ποιότητα των σχέσεων που επικρατούν στα σχολεία, ενώ φαίνεται να καθοδηγείται από μία «τεχνική» ιδεολογία, μειώνοντας την εκπαίδευση σε τεχνολογία και οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σε ένα σύστημα σχεδιασμένο από άλλους (Booth, 2003).

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και σημαντικός. Από τη μια επιβάλλει απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, όπως και αλλαγή στάσεων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) και, από την άλλη, συμβάλλει στην προώθηση αλλαγών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κοινωνικών δομών και την προάσπιση των δικαιωμάτων του ατόμου (Armstrong, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μοιράζονται κοινές αξίες και πιστεύω ότι όλα τα παιδιά (με και χωρίς αναπηρίες) μπορούν να εκπαιδευτούν μαζί. Η ενημέρωση για τη διαδικασία αλλαγής είναι απαραίτητη, γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην ένταξη εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης. Η ελλιπής ή λανθασμένη ενημέρωση και γνώση, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να δυσκολεύονται στην αλλαγή των γνώριμων προς εκείνων μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών ή στην κατανόηση και την εφαρμογή νέων μεθόδων (Norwich, 2000· Barton, 2004· Vlachou, 2006· Boutsou, 2007), καταλήγοντας να θεωρούν ότι η ένταξη

είναι πηγή άγχους, ενώ συχνά ταυτίζουν την ύπαρξη μαθητών με αναπηρία με διεύρυνση των καθηκόντων τους (Forlin, 1998).

Απαραίτητη θεωρείται και η επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα. Αν δε συμβαίνει αυτό, θα προσπαθήσουν να μεταθέσουν αλλού την ευθύνη, δημιουργώντας έτσι μέσα στο σχολείο έναν συγκαλυμμένο διαχωρισμό των μαθητών/τριών, εναποθέτοντας την «ευθύνη» για την εκπαίδευση των «διαφορετικών» μαθητών στην ειδική τάξη ή στο τμήμα ένταξης (IECP, 2003).

Οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι θα στηρίξουν την ένταξη ή θα την υπονομεύσουν μέσω του αποκλεισμού. Η ένταξη προϋποθέτει ένα κλίμα υποστήριξης και εμπψύωσης, ένα ευρύτερο ήθος σχολείου, ώστε να έχουμε αποτελεσματική αντιμετώπιση της διδασκαλίας ανομοιογενών ομάδων. Το περιβάλλον όπου εργάζονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνει την πολιτική και τις πρακτικές της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται μεσολαβητές αντιφατικών προσδοκιών. Παρεμποδίζονται από τις συχνές μεταρρυθμίσεις αλλά και από τις ανταγωνιστικές και αντιφατικές πιέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως προαναφέρθηκε, ο συγκεντρωτισμός, η επιλεκτική και αξιολογική διαδικασία αποθαρρύνουν την ένταξη και περιορίζουν τη δυνατότητα και το ενδιαφέρον για συνεργασία και καλές σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία (Barton, 2012b). Οι ίδιοι όμως θα πρέπει να κατανοήσουν ότι έχουν τη δύναμη να αντιστρέψουν μια τέτοια, παγιωμένη, κατάσταση και με τη θέληση τους να δημιουργήσουν σχολικά περιβάλλοντα τα οποία θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, προσφέροντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και στα οποία θα δημιουργούνται αυθεντικές και ουσιαστικές σχέσεις και συνεργασίες, ανάμεσα στους συμμετέχοντες (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς) (Kugelmass, 2004· Sehrbrock, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος να υπηρετήσουν και να εφαρμόσουν διαχωριστικές πρακτικές που επιδρούν στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις διεργασίες επιλογής, οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο και να ξεπεράσουν το διαχωρισμό των παιδιών σε «ειδικά» και μη «ειδικά» παιδιά μέσα από μια αναστοχαστική προοπτική, που θα τους οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας αυθεντικής παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους, οι οποίοι δε θα πρέπει να διαχωρίζονται σε «ειδικούς» και «μη ειδικούς» εκπαιδευτικούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a).

3.2.1. Συνεργατικές πρακτικές

Όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, η ανάπτυξη συνεργατικών μεθόδων, η ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και η αλληλοϋποστήριξη, όπως επίσης η από κοινού προσπάθεια διαφοροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. παρακάτω), με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών, καθώς και η ύπαρξη αισθήματος κοινής ευθύνης αλλά και υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, μπορούν να οδηγήσουν τα σχολικά πλαίσια σε ενταξιακά περιβάλλοντα, με υψηλές σχολικές επιδόσεις, αλλά και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται αποτελεσματικοί στο έργο τους (Janney et al., 1995· Minke & Bear, 1996· Caron & McLaughlin, 2002). Μια αποτελεσματική εκπαίδευση, προϋποθέτει από τους παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Scott, Vitale & Masten, 1998· Friend & Cook, 2003).

Όμως, στην ελληνική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες ακολουθούνται μέσα στα σχολεία της γενικής τάξης, δεν έχουν ενταξιακό χαρακτήρα (Zoniou-Sideri et al., 2006), εφόσον οι εκπαιδευτικοί της τάξης (γενικής και ειδικής αγωγής) δε συνεργάζονται, ουσιαστικά, μεταξύ τους (Klinger & Vaughn, 2002· Vlachou, 2006), αλλά και η κοινωνία- μέσω της δημιουργίας νόμων και αποφάσεων, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο- προωθεί τον αποκλεισμό μαθητών και τον διαχωρισμό στο ρόλο των εκπαιδευτικών.

Μέσα από έρευνες παρατηρείται ότι η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών, δηλαδή ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από κοινού, της συνδιδασκαλίας και της συν-αξιολόγησης όλων των μαθητών μέσα στην κοινή τάξη, δεν πραγματοποιείται (Corbett, 2001· Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004· Vlachou, 2006· Boutskou, 2007), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που διαπιστώνεται έλλειψη γνώσης από πλευράς των εκπαιδευτικών για το τι ακριβώς σημαίνει συνεργασία και ποιες είναι οι μέθοδοι για να την εφαρμόσουν, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχειριστούν τη μεταξύ τους σχέση, η οποία, φυσικά, έχει αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές (Βλάχου κ.ά., 2004).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, ότι για την κοινή εκπαίδευση όλων των μαθητών, θεωρείται αναγκαία η εκπαίδευση όλων των παιδαγωγών, όσον αφορά τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές. Όταν ξεπεραστούν οι πρώτες δυσκολίες, η συνεργασία είναι πραγματικά συμπληρωματική και όχι αναπληρωματική και δεν αναπτύσσεται διαχωριστικά

από την ομάδα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004b, 2011· Clery, 2004), οι παιδαγωγοί μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους πολύ αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) θα ήταν κατάλληλο να μοιράζονται την ευθύνη όλων των μαθητών και οι ανάπηροι ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές να μη δέχονται διαφορετική αντιμετώπιση ή να είναι η εκπαίδευσή τους αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Παράλληλης Στήριξης και Τμημάτων Ένταξης). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ισότιμος και γι' αυτό πολλές φορές θα ήταν σκόπιμο να ανταλλάσουν ρόλους. Θα ήταν ωφέλιμο η διαμόρφωση του περιεχομένου και της στοχοθεσίας των μαθημάτων, αλλά και η αξιολόγησή τους να διαμορφώνονται από κοινού.

Αν και η συνεργασία μπορεί να προσφέρει μια άλλη οπτική στις τάξεις και στους τρόπους διδασκαλίας, αυξάνοντας το αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας των εκπαιδευτικών, είναι, επίσης, πιθανή και η δημιουργία διαφόρων συγκρούσεων, λόγω διαφορετικών οπτικών. Η επίλυση των όποιων διαφωνιών είναι καθοριστικής σημασίας, κάτι που πρέπει να αποτελεί στόχο για όλους τους εκπαιδευτικούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004b).

Σύμφωνα, τόσο με τη διεθνή όσο και με την εγχώρια εκπαιδευτική εμπειρία, φαίνεται ότι όταν είμαστε πρόθυμοι ως εκπαιδευτικοί να εμπλακούμε με τους γύρω μας σε μια διανοητική και συναισθηματική «ανταλλαγή» σκέψεων, ιδεών, σχεδιασμών στόχων και οραμάτων, που δεν αποκλείεται να περιλαμβάνει εποικοδομητικές διαφωνίες, συγκρούσεις και εμπόδια στην επικοινωνία, είναι βέβαιο ότι στο τέλος θα «οικοδομηθεί» κάτι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να «κατασκευάσει» ο καθένας από εμάς ακολουθώντας μια μοναχική πορεία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

3.2.2. Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών της τάξης με την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση έχει πολλά πρόσωπα και επεκτείνεται σε τομείς άλλοτε ευδιάκριτους και άλλοτε όχι τόσο διακριτούς. Η διαφοροποίηση παίρνει σάρκα και οστά προσαρμόζοντας τη διδακτέα ύλη (περιεχόμενο), ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη (διαδικασία), παρέχοντας ποικιλία ευκαιριών στους μαθητές, για να επιδείξουν και να αποδείξουν τι έχουν μάθει (προϊόν), σε ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο, έτσι ώστε περισσότεροι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να

έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα (Smutny, 2003· Lewis & Batts, 2005 στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται σε δύο άξονες (στους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα) και είναι παιδαγωγική, όσο και οργανωτική εφόσον αφορά στους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας (Tomlinson, 2001a· Westwood, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική (ένας προς έναν διδασκαλία), ούτε με την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008).

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές, βάσει των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, διασφαλίζοντας την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Ενώ η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα, στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (product), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Καθώς, η διαφοροποίηση διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή (Tomlinson, 2001b, 2005), μια τόσο πολυσύνθετη και απαιτητική διδακτική πρακτική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μόνο μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο, αλλά και το κλειδί για την επιτυχημένη υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας ή αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή έχει να κάνει με τη διδασκαλία. Όπως παρατηρούν οι Fullan και Hargreaves (1992, στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών «πάνε χέρι-χέρι». Έτσι οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στο σχολείο οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία για να νιώσουν ότι είναι μέρος αυτής της

προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να μπορέσουν να την εφαρμόσουν με επιτυχία, πρέπει να επιμορφωθούν. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, για να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις μέσω δικτύων ή άλλων τακτικών συναντήσεων, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να υλοποιήσουν μια νέα εκπαιδευτική πρόταση όπως είναι η διαφοροποίηση, η οποία απαιτεί πολλές αλλαγές στον παγιωμένο και «ασφαλή» τρόπο διδασκαλίας τους (Leader, Phoenix, Beavers, Brayton & Myers, 1994).

3.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση βρισκόμενη σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με την κοινωνία, οφείλει να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις επιταγές της. Η αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι ιδιαιτέρως αυξημένη, τα τελευταία χρόνια, και αυτό οφείλεται στις συνεχείς εξελίξεις σε όλους τους τομείς της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και στις αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εντάσσεται, σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζη, Μαυρογιώργο, Νιτσόπουλο & Χαλκιώτη (1999), στη συνεχή και διαρκή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αρχική αλλά στη συνεχή, συμπληρωματική και ενδοϋπηρεσιακή, η οποία παρακολουθεί τις ανακατατάξεις και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά, για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να την αντιμετωπίζουν ως εργαλείο για τη διαχείριση πραγματικών καταστάσεων ζωής και όχι ως μάθηση που δημιουργείται ως αποτέλεσμα θεωρητικής επεξεργασίας θεμάτων (Νικολακάκη, 2003).

Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους απαλλάσσει από προκαταλήψεις σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές θέσεις για την ένταξη, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες ανομοιογενών ομάδων, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες απόψεις (Ainscow, 1994·1997b).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά τη διάρκεια των ενταξιακών προγραμμάτων (Center & Ward, 1987· Buell, Hallam, Camel-McCormick & Scheer, 1999· Avramidis et al., 2000· Van Reusen et al., 2000), καθώς σύμφωνα με έρευνες

(Kuester, 2000· Koutrouba et al., 2006· Romi & Leyser, 2006), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα διαμόρφωσαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, μετά το τέλος αυτών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή και την ένταξη ήταν πιο θετικοί και, ταυτόχρονα, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, ακόμη και αυτών με σοβαρές αναπηρίες, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση (Leyser et al., 1994· Lampropoulou & Padelidiu, 1997· Avramidis et al., 2000· Van Reusen et al., 2000· Avramidis & Kalyva, 2007).

Επιπλέον, στην έρευνα των Avramidis et. al. (2000) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει υψηλού επιπέδου επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολείου φάνηκε ότι είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη να διδάξουν όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση ή η εκπαίδευσή τους βασιζόταν σε προγράμματα του σχολείου. Ανάλογα, οι Zambelli & Bonni (2004), Al-Zyoudi (2006), Romi & Leyser (2006) και Subban & Sharma (2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καλύτερα προετοιμασμένοι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, σε θέματα ένταξης, είχαν διαμορφώσει θετική στάση απέναντί της και είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα προσόντα τους και στις μεθόδους διδασκαλίας τους, καθώς φάνηκε ότι όσο περισσότερες γνώσεις είχαν σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο θετικοί ήταν απέναντί της (Briggs, Johnson, Shepherd & Sedbrook, 2002· Powers, 2002).

Η εκπαίδευση και τα επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας δεν επαρκούν, για να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Leyser & Tappendorf, 2001· Martinez, 2003), σε αντίθεση με τα επιμορφωτικά προγράμματα μακράς διάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα μακράς διάρκειας είχαν θετικότερες συμπεριφορές απέναντι στην ένταξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν βραχύχρονα σεμινάρια (Avramidis & Kalyva, 2007). Η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς (Clayton, 1996· Menlove, Hudson, & Suter, 2001). Επιπλέον, στις έρευνες των Avramidis et al. (2000), Avramidis & Norwich (2002) και Avramidis & Kalyva (2007), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το αίτημα για συνεχή, συστηματική, εντατική και καλά οργανωμένη επιμόρφωση, τόσο σε επίπεδο προπτυχιακό/προεπαγγελματικό, όσο και σε επίπεδο ενδοϋπηρεσιακό, με συμβουλευτική υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό.

Η επιμόρφωση αποκτά βαρύνουσα σημασία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς οι διεθνείς προκλήσεις και οι γενικότερες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, προκαλούν μια γενικευμένη κρίση, που συμπαράσχει και την εκπαίδευση, κάνοντας επιτακτικό το αίτημα για αναβάθμιση και ποιοτική της βελτίωση μέσω δραστικών αλλαγών σ' όλους τους τομείς της (Ανδρής, 2016).

3.4. Κουλτούρα και ηγεσία σχολείου

Η κουλτούρα που διαχέεται στο σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους, την εργασία τους και τους μαθητές τους. Η δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής ατμόσφαιρας απέναντι στην ένταξη μαθητών, οι οποίοι ξεφεύγουν από τις «νόρμες» του σχολείου, καθορίζεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, από τις βασικές παραδοχές και πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, που, τις περισσότερες φορές, έχουν ασυνείδητη λειτουργία.

Απρόσμενες συνθήκες, όπως αυτές που προκαλούνται από την παρουσία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ δύσκολο να βρουν ανταπόκριση σε ένα συμβατικό σχολείο, με άκαμπτες οργανωτικές δομές, απομονωμένους και υψηλά εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε προκαθορισμένους και αυστηρά οριοθετημένους σκοπούς.

Σε ένα, όμως, σχολείο με μια κουλτούρα ανοιχτή στις νέες προκλήσεις, βελτιώνεται όχι μόνο το «κλίμα» του, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι μαθητές που δε φαίνεται να ταιριάζουν στο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα τέτοιο σχολείο δεν εστιάζει πάνω στις δυσκολίες που θα πρέπει να ξεπεραστούν, αλλά αξιοποιεί τους μαθητές και τη διαφορετικότητά τους ως πηγές παροχής ανατροφοδότησης για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον τρόπο λειτουργίας της τάξης και του σχολείου, ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές (Ainscow, 2001).

Σύμφωνα και με τη διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994), στην πορεία προς την ένταξη, η εκπαιδευτική ηγεσία, μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο, εάν φυσικά της δοθεί η αναγκαία γι' αυτό εξουσία και η απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να προωθήσει στο σχολείο μια κουλτούρα που αναγνωρίζει και ενθαρρύνει το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η κουλτούρα και οι πρακτικές του σχολείου καθορίζονται από τις επιλογές και τον τρόπο που ασκούν την ηγεσία τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Ομαδικές διαδικασίες για την επίλυση των προβλημάτων και αναγνώριση ότι η επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή είναι μια συλλογική ευθύνη που πρέπει να μοιράζεται μεταξύ όλης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διαχείριση ενός σχολείου, το οποίο ενθαρρύνει το σεβασμό στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Η επιτυχής διαχείριση του σχολείου εξαρτάται άμεσα από την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού που σχετίζεται με αυτό.

Σύμφωνα με το Ryan (2006) η ηγεσία είναι μια συνεργατική προσπάθεια, η οποία προωθεί την ένταξη και όχι ένα είδος ιεραρχίας ανάμεσα στα άτομα. Αυτή η ηγεσία είναι συμπεριληπτική με δύο τρόπους: α) περιλαμβάνοντας όσο το δυνατό περισσότερα άτομα και ομάδες και όσο το δυνατό περισσότερες ιδέες και αξίες στη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό της πολιτικής και β) περιλαμβάνοντας ενταξιακές πρακτικές εργαζόμενη για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, όχι μόνο στα σχολεία, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο εκπαιδευτικός ερευνητικός προβληματισμός και ενδιαφέρον έχουν στραφεί σε ζητήματα ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και, ειδικότερα, στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, με πλήθος σχετικών ερευνών να επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελώντας πολύ βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλουν, μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας τους, σε ανάλογο σύστημα ιδεών και πρακτικών προς την εκπαίδευση των αναπήρων στο γενικό σχολείο. Μέσω της διερεύνησης των κυρίαρχων αντιλήψεων και των βαθύτερων αιτιών που τις διαμορφώνουν, μπορούμε να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση πρακτικών (πολιτικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών), οι οποίες ευνοούν την ένταξη ή τον αποκλεισμό (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006) και να αντλήσουμε πολύτιμη γνώση για την παρεχόμενη εκπαίδευση και την αναβάθμισή της.

Ο περιορισμός ή η διευκόλυνση στην εφαρμογή, αυτών των -καινοτόμων και γεμάτων προκλήσεις- ενταξιακών προγραμμάτων, η επιτυχία ή αποτυχία τους, εξαρτάται από το βαθμό που οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, «δεσμεύονται» απέναντί τους (Forlin et al., 1996· Butler & Shevlin, 2001, στο Avramidis & Kalyva, 2007).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη- στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας- θέτει ως σκοπό της να διερευνήσει, να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η εκπαιδευτική βαθμίδα είναι η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας (ως αναπληρώτριας εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια).

Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων (διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικούς, γονείς) και στον επιστημονικό διάλογο για την προώθηση της φιλοσοφίας και πρακτικής της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι οποίες άρουν τη διάκριση και τον αποκλεισμό και επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με κώφωση/βαρηκοΐα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω της ανακοίνωσης και της μελέτης των δεδομένων, επιπλέον σκοπό της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελεί ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών κωφών/βαρήκοων μαθητών σχετικά με την εμπλοκή και παρέμβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργία από την πλευρά τους ενός θετικού κλίματος για την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται και εστιάζεται στην απάντηση τεσσάρων, βασικών ερευνητικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση;

1α) Πώς προσδιορίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση;

1β) Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση;

1γ) Ποια η άποψή τους έναντι της ένταξης μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα;

1δ) Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη τους, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα;

2) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών, αναφορικά με την αναπηρία;

2α) Ποιες είναι οι ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις αναφορικά με την αναπηρία και, ειδικότερα, με την κώφωση;

2β) Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κώφωση διαμορφώνουν τις ενταξιακές εκπαιδευτικές τους πρακτικές;

3) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών;

3α) Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ακολουθούν και ποιοι οι τρόποι εφαρμογής του;

- 3β) Ποιες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις ακολουθούν;
 - 3γ) Ποια μέθοδο εκπαίδευσης και επικοινωνίας εφαρμόζουν; Για ποιο λόγο;
 - 3δ) Ποιος είναι ο ρόλος της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στη διδασκαλία;
 - 3ε) Ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών που υιοθετούν; Πώς αποτιμούν τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών;
 - 3στ) Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού των τμημάτων ένταξης κωφών και βαρήκοων στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης;
 - 3ζ) Ποιες είναι οι συνεργατικές πρακτικές που ακολουθούν με τους εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης σχολικής μονάδας;
- 4) Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, και ποιες αλλαγές προτείνονται για τη βελτίωσή της;**

4.2. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

«Η έρευνα είναι ένας συστηματικός τρόπος να θέτει κανείς ερωτήματα – μια συστηματική μέθοδος αναζήτησης» και «διεξάγεται προκειμένου να λύσει προβλήματα και να διευρύνει τη γνώση» (Drew, 1980, στη Bell, 1999, σελ.23).

Όποιο και αν είναι το πεδίο στο οποίο διεξάγεται, η λεπτομερής και συστηματική αναζήτηση έγκυρης, αντικειμενικής και αξιόπιστης γνώσης αποτελεί τη βασική αρχή κάθε ερευνητικής δραστηριότητας. Η επέκταση αυτής της γνώσης συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και των φαινομένων που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν με στόχο την αλλαγή, την εξέλιξη και την πρόοδο (Verma & Mallick, 2004).

Καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την εγκυρότητα, την ποιότητα και τη χρησιμότητα των πορισμάτων της έρευνας αποτελούν η προσωπικότητα και ο ρόλος του ερευνητή. Επιπλέον, καίρια ζητήματα για τον ερευνητή και την πορεία της έρευνας είναι η επιλογή των καταλληλότερων μεθόδων και τεχνικών για τη διερεύνηση και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και ο τρόπος χρήσης αυτών των μεθόδων. Η επιλογή των μεθόδων συνδέεται με το σκοπό, αλλά και με το είδος της έρευνας που διεξάγεται (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004).

4.2.1. Η ποιοτική έρευνα και τα χαρακτηριστικά της

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996, σελ. 67, στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό.

Κατά το σχεδιασμό και διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, καθώς και κατά την ανάλυση των ευρημάτων της, η επιλογή της ποιοτικής – ερμηνευτικής μεθόδου προέκυψε από την πολυδιάστατη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία δεν αναφέρονται σε «μετρήσιμα» μεγέθη, αλλά στη νοηματοδότηση της πραγματικότητας όπως τη βιώνουν τα υποκείμενα (Robson, 2007). Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εστιάζουν στην προσωπική οπτική και εμπειρία των συνεντευξιζόμενων και στην ανακάλυψη σχέσεων και συσχετισμών μεταξύ απόψεων και πρακτικών.

Έμφαση δόθηκε στην υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων με σκοπό την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σύμφωνα με τη Mason (2003), η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία είναι πιο συμβατή στη διερεύνηση εννοιών όπως οι κοινωνικές διαδικασίες, οι ερμηνείες, οι κοινωνικές σχέσεις, οι κοινωνικές πρακτικές, οι εμπειρίες, οι απόψεις.

Η κατανόηση του τρόπου ερμηνείας της πραγματικότητας που αναπτύσσουν τα υποκείμενα της έρευνας σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και η σύγκριση με την ερμηνεία άλλων υποκειμένων αποτελούν σκοπό της επιστημονικής διερεύνησης (Mertens, 2014), με το γεγονός αυτό να διασφαλίζει την κατανόηση και τη χρησιμότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς της πράξης και να διευκολύνει την επικοινωνία των δύο περιοχών.

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά, καθώς και ότι η ποιοτική έρευνα είναι πιο κατάλληλη όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς (Ισαρη & Πουρκός, 2015), οδηγηθήκαμε στην επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης. Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα της παρούσας, διαπιστώθηκε ότι έρευνες για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια (Τ.Ε κωφών/βαρήκοων), στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν έχουν καταγραφεί.

Ιδιαίτερα κεντρικός στην ποιοτική έρευνα είναι ο ρόλος των ερευνητών, διότι προϋποθέτει αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή στην ερευνητική διαδικασία. Ο ερευνητής που υιοθετεί ποιοτικές μεθόδους έρευνας δε γίνεται αντιληπτός σαν αμερόληπτος και αντικειμενικός παρατηρητής αλλά ως φορέας των δικών του βιωμάτων, απόψεων, προσδοκιών και μεροληψιών, με αυτή την υποκειμενικότητα να θεωρείται δεδομένη και να μην αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, όπως συμβαίνει στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας. Ο επιστήμονας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού εξετάζει τη δική του υποκειμενικότητα, καθώς και εκείνη των συμμετεχόντων και λαμβάνει υπόψη του τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές θέσεις, επενδύσεις, αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες και των δύο πλευρών επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες γίνονται αντιληπτοί ως ερευνητικοί συνεργάτες και όχι σαν «αντικείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» ερευνητικά δεδομένα. Με το ίδιο σκεπτικό, δεν αποτελούν «υποκείμενα» της έρευνας τα οποία χειραγωγούνται από τον ερευνητή. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της φωνής τους και στη συνεργασία για την αναζήτηση της γνώσης και της δικαιοσύνης (Kidder & Fine, 1987).

Οι περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης, η εξάρτηση από τις απόψεις και τα επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή, το υποκειμενικό στοιχείο που εμπεριέχεται και η- σε κάποιο βαθμό- διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του υπο μελέτη φαινομένου από την εμπλοκή του ερευνητή, αλλά και το ότι, συνήθως, αφορά σε μικρά δείγματα αποτελούν μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Συνήθως στις μικρής κλίμακας έρευνες, όπως και η παρούσα, υιοθετείται μια περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Σκοπός της περιγραφικής προσέγγισης είναι η απεικόνιση του παρόντος μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου, η κατανόηση των παραγόντων που έχουν διαμορφώσει αυτή την κατάσταση ή το φαινόμενο και η ερμηνεία της σημασίας ή της σπουδαιότητας αυτού που περιγράφεται. Μια περιγραφική έρευνα μπορεί να μην απαντήσει σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά δίνει τη βάση για μεγαλύτερη διερεύνηση (Verma & Mallick, 2004).

Καθώς τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δε σταματούν να υφίστανται και καθώς συνεχείς προβληματισμοί τίθενται στους ερευνητές, τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010).

4.2.2. Μεθοδολογικό εργαλείο: Συνέντευξη (Ημι-δομημένη)

Ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου είναι η συνέντευξη.

Πρόκειται για μια διαπροσωπική συνάντηση και ένα σκόπιμο διάλογο από τον οποίο ο συνεντευκτής συγκεντρώνει πληροφορίες για τον συνεντευξιαζόμενο. Η συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα πληροφόρησης για συμπεριφορές που είναι δύσκολα παρατηρήσιμες, επειδή εκδηλώνονται σε ακατάλληλες ώρες, συμβαίνουν σπάνια ή αφορούν σε πολύ λεπτά ζητήματα και επιτρέπει την πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στη συμπεριφορά, είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δε μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Με άλλα λόγια πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της το σχηματισμό ενός «νοητικού περιεχομένου» (Mialaret, 1997), την αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας και την αναγνώριση συμπεριφορών.

Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «πρόσβασης» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις) (Tuckman, 1972· Mialaret, 1997, στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010).

Η αμεσότητα που παρέχει η προφορική επικοινωνία κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου επιτρέπει την εμβάθυνση σε ζητήματα κατά τη ροή της συνέντευξης, ανάλογα με το ενδιαφέρον του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα θετικά σημεία της επιλογής του ερευνητή να ακολουθήσει συνεντεύξεις αφορούν στο ότι και οι δυο πλευρές που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία (συνεντευκτής-συνεντευξιαζόμενος) ενθαρρύνονται να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση που διεξάγεται, η οποία ανατροφοδοτείται από τις απόψεις που εκφράζονται.

Η ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ συνεντευκτή και εκείνου που δίνει συνέντευξη υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές. Ο Woods (1991, σελ. 89) αναφέρεται στην «αλληλεπίδραση», οι Verma και Mallick (2004) στην ειλικρίνεια, ενώ ο Walker (1996, σελ. 191) εστιάζει στην «ψυχολογική ευκίνησία» και τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή (βλ. Μάγος, 2005).

Ο ερευνητής καλείται να παρέχει στους ερωτώμενους όλες τις πληροφορίες για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας, να εξασφαλίζει τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή

τους σε αυτή, να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα και να μειώνει τυχόν αρνητικές συνέπειες στην ερευνητική διαδικασία.

Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα θεωρούνται πλεονεκτήματα της συνέντευξης παρέχοντας τη δυνατότητα να αναπτύσσονται οι ιδέες του ερωτώμενου, ενώ παράλληλα μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου προωθούνται και οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης (Cohen et al., 2008).

Αυτή η άμεση αλληλεπίδραση κατά τη διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί ταυτόχρονα, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, πηγή των πλεονεκτημάτων, αλλά και των μειονεκτημάτων της. Για παράδειγμα, ενώ πλεονέκτημα της χρήσης της είναι ότι επιτρέπει την έρευνα σε βάθος, μειονέκτημά της αποτελεί η ενδεχόμενη υποκειμενική λειτουργία του ερευνητή (Burns, 2000· Seidman, 2006· Cohen et al., 2008). Παρόλα αυτά φέρνει στο προσκήνιο τους δράστες της διερευνώμενης κατάστασης και μειώνει την απόσταση του ερευνητικού σχεδιασμού από την εκπαιδευτική πράξη.

Το γεγονός ότι πρόκειται για μια μέθοδο:

- εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων,
- που απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον από τους ερευνητές
- που δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη που συχνά επικρατεί, ότι δηλαδή δεν απέχει και πολύ από καθημερινές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα και χωρίς ερευνητικό σχεδιασμό να πραγματοποιηθούν από οποιονδήποτε, δεν παύει να αποτελεί μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική και συχνά συναρπαστική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, η οποία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας (Ισαρη & Πουρκός 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, στην οποία βασίστηκε η συγκεκριμένη έρευνα, αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της.

Ο οδηγός περιέχει ερωτήσεις που είναι ανοιχτές, δηλαδή χωρίς προ διατυπωμένες επιλογές απάντησης, αφήνοντας στο συνεντευκτή το πλεονέκτημα να προσθέσει και άλλες

συμπληρωματικές, διευκρινιστικές ερωτήσεις, προσπαθώντας να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), οι ερωτήσεις πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης.

Συχνά, αυτού του τύπου η συνέντευξη θεωρείται κατάλληλη στα πλαίσια προκαταρκτικών μελετών, προκειμένου να εντοπιστούν τα κύρια θέματα του υπό μελέτη φαινομένου.

Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάζονται τα ερωτήματα και δημιουργείται ο οδηγός της συνέντευξης – που είναι σαν ένα είδος ερωτηματολογίου – χωρίς, όμως, αυστηρή δόμηση, όπως συμβαίνει στις δομημένες συνεντεύξεις. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρεκκλίνει και να θέτει ερωτήσεις χωρίς συγκεκριμένη σειρά, αλλά και επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις, εφόσον κρίνεται ότι τα υπό διαπραγμάτευση θέματα έχουν ενδιαφέρον και συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες που εκφράζουν οι ερωτώμενοι ή όταν υπάρχει ανάγκη να εκμαιευθούν περισσότερες πληροφορίες από αυτούς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Από την άλλη, ακριβώς λόγω της απουσίας προσχεδιασμένης ακολουθίας ερωτήσεων, ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να παίρνει επιτόπου αποφάσεις για το περιεχόμενο και την ακολουθία της συνέντευξης καθώς αυτή βρίσκεται σε εξέλιξη. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα από πλευράς του ερευνητή, ώστε η διαδραστική επικοινωνία - στο πλαίσιο της συνέντευξης - να παράγει στοιχεία πράγματι σχετικά με τα ερευνητικά του ερωτήματα, μέσω ταυτόχρονης «ενορχήστρωσης» των - κοινωνικού και διανοητικού χαρακτήρα - δυναμικών (Mason, 2003).

Οι περιορισμοί στην ερευνητική διαδικασία από τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης αφορά σε ένα σημαντικό τμήμα των πληροφοριών που αντλούνται, το οποίο είτε δεν είναι απαραίτητο, είτε, τελικά, δε γίνεται αντικείμενο ανάλυσης. Σε άλλες περιπτώσεις το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο, με τις καταγεγραμμένες πληροφορίες να είναι διπλά αποστασιοποιημένες από την πραγματικότητα, επειδή έχουν υποστεί τη γνωστική επεξεργασία και του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου, με αποτέλεσμα την ανακρίβειά τους. Η

αδυναμία να επαναληφθεί η συνέντευξη με ακριβώς τον ίδιο τρόπο ή η εκούσια ή ακούσια παραποίηση των πληροφοριών ενέχουν κινδύνους για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Εξίσου σημαντικά είναι τα ζητήματα δεοντολογίας που σχετίζονται με την άμεση επαφή συνεντευκτή- ερωτώμενου και η επακόλουθη «αποκάλυψη» επαγγελματικών πληροφοριών, αλλά και στοιχείων προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Προκειμένου να οικοδομηθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η απόλυτη ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εμπιστευτικότητα καθώς και η εντιμότητα και εχεμύθεια των ερευνητών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

4.2.3. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ή Ανάλυση περιεχομένου

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, τα οποία έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης (π.χ. μετεγγραμμένα κείμενα συνέντευξης), επιχειρείται η απόδοση νοήματος σε αυτά προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια κυκλική και αναδραστική διαδικασία, δεν αποτελεί ένα εντελώς ξεχωριστό στάδιο σε σχέση με τις άλλες ερευνητικές διαδικασίες και δραστηριότητες, αλλά είναι, κατά κύριο λόγο, μια σημαντική προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων, η οποία διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική προσπάθεια (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ανάλυση δεδομένων της παρούσας έρευνας βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου (content analysis), κατά την οποία ο ερευνητής πρέπει να αναλύσει επιστημονικά το υλικό του, μέσω κωδικοποίησης και ταξινόμησής του (σε κατηγορίες). Χωρίς να αρκείται στην πρώτη, απλή εντύπωση του περιεχομένου του υλικού, μέσω αυτών των διαδικασιών ο ερευνητής αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση (Βάμβουκας, 1991).

Σύμφωνα με το Belerson (1948, στο Βάμβουκα, 1991), η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως μία τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Η έννοια του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας σημαίνει ότι υπάρχουν και περιεχόμενα, τα οποία δεν είναι αναλυτά (το «λανθάνον», το άδηλο, το άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας).

Κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου, ο προφορικός λόγος (μετά από εγγραφή/ηχογράφησή του), αλλά και μη γλωσσικό – εικονικό υλικό (εικονικά τεκμήρια) μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης περιεχομένου.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων επικοινωνίας και έτσι μπορούν να προσδιοριστούν: α) τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου β) τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας και γ) τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου και των επιπτώσεων της επικοινωνίας σε αυτό (Βάμβουκας, 1991).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής οφείλει να τα ερμηνεύσει, να κατανοήσει δηλαδή το νόημα τους και να το αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Η διαδικασία αυτή καλείται κωδικοποίηση και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων, ονομάζονται «κωδικοί» (Τσιώλης, 2014· Willig, 2015· Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Η κατηγοριοποίηση είναι η αναλυτική διαδικασία που έπεται της κωδικοποίησης. Αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια ταξινόμησης σε κατηγορίες που δημιουργεί ο ερευνητής του ποιοτικού υλικού, το οποίο έχει τμηματοποιηθεί μέσω της κωδικοποίησης.

Ο καθορισμός των κατηγοριών ανάλυσης είναι ο πιο λεπτός και πιο σημαντικός σταθμός για την ανάλυση του περιεχομένου, το πιο ουσιώδες σημείο της διαδικασίας. Η επιτυχία της ανάλυσης εξαρτάται, κυρίως, από τον επιτυχή καθορισμό των κατηγοριών που επιτρέπουν τη συστηματική απογραφή και ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας. Όλα τα στοιχεία του τεκμηρίου κατατάσσονται σε μια σειρά «θυρίδων» και έτσι το τεκμήριο χαρακτηρίζεται από την ποσότητα των στοιχείων που βρίσκονται σε κάθε «θυρίδα» - κατηγορία. Το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτέου υλικού. Το ενδιαφέρον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης του περιεχομένου εξαρτάται από το σύστημα κατηγοριών που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας. Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια της ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών. Οι κατηγορίες ταξινόμησης κάνουν διακριτή την ανάλυση και προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα (Βάμβουκας, 1991).

Το τελικό στάδιο της αναλυτικής διαδικασίας είναι η παραγωγή νοήματος και η ερμηνεία. Οι πιο βασικές στρατηγικές ανάλυσης είναι: α) ο προσδιορισμός προτύπων και τάσεων (ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών του υλικού, προσδιορισμός ποικίλων σχέσεων μέσα σε ένα πλαίσιο κ.λπ.) β) η ευλογοφάνεια, η οποία

αναφέρεται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες εξάγεται αβίαστα ένα συμπέρασμα, γ) ο σχηματισμός συνεκτικών, μη επικαλυπτόμενων ομάδων δεδομένων, με κοινά χαρακτηριστικά, δ) η μέτρηση - ποσοτικοποίηση που στην περίπτωση του ποιοτικού υλικού συμβάλλει στο διαχωρισμό του ασήμαντου από το σημαντικό, στην εύρεση αντιθέσεων και σε άλλες αναλυτικές στρατηγικές, ε) η εύρεση αντιθέσεων και συγκρίσεων, ζ) ο προσδιορισμός μεταβλητών ή γενικών και ειδικών κατηγοριών, η) η υπαγωγή του μερικού στο γενικό, θ) η μείωση του αριθμού των μεταβλητών, όταν είναι μεγάλος, μέσω της ομαδοποίησης και της συγχώνευσης όμοιων κωδικών και ι) η εύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Ιωσηφίδης, 2003).

Η δυνατότητα επαναλαμβανόμενων αναλύσεων και η εφαρμογή ελέγχων αξιοπιστίας και εγκυρότητας, αφού τα δεδομένα υπάρχουν σε σταθερή και μόνιμη μορφή και ο συνδυασμός και εφαρμογή ποσοτικών στατιστικών μεθόδων ανάλυσης ορισμένων χαρακτηριστικών και στοιχείων του υλικού, θεωρούνται πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου ανάλυσης δεδομένων. Επιπλέον πλεονεκτήματα θεωρούνται η δυνατότητα διεξαγωγής επαναλαμβανόμενων ερευνών (longitudinal studies), με χαμηλό κόστος, ιδιαίτερα όταν υπάρχει τακτική ροή γραπτών τεκμηρίων, καθώς και η χρήση ποικίλων πηγών και υλικού που λαμβάνεται από το διαδίκτυο, το ραδιόφωνο, τον κινηματογράφο κ.α.

Από την άλλη, ο αυξημένος κίνδυνος διαστρέβλωσης των συμπερασμάτων, αν δε δοθεί έμφαση στη διασταύρωση των πληροφοριών και στον έλεγχο της αξιοπιστίας του υπό μελέτη υλικού και οι περιπτώσεις αυτές που είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν και να τεκμηριωθούν αιτιακές σχέσεις (causal relationships) - καθώς δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρο αν αυτά που αναφέρονται στα γραπτά δεδομένα αποτελούν αιτίες ή το αποτέλεσμα των υπό μελέτη κοινωνικών φαινομένων - αφορούν στα μειονεκτήματα της μεθόδου (Ιωσηφίδης, 2003).

Η Τζάνη (2005), αναφέρει ότι υπάρχουν τρία είδη αναλύσεων για την μελέτη του περιεχόμενου: α) η λεξιλογική, β) η φραστική και η γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση.

Καθώς στην ανάλυση περιεχομένου η θεματική ανάλυση κατέχει εξέχουσα θέση, χρησιμοποιείται και στην παρούσα εργασία, όπου μέσω κατασκευής θεματικών κατηγοριών το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται (Grawitz, 2006).

Η θεματική ανάλυση λαμβάνει υπόψη τη σημασία της ομάδος λέξεων και βασίζεται στην ιδέα ότι *«ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνώμων, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδος»* (Uhrug, M.C, 1974, στο Τζάνη, 2005, σελ. 6).

Η θεματική ανάλυση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για το νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων», τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, ένα σημαντικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Roulston, 2001· Holloway & Tondres, 2003· Braun & Clark, 2006 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

4.2.4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

4.2.4.1. Λόγοι επιλογής του θέματος

Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για την ανάληψη της παρούσας ερευνητικής εργασίας προέκυψε από τη διετή επαγγελματική μου εμπειρία, ως αναπληρώτριας εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε Τ.Ε κωφών/βαρήκοων, σε ένα γενικό σχολείο στην περιφέρεια. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πολλές φορές ήρθα αντιμέτωπη με αντιφάσεις- μεταξύ αυτών και προσωπικές- μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής που ακολουθείται στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρητικά, ακολουθεί τις διεθνείς τάσεις για την ένταξη όλων των μαθητών, αναπήρων και μη, στους κόλπους του, η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική απέχει παρασάγγας από κάτι τέτοιο. Οι επιτόπιες προσωπικές παρατηρήσεις στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η βιωμένη εμπειρία, αλλά και ο κριτικός στοχασμός, θέτοντας, αρχικά, στο «στόχαστρο» την προσωπική μου οπτική και δράση, σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, ήταν οι βασικοί λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, σε διεθνές επίπεδο, διαπιστώθηκε πλήθος ερευνών για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (βλ. ενδεικτικά Antia, 1988· Kluwin, Stinson & Colarossi, 2002), την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών/βαρήκοων μαθητών (βλ. ενδεικτικά Allen & Osborn, 1984), την ένταξη τους σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (βλ. ενδεικτικά Gregory & Bishop, 1989· Kluwin & Stinson, 1993) αλλά και τις απόψεις και εμπειρίες τους από γενικά ή ειδικά πλαίσια (βλ. ενδεικτικά Λαμπροπούλου, 1997α· Angelides & Aravi, 2006/2007).

Στα ελληνικά δεδομένα, ήδη από το 1997, η καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, διευθύντρια της Μονάδας Ειδικής Αγωγής και μελετών για Κωφούς του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Βενέττα Λαμπροπούλου, στα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήγαγε σχετικά με τις απόψεις και εμπειρίες κωφών μαθητών από τη φοίτηση τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής εκπαίδευσης αναφέρει ότι υπήρξε δυσκολία να συμπεριληφθούν πληροφοριοδότες απόφοιτοι των ειδικών τάξεων (προηγούμενη ονομασία των Τμημάτων Ένταξης) για κωφούς μαθητές του Υπουργείου Παιδείας, *«αφού ο θεσμός των ειδικών τάξεων, το μόνο μοντέλο ενσωμάτωσης που προσφέρει το Υπουργείο Παιδείας για κωφά παιδιά, είναι αρκετά καινούργιος θεσμός στη χώρα μας»*.

Έχοντας περάσει 20 χρόνια από τότε και μην έχοντας διενεργηθεί κάποια αντίστοιχη έρευνα, είτε σε μαθητές απόφοιτους αυτών των πλαισίων, είτε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά, θεώρησα ότι μια έρευνα σχετική θα ήταν σημαντική και θα μπορούσε να συνεισφέρει στο να γίνει μια αρχική διερεύνηση, να δοθεί ένα πρώτο έναυσμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών, σχετίζεται- όπως έχει ήδη αναφερθεί- με τον καθοριστικό τους ρόλο στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της υλοποίησης ενταξιακών πρακτικών και την εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Αν και η συγκεκριμένη έρευνα, εκ των πραγμάτων, δεν είναι μια έρευνα- δράση, εντούτοις, συμφωνεί με την αρχή του «στοχασμού στη δράση» του Shon (1987, στο Cohen et al., 2008) και συνιστά μια ερμηνευτική δραστηριότητα κατανόησης και ερμηνείας κοινωνικών καταστάσεων, με στόχο τη βελτίωσή τους. Επιπλέον, αισθανόμνη αυτό που αναφέρεται από τη Zuber- Skerritt (1996): *«[...] το πρόβλημα (η υπό μελέτη κατάσταση: σημ. δική μου) που διερευνάται τους αφορά προσωπικά (ενν: τους επαγγελματίες) και αισθάνονται υπεύθυνοι και υπόλογοι για την επίλυσή του, μέσω ομαδικής προσπάθειας»*, (στο Cohen et al., 2008, σελ. 394), στράφηκα στη συγκεκριμένη επιλογή.

Το τελικό θέμα με τίτλο «Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών» καθορίστηκε από όλα τα παραπάνω, ύστερα από συζητήσεις και με άλλους συναδέλφους στο χώρο της εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, και, κυρίως, κατόπιν συζητήσεων με την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Μετά την επιλογή του θέματος, ξεκίνησε και η δημιουργία του ερευνητικού σχεδίου. Σε κάθε στάδιο του ερευνητικού σχεδιασμού, οι συναντήσεις και συζητήσεις με την επιβλέπουσα καθηγήτρια οδηγούσαν στις αποφάσεις που αναφέρονται παρακάτω.

4.2.4.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο καθορίστηκε από το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, εφόσον η έρευνα αφορά στη διερεύνηση απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών- που εργάζονται στα Τ.Ε. κωφών/βαρήκοων, για την ενταξιακή εκπαίδευση- η ποιοτική συνέντευξη θεωρήθηκε ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής/παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών. Η απαίτηση για μια, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη και σε βάθος απόκτηση μιας εικόνας για τις απόψεις αυτές, οδήγησε στη συγκεκριμένη επιλογή.

Η συνέντευξη και δη η ημιδομημένη, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, θεωρείται κατάλληλη για την απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας των πεποιθήσεων, στάσεων και απόψεων ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επιτρέποντας μεγαλύτερη ευελιξία (Smith, 1990).

4.2.4.3. Περιεχόμενο- κατανομή των ερωτήσεων/ Θεματικοί άξονες

Κατόπιν συζητήθηκαν και αποφασίστηκαν με την επιβλέπουσα οι επιμέρους άξονες/πλευρές του θέματος και ξεκίνησε η παραγωγή των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα βασικά, αν και πιθανά, σε αυτή τη φάση, ερωτήματα προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιμέρους θέματα και ερωτήσεις, τα οποία θεωρήθηκαν σημαντικό να διερευνηθούν καταγράφηκαν, με τυχαία σειρά και χωρίς συγκεκριμένη δομή, έτσι ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές των ζητημάτων και των προβληματισμών που αφορούσαν στην έρευνα. Ακολούθησε επανεξέταση, ανάλυσή τους σε επιμέρους υποερωτήματα, διόρθωση και εκ νέου επαναδιατύπωσή και κατανομή τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης.

Κατάλληλες για τις συνεντεύξεις θεωρήθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις, καθώς είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στο συνεντευκτή να θέσει, επιπλέον, ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει, ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις· του δίνουν, επίσης, τη δυνατότητα να ελέγξει τα όρια της γνώσης του απαντώντος· ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, επιτρέποντας στο συνεντευκτή να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Οι

ανοικτές ερωτήσεις μπορεί, επίσης, να έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα (Cohen et al., 2008). Τέλος, οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, εκφράστηκαν όσο το δυνατόν με απλό και κατανοητό τρόπο και με στόχο να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τους στόχους της έρευνας (Bell, 1999).

Ο οδηγός της συνέντευξης περιελάμβανε έξι άξονες (βλ. Παράρτημα) με διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων και υποερωτήσεων, σε συνδυασμό με ένα ερωτηματολόγιο, βάσει του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών.

Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης ήταν οι εξής:

- α) Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση
- β) Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση
- γ) Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία και, ειδικότερα, την κώφωση
- δ) Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων
- ε) Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς
- στ) Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και οι αλλαγές που προτείνονται για τη βελτίωσή της

Το ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά στοιχεία περιελάμβανε τα εξής:

- α) Φύλο
- β) Ηλικία
- γ) Βασικό πτυχίο
- δ) Επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)
- ε) Σπουδές στην Ειδική Αγωγή (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, εξειδίκευση/ετήσιο σεμινάριο)
- στ) Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση
- ζ) Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων
- η) Υπηρεσιακή θέση (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος)

- θ) Διδακτικό ωράριο στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων (αποκλειστικά στα Τ.Ε, στη γενική τάξη με κάποιες ώρες στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων)

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις συμμετέχουσες και συμμετέχοντες παρουσιάζονται, αναλυτικά, στο Παράρτημα.

4.2.4.4. Πιλοτικές συνεντεύξεις

Μετά τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης και για την τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, μια σε ειδικό εκπαιδευτικό (φιλόλογο) και άλλη μια σε διερμηνέα της ΕΝΓ. Ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα άτομα, αφορά στο υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής μόρφωσης και εξειδίκευσής τους σε θέματα που σχετίζονται με κωφά/βαρήκοα παιδιά. Επιπλέον, το πρώτο άτομο διέθετε εργασιακή εμπειρία στα, προς διερεύνηση, εκπαιδευτικά πλαίσια. Στόχος των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν ο έλεγχος της λειτουργικότητας, της σαφήνειας και της διαφορετικής νοηματοδότησης των ερωτήσεων. Κατά την πρώτη πιλοτική σχολιάστηκαν κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις, οι οποίες θα έπρεπε να αποφευχθούν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ασάφειες, οι οποίες επέβαλαν επαναδιατύπωση των ερωτήσεων και συζητήθηκε η αναγκαιότητα εστίασης σε θέματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, αλλά και ευελιξίας από πλευράς της ερευνήτριας. Κατά τη δεύτερη πιλοτική συζητήθηκαν, κυρίως, θέματα που αφορούν στις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων μαθητών, στη χρήση των διαφόρων μεθόδων επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά και γενικότεροι προβληματισμοί σχετικοί με την εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών. Βάσει των δυο πιλοτικών συνεντεύξεων και καθοδήγησης από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, έγιναν οι απαραίτητες διορθωτικές αλλαγές που οδήγησαν στη δημιουργία του τελικού ημιδομημένου ερωτηματολογίου.

4.2.4.5. Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων και ανάλυσης των δεδομένων

Πριν την τελική επιλογή του δείγματος, η πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, έγινε μέσω συναδελφικών γνωριμιών και συστάσεων, με τηλεφωνικές συνομιλίες και emails. Ενημερώθηκαν με αυτόν τον τρόπο για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, το περιεχόμενο της συνέντευξης και τις ερωτήσεις που θα κληθούν να απαντήσουν αλλά και το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε κάποιες (αν αισθανθούν ότι απειλούνται

συναισθηματικά ή επαγγελματικά) ή και να διακόψουν τη συνέντευξη, εάν το επιθυμούν. Επίσης, τονίστηκε η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της δικής τους συμμετοχής και συμβολής, αλλά και η τήρηση δεοντολογίας σε σχέση με την ανωνυμία τους και τη μη παραποίηση των δεδομένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003· Παπασταμάτης, 2004).

Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης επικοινωνίας έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και χαλαρότητας, ώστε να συμφωνηθεί μια άλλη τηλεφωνική επικοινωνία, κατά τη διάρκεια της οποίας θα λάβει χώρα η συνέντευξη (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το γεγονός των συναδελφικών συστάσεων, της επαγγελματικής ιδιότητας και σχετικής εμπειρίας της ερευνήτριας, έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο στη δημιουργία του κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, καθώς ένα τέτοιο κλίμα βοηθά στην καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας (Marsall & Rossman, 2016).

Όσοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν ενημερώθηκαν και συμφώνησαν να ηχογραφηθούν οι συνεντεύξεις τους, με τη χρήση κινητού τηλεφώνου (call recording), σε χρόνο βολικό για αυτούς. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Μαΐου-Ιουλίου 2017 και διήρκεσαν, περίπου, 35-40 λεπτά η κάθε μια.

Η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού κωδικοποιήθηκε με έναν αριθμό, σε σχέση με τη σειρά διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όπου «συνέντευξη» δόθηκε με το κεφαλαίο γράμμα «Σ» (για παράδειγμα Σ1, Σ2, κ.λπ.)

Η επιλογή της τηλεφωνικής συνέντευξης έγινε, καθώς η γεωγραφική διασπορά, αλλά και χρονικοί περιορισμοί (περίοδος σχολικών εξετάσεων) εμπόδιζαν τη συνάντηση ερευνήτριας και συμμετεχόντων.

Όπως επισημαίνεται από τους Harvey (1988), Oppenheim (1992) και Miller (1995) (στο Cohen et al., 2008), για τις τηλεφωνικές συνεντεύξεις απαιτείται προσεκτική οργάνωση ως προς το χρόνο διεξαγωγής και τη διάρκεια (συνήθως είναι πιο σύντομες σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις) - ένα προκαταρκτικό τηλεφώνημα μπορεί να είναι απαραίτητο για να ρυθμιστεί ο ακριβής χρόνος κατά τον οποίο θα γίνει ένα δεύτερο τηλεφώνημα μεγαλύτερης διάρκειας. Επίσης, το άτομο που διεξάγει τη συνέντευξη πρέπει να είναι προετοιμασμένο να χρησιμοποιήσει προτροπές και ελέγχους, περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου και λιγότερες περίπλοκες ερωτήσεις για να αντιμετωπίσει τυχόν σιωπές του απαντώντος στο τηλέφωνο. Τέλος, τόσο το άτομο που διεξάγει τη συνέντευξη όσο και το άτομο που συμμετέχει

σε αυτήν πρέπει να είναι προετοιμασμένα, εκ των προτέρων, προκειμένου να είναι επιτυχής η έκβαση της συνέντευξης.

Οι Sykes και Hoinville (1985), αλλά και οι Borg και Gall (1996) (στο Cohen et al., 2008), υποστηρίζουν ότι οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις επιτυγχάνουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά απαντήσεων και παράγουν, συγκριτικά, το ίδιο πληροφοριακό υλικό με αυτό των «κλασικών» συνεντεύξεων, μερικές φορές μάλιστα με το μισό κόστος.

Μια σύνοψη του σκοπού της συνέντευξης και ο προσδιορισμός των πληροφοριών που ενδιαφέρουν, αλλά και η επαναβεβαίωση των συμμετεχόντων ότι η συνέντευξη θα παραμείνει εμπιστευτική ήταν η αρχή για κάθε μια από αυτές. Κύριο μέλημα της ερευνήτριας ήταν η διατήρηση της ροής της συνέντευξης, με προσεκτικές μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο. Διατυπώνονταν μια ερώτηση κάθε φορά, αφήνοντας το περιθώριο στους ερωτώμενους να σκεφτούν για να απαντήσουν συνειδητά και όταν κρινόταν αναγκαίο, γινόταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Έμφαση δόθηκε, επίσης, στις εξής διαδικασίες που πρέπει να ρυθμίσει ο ερευνητής για τη συνέντευξη, σύμφωνα με τον Tuckman (1972, στο Cohen et al., 2008, σελ. 470): *«Είναι σημαντικό ο ερευνητής να μην αποκλίνει από τη μορφή και το πρόγραμμα της συνέντευξης... Ο συνεντευκτής πρέπει να περιορίσει το συνεντευξιζόμενο ώστε να μην παραστρατήσει από το ζητούμενο της ερώτησης, αλλά όχι εις βάρος της ευγένειας».*

Επίσης, ιδιαίτερο μέλημα της ερευνήτριας αποτέλεσε η διακριτικότητα και η ευγένεια, οι οποίες καθορίζουν κατά πολύ τη χροιά των απαντήσεων, και η οφειλούμενη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων με σεβασμό και δικαιοσύνη (Briggs, 1986).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε ομαλά και η συνεργασία με όλους τους συμμετέχοντες ήταν άριστη.

Μετά το πέρας όλων των συνεντεύξεων ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων και η ερμηνευτική διαδικασία, οι οποίες στηρίχτηκαν στις διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (θεματική ανάλυση) που αναφέρθηκαν στη θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.

Αρχικά, έγινε μετεγγραφή (transcription) σε γραπτό κείμενο (word) των ηχητικά καταγεγραμμένων συνομιλιών της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες, με ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας και ακολούθησε μια πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων, με σκοπό την κατανόησή τους, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι πολλαπλές αναγνώσεις επιτρέπουν την εξοικείωση με το υλικό και τον εντοπισμό εκείνων των αποσπασμάτων που μας παρέχουν πληροφορίες για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα.

Εφόσον το υλικό είχε παραχθεί βάσει ενός οδηγού («πρωτοκόλλου») συνέντευξης, ο οποίος περιελάμβανε ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα (και υποερωτήματα), στα οποία θέλαμε να απαντήσουμε, αναμέναμε ότι θα βρούμε, σε αυτό το υλικό, στοιχεία που θα μας παρείχαν, κατόπιν της ενδεδειγμένης αναλυτικής τους επεξεργασίας, τη δυνατότητα να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, έχοντας, όμως, κατά νου ότι, αν και τα δύο αυτά σύνολα (ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης) σχετίζονται μεταξύ τους, αφού το δεύτερο συνάγεται από το πρώτο, παρ'όλα αυτά, δεν ταυτίζονται (Τσιώλης, 2014).

Στη συνέχεια, με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα, αποδόθηκε σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός- ένας κωδικός, ο οποίος εξέφραζε το νόημα, που έδινε η ερευνήτρια, στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή, της κωδικοποίησης, αποτέλεσε σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), καθώς εντοπίστηκαν μονάδες νοήματος που συνδέονταν μεταξύ τους και οργανώθηκαν τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση, πάντα, με τα ερευνητικά ερωτήματα).

Τα σχετικά, με τον κάθε κωδικό, αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, προστέθηκαν κάτω από αυτόν. Έτσι σχεδόν όλο το υλικό, τεμαχίστηκε και αποδομήθηκε για να ακολουθήσει η διαδικασία της αναδόμησης.

Ακολούθησε η ενοποίηση των κωδικών με τις κατηγορίες-ενότητες, με τη συγκέντρωση όλων των σχετικών δεδομένων κάτω από κάθε κατηγορία. Θεματικές κατηγορίες δημιουργήθηκαν και για δεδομένα που εξελίχθηκαν κατά τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και για όσα αναδύθηκαν κατά την κατάταξη των δεδομένων σε κατηγορίες.

Στη συνέχεια, με βάση το θέμα και τις βασικές έννοιες δημιουργήθηκαν οι τίτλοι των ενότητων της παρουσίασης των ευρημάτων, έγινε καταγραφή της παρουσίασης και δημιουργήθηκαν σχετικοί πίνακες.

Τα σημαντικά νοήματα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, από κάθε κεφάλαιο της παρουσίασης, αποτέλεσαν τους τίτλους των κεφαλαίων της ανάλυσης των ευρημάτων.

Στη διάρκεια της ανάλυσης ακολουθήθηκε μια αναστοχαστική διαδικασία, σε συνδυασμό με περαιτέρω βιβλιογραφική εμβάθυνση και υποστήριξη, για την τελική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Τέλος, ακολούθησε η διεξαγωγή των συμπερασμάτων- χωρίς να αναζητηθεί η γενίκευσή τους - και η ολοκλήρωση της συγγραφής της εργασίας.

4.2.5. Το δείγμα

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της θεωρητικής ή σκόπιμης δειγματοληψίας (Mertens, 2014). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002, σελ. 230, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) ονομάζει «πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις» (information rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή purposive ή judgmental sampling) επέτρεψε την ενεργητική και σκόπιμη επιλογή του δείγματος, τα μέλη του οποίου εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η ερευνήτρια μπόρεσε να βασιστεί στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Marshall, 1996· Ιωσηφίδης, 2008).

Για λόγους ηθικής και διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων, τόσο των σχολείων, όσο και των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, δε θα δοθούν στοιχεία των πλαισίων.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (6 γυναίκες και 4 άνδρες), διαφόρων ειδικοτήτων (4 φιλόλογοι, 2 φυσικοί, 1 μαθηματικός, 1 γυμναστής, 1 κοινωνιολόγος και 1 γεωπόνος), που εργάζονται ή έχουν εργαστεί σε Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών, εντός δύο γενικών σχολείων της περιφέρειας. Τρία άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, ενώ επτά άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 50 ετών (βλ. Πίνακες 4.2.5-1, 4.2.5-2 και 4.2.5-3).

Φύλο	Αριθμός ατόμων
Γυναίκες	6
Άνδρες	4
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-1 Φύλο συμμετεχόντων

Βασικές σπουδές	Αριθμός ατόμων
Τμήμα φιλολογίας (- Κλασική φιλολογία Ε.Κ.Π.Α, - Κλασική Φιλολογία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, - Ελληνική Φιλολογία Α.Π.Θ, - Φιλοσοφία και Παιδαγωγική Α.Π.Θ)	4
Φυσικό Αθηνών	2
Μαθηματικό Ηρακλείου Κρήτης	1
ΤΕΦΑΑ Αθηνών	1
Κοινωνιολογία Παντείου	1
Γεωπονική Αθηνών	1
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-2 Βασικές σπουδές συμμετεχόντων

Ηλικιακή ομάδα	Αριθμός ατόμων
-30 ετών	0
31-40 ετών	3
41-50 ετών	0
άνω των 50 ετών	7
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-3 Ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων

Επιπλέον σπουδές- εκτός Ειδικής Αγωγής- έχουν κάνει δύο εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, έχουν γίνει ένα μεταπτυχιακό στη Γενετική, καθώς και ένα εξάμηνο σπουδών στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε (σημ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) για απόκτηση διδακτικής επάρκειας.

Σχετικά με σπουδές στην Ειδική Αγωγή, δύο άτομα έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τρία άτομα έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (12μηνη παιδαγωγική κατάρτιση), καθώς και τρία άτομα έχουν ολοκληρώσει 2ετή επιμόρφωση Ειδικής Αγωγής, από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με σεμινάριο Νοηματικής Γλώσσας 400 ωρών, σε παλαιότερα έτη.

Τρία άτομα έχουν αποκτήσει πτυχίο επάρκειας της ΕΝΓ, όπως και δυο άτομα έχουν αποκτήσει πτυχίο επάρκειας της γραφής Braille (βλ. Πίνακες 4.2.5-4 και 4.2.5-5).

Επιπλέον σπουδές	Αριθμός ατόμων
Μεταπτυχιακό στη Γενετική	1
Εξάμηνη παρακολούθηση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε (σημ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) για απόκτηση διδακτικής επάρκειας	1
Σύνολο	2

Πίνακας 4.2.5-4 *Επιπλέον σπουδές συμμετεχόντων*

Σπουδές στην Ειδική Αγωγή	Αριθμός ατόμων «ναι»	Αριθμός ατόμων «όχι»	Σύνολο
Μεταπτυχιακό	2	8	10
Ετήσιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (12μηνη παιδαγωγική κατάρτιση)	3	7	10
2ετής επιμόρφωση Ειδικής Αγωγής από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με σεμινάριο νοηματικής 400 ωρών	3	7	10
Επάρκεια στην Ε.Ν.Γ	3	7	10
Επάρκεια στη γραφή Braille	2	8	10

Πίνακας 4.2.5-5 *Σπουδές συμμετεχόντων στην Ειδική Αγωγή*

Τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονται ή εργάστηκαν ως αναπληρωτές (αποκλειστικά στα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων), ενώ επτά εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι.

Από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς οι τρεις εργάζονται, αποκλειστικά, στα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων, ενώ οι τέσσερις σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα εν λόγω Τμήματα (βλ. Πίνακες 4.2.5-6 και 4.2.5-7).

Υπηρεσιακή θέση	Αριθμός ατόμων
Αναπληρωτής	3
Μόνιμος	7
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-6 *Υπηρεσιακή θέση συμμετεχόντων*

Κατανομή διδακτικών ωρών	Αριθμός ατόμων
Αποκλειστικά στα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων	6
Σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων	4
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-7 *Κατανομή διδακτικών ωρών συμμετεχόντων*

Τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων, γενικά στην εκπαίδευση, κατανέμονται ως εξής: Δύο εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία άνω των 25 ετών και άλλοι δύο μεταξύ 20 και 25 ετών. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 15 έως 20 έτη και άλλοι δυο μέχρι 5 έτη. Από 5 έως 10 έτη έχει προϋπηρεσία μια εκπαιδευτικός και άλλη μια μεταξύ 10 και 15 ετών (βλ. Πίνακα 4.2.5-8).

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (έτη)	Αριθμός ατόμων
0-5	2
5-10	1
10-15	1
15-20	2
20-25	2
άνω των 25	2
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-8 Χρόνια υπηρεσίας συμμετεχόντων στην εκπαίδευση

Τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων, ειδικά στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών, κατανέμονται ως εξής:

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (πέντε εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία έως 5 έτη. Δύο εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία μεταξύ 15 και 20 ετών και άλλοι δύο μεταξύ 10 και 15 ετών. Ένας εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία μεταξύ 5 και 10 ετών (βλ. Πίνακα 4.2.5-9).

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών (έτη)	Αριθμός ατόμων
0-5	5
5-10	1
10-15	2
15-20	2
Σύνολο	10

Πίνακας 4.2.5-9 Χρόνια υπηρεσίας συμμετεχόντων στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών

A/A	Φύλο	Ηλικία	Βασικές σπουδές	Επιπλέον σπουδές	Υπηρεσιακή θέση	Κατανομή διδακτικών ωρών	Σπουδές στην ειδική αγωγή	Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έτη προϋπηρεσίας σε εκπαίδευση κωφών / βαρήκοων
Σ1	Θ	≥ 50	Κοινωνιολογία	Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε (6μηνο)	Μόνιμος	Σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα Τ.Ε	ΟΧΙ	15-20	0-5
Σ2	Α	≥ 50	Φυσικό		Μόνιμος	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ	25-30	15-20
Σ3	Α	≥ 50	ΤΕΦΑΑ		Μόνιμος	Σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα Τ.Ε	ΟΧΙ	25-30	5-10
Σ4	Θ	≥ 50	Φιλολογία		Μόνιμος	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ	10-15	10-15
Σ5	Α	≥ 50	Φυσικό		Μόνιμος	Σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα Τ.Ε	ΟΧΙ	20-25	0-5
Σ6	Θ	≥ 50	Γεωπονική	Μεταπτυχιακό στη Γενετική	Μόνιμος	Σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα Τ.Ε	ΟΧΙ	15-20	10-15
Σ7	Θ	31-40	Φιλολογία		Αναπληρώτρια	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ Μεταπτυχιακό	0-5	0-5
Σ8	Θ	31-40	Φιλολογία		Αναπληρώτρια	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ Μεταπτυχιακό	5-10	0-5
Σ9	Θ	31-40	Φιλολογία		Αναπληρώτρια	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ	0-5	0-5
Σ10	Α	≥ 50	Μαθηματικό		Μόνιμος	Αποκλειστικά στα Τ.Ε	ΝΑΙ	20-25	15-20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Παρουσίαση ευρημάτων

Σε αυτό το μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσα από τη διαμόρφωση των θεματικών αξόνων του οδηγού της συνέντευξης, οι οποίοι διατυπώθηκαν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Σκοπός είναι η ανάδειξη των απόψεών τους σχετικά με:

- την Ενταξιακή Εκπαίδευση,
- την ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση,
- την αναπηρία και ειδικότερα, την κώφωση,
- τις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές τους,
- το ρόλο του εκπαιδευτικού των τμημάτων ένταξης και τις συνεργατικές πρακτικές που ακολουθούν με τους εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης σχολικής μονάδας και, τέλος,
- τις απόψεις τους για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων ατόμων, αλλά και τις προτάσεις τους για βελτίωση αυτής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στους πίνακες που συνοψίζονται οι κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, οι συχνότητες των απαντήσεων παρατίθενται ως ένδειξη της εμφάνισης των σχετικών απόψεων και όχι ως προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων.

5.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

Στην πρώτη αυτή ενότητα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, αναδείχτηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τον προσδιορισμό και τους σκοπούς της, τον πληθυσμό στον οποίο αυτή απευθύνεται, αλλά και το αν διαφοροποιείται ή όχι από την Ειδική Αγωγή.

5.1.1. Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς κατανοούν τον όρο «Ενταξιακή Εκπαίδευση», πώς τον ορίζουν, η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι αφορά σε κάποια διαφορετική- εκτός της γενικής- εκπαίδευση, η οποία παρέχεται, ξεχωριστά, σε μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να παρακολουθήσουν και να ανταπεξέλθουν στο γενικό σχολείο και με στόχο αυτοί να μπορέσουν να ενταχθούν στην «κανονική»/γενική τάξη.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις, πέντε από τους ερωτωμένους τη συσχετίζει με τα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων:

«Μαθητές της ειδικής τάξης (σημ: πρόκειται για παλιότερο όρο των Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων) να μπαίνουν στη γενική τάξη για κάποια δευτερεύοντα/τριτεύοντα μαθήματα, [...] να μπαίνουν και στη γενική τάξη λίγο..» (Σ4)

«Λοιπόν, θα το πω λιγάκι μέσα απ' την εμπειρία μου στα τμήματα ένταξης (ενν: κωφών/βαρήκοων) που δούλεψα. Είναι κάποια τμήματα που.. λειτουργούν μέσα στην σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης...» (Σ9) (βλ. Πίνακα 5.1.1).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί τη συσχέτισαν, γενικά, με τα Τμήματα Ένταξης. Διαβάζουμε, ενδεικτικά:

«Ουσιαστικά, ένταξη είναι για εμένα τι; Το να μπορέσουμε να ενσωματώσουμε τα παιδιά, οποιοδήποτε παιδί το οποίο αντιμετωπίζει την οποιαδήποτε δυσκολία – εννοώντας μαθησιακή δυσκολία.., είτε κάποια άλλη αναπηρία – κανονικά, στους χώρους της εκπαίδευσης, όπως ορίζεται για την παιδεία την κανονική, χωρίς να αφαιρεί και να στερείται οτιδήποτε αφορά το συγκεκριμένο κομμάτι.[...]Επομένως τώρα, με τα τμήματα ένταξης, μπορούν να λειτουργήσουν...» (Σ7).

Στον όρο «ενσωμάτωση» αναφέρθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί:

«Εκπαίδευση που προετοιμάζει τα παιδιά ή τους δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση» (Σ6).

Την άσκηση του ίδιου δικαιώματος, όλων των παιδιών, στην εκπαίδευση, σχολίασε μια εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα:

«[...]να δείξουν (ενν: αυτά τα παιδιά) ότι δεν υστερούν σε τίποτα από όλους εμάς τους υπόλοιπους. Έχουμε τα ίδια δικαιώματα στη ζωή και από κει και πέρα, φυσικά, κατευθύνεται και η εκπαίδευσή τους» (Σ7).

Μοναδική, επίσης, ήταν η απάντηση μιας εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρθηκε στην πολιτική, μεν, ορθότητα του όρου, στη λανθασμένη, δε, εφαρμογή του, στα ελληνικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, σχολίασε ότι ενώ, θεωρητικά, βασικές αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης είναι

«[...] να εντάξεις ένα μαθητή ώστε να μην ξεχωρίζει μέσα από το σύνολο, [...] να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές μέσα στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να καλύπτονται, οι ανάγκες του μαθητή, [...] χωρίς να έχεις την απαίτηση να αλλάξει ο ίδιος ο μαθητής, αλλά να έχει αλλάξει το σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο»

καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτό

«[...]στην Ελλάδα δεν ισχύει...[...] απλά παίρνεις τον μαθητή, τον αποτραβάς, τον βγάζεις, τον διαχωρίζεις από το σύνολο της τάξης του και πας να δουλέψεις.. τροποποιημένα το μαθησιακό, γνωστικό αντικείμενο» (Σ8) (βλ. Πίνακα 5.1.1).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω:

Ορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων
Ταύτιση με Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων	5
Ταύτιση με Τμήματα Ένταξης	4
Ενσωμάτωση	3
Δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση	1
Όρος πολιτικά ορθός, αλλά εσφαλμένος στην εφαρμογή του	1

Πίνακας 5.1.1 Προσδιορισμός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

5.1.2. Σκοποί Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τους σκοπούς της Ενταξιακής Εκπαίδευσης χωρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες: α) της κοινωνικοποίησης μέσα στο σχολείο, β) της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών και γ) της γνωστικής (μαθησιακής, μορφωτικής) ανάπτυξης. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ένταξη μέσα στην κοινωνία (βλ. Πίνακα 5.1.2).

Η κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολείο, εκφράστηκε ως ένας από τους βασικούς σκοπούς της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, από πέντε εκπαιδευτικούς:

«Βασικό σκοπό θεωρώ την ένταξη μέσα στην κοινωνική ομάδα που λέγεται σχολείο – η κοινωνικοποίηση στο σχολείο...» (Σ1)

«[...]πιστεύω ότι είναι και η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα στα υπόλοιπα» (Σ3)

«[...] Και, επιπλέον, στις κοινωνικές σχέσεις, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικοποίηση» (Σ4).

Πέντε, επίσης, εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην καταπολέμηση της μοναξιάς, που ενδεχομένως, βιώνουν. Συγκεκριμένα:

«Να νιώσουν τα παιδιά μια αυτοπεποίθηση...[...] Ο σκοπός είναι συναισθηματικός» (Σ2)

«Δηλαδή, πιο πολύ για ψυχολογικούς λόγους, θα έλεγα. Να μην αισθάνονται ότι είναι... σε περιβάλλον το οποίο είναι ξεχωριστό, διαχωριστικό...» (Σ6)

«[...] και πιστεύω ότι θα το βοηθούσε πολύ στο να νιώσει πιο..δυνατό..πιο ικανοποίηση, πιο αυτοπεποίθηση... Πιο ισχυρό, ας πούμε... Σαν πρόσωπο...» (Σ1).

«Η μόρφωση-γνωστική ανάπτυξη των μαθητών» καταγράφηκε ως η απάντηση με τις περισσότερες αναφορές συνολικά (6 απαντήσεις):

«Οποσδήποτε συμβάλλει στη μόρφωση, γιατί τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες σε σχέση με τα άλλα παιδιά...[...]στη μόρφωση, οποσδήποτε...» (Σ4)

«Εκτός από τον κύριο στόχο που είναι, υποτίθεται, να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο καθαρά γνωστικό αντικείμενο διδακτικό...» (Σ3)

«Τα παιδιά που είναι στα τμήματα ένταξης... τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα, με το ίδιο πρόγραμμα, σε ετήσια βάση...[...] Ο βασικός σκοπός είναι, σιγά- σιγά, τα παιδιά που έχουν την δυνατότητα μέσα απ' την καθημερινή διαδικασία της μάθησης, ...να τους δοθεί η δυνατότητα κάποια μαθήματα πιθανόν να τα παρακολουθήσουν σιγά- σιγά μέσα στα τμήματα της γενικής εκπαίδευσης» (Σ9).

Η ένταξη στην κοινωνία, ευρύτερα, εκφράστηκε από δυο εκπαιδευτικούς:

«Ο βασικότερος είναι αυτός. Η ένταξή τους – όπως το λέει και η λέξη – Η ένταξή τους στην κοινωνία.. να είναι αυτόνομα και.. ελεύθερα άτομα» (Σ5)

«[...]είναι να μπορέσουν να ενταχθούν αυτά τα παιδιά κανονικά στην κοινωνία και να δείξουν ότι δεν υστερούν σε τίποτα από όλους εμάς τους υπόλοιπους» (Σ7).

Μια εκπαιδευτικός, τέλος, θεωρεί βασικό σκοπό της Ενταξιακής Εκπαίδευσης την παροχή ευκαιριών μάθησης και την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των μαθητών, βοηθώντας τους να αναπτυχθούν στο γνωστικό, κοινωνικό, ατομικό, συναισθηματικό, «σε πολλαπλό επίπεδο», τη

φοίτηση σε ένα σχολείο, που δε θα δημιουργεί δυσκολίες αλλά τα όποια «ενδεχόμενα εμπόδια» θα τα έχει, από πριν, εξαλείψει (Σ8) (βλ. Πίνακα 5.1.2).

Να σημειωθεί, επίσης, ότι μια εκπαιδευτικός έδωσε την ίδια απάντηση (δηλ. «ενσωμάτωση»), όπως στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρώντας τις δυο ερωτήσεις ίδιες.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Σκοποί ενταξιακής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων
Ένταξη και αποδοχή μαθητών στο σχολικό πλαίσιο	5
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης	5
Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων	6
Ένταξη στην κοινωνία	2
Ανεμπόδιστη φοίτηση μαθητών και πολύπλευρη ανάπτυξή τους	1
Ενσωμάτωση	1

Πίνακας 5.1.2 Σκοποί της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

5.1.3. Πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση

Όλοι (10) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «Σε παιδιά/σε μαθητές», στην ερώτηση «Σε ποιους απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση».

Στη διευκρινιστική ερώτηση «Ποιους μαθητές» η απάντηση που έδωσαν οι περισσότεροι (8) εκπαιδευτικοί ήταν: «Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (βλ. Πίνακα 5.1.3). Συγκεκριμένα:

«Δηλαδή με μαθησιακή δυσκολία, με δυσλεξίες...» (Σ1)

«Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες» (Σ3)

«[...] όπως εκείνους που έχουν δυσκολίες στην μάθηση. Δηλαδή, δεν μπορούν να γράψουν, να διαβάσουν, εκεί είναι το μεγάλο πρόβλημα στα σχολεία μας.[...] Ναι, μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.[...]» (Σ4).

Στα παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα αναφέρθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί:

«Η ενταξιακή αφορά κι άλλους μαθητές –... γιατί εγώ μίλησα μόνο για τα δικά μας, για τα κωφά...» (Σ4)

«Ειδικά, τώρα, για την περίπτωση μας στα παιδιά που είναι κωφά..» (Σ5)

και, επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν στους μαθητές με οποιαδήποτε αναπηρία:

- «Μου ανέφερες μαθητές..
- Με οποιαδήποτε αναπηρία» (Σ7).

Παιδιά προσφύγων/μεταναστών, Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός) και παιδιά Ρομά ήταν απαντήσεις που δόθηκαν από 2 φορές η κάθε μια (βλ. Πίνακα 5.1.3).

Αναφορά σε μαθητές που έχουν τη δυνατότητα να τα καταφέρουν στη γενική τάξη, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έγινε από δυο εκπαιδευτικούς.

Μια μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε «Σε όλους... δηλαδή όχι μόνο στους ανάπηρους αλλά σε όλους όσους προέρχονται από ένα άλλο πολιτικό.., κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό.., εκπαιδευτικό, εθνικό πλαίσιο...[...] Στον ανάπηρο, τον πρόσφυγα, το μετανάστη, το μαθητή με την προκλητική συμπεριφορά, ...τον άριστο, το φτωχό και πάει λέγοντας» (Σ8) (βλ. Πίνακα 5.1.3).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	8
Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής	3
Μαθητές με οποιαδήποτε αναπηρία	4
Παιδιά προσφύγων/ μεταναστών	2
Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	2
Ρομά	2
Μαθητές με δυσκολίες, που μπορούν να τα καταφέρουν στη γενική τάξη	2
Όχι μόνο αναπηρία, αλλά διαφόρων τύπων «διαφορετικότητες»	1

Πίνακας 5.1.3 Πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση

5.1.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

Η ερώτηση για το αν η Ενταξιακή Εκπαίδευση διαφοροποιείται από την Ειδική Αγωγή και αν ναι, σε ποια σημεία, προκάλεσε, όπως διαφάνηκε, σύγχυση σε κάποιους εκπαιδευτικούς

«Ειδική Εκπαίδευση από Ειδική Αγωγή;» (Σ2)

«Αν θα την έκανα διαφορετική ή κάτι άλλο;» (Σ4)

ενώ αν και κάποιοι απάντησαν, αρχικά, με βεβαιότητα «ναι, διαφοροποιείται», περιέπεσαν, στη συνέχεια, σε αντιφάσεις. Οι απαντήσεις ποικίλλουν και παρουσιάζονται παρακάτω:

Στην πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν η Ενταξιακή Εκπαίδευση διαφοροποιείται από την Ειδική Αγωγή επτά (7) εκπαιδευτικοί απάντησαν, άμεσα, χωρίς δεύτερη σκέψη, θετικά («ναι, διαφοροποιείται»), ενώ μια εκπαιδευτικός, ενώ, αρχικά, έδωσε αρνητική απάντηση, («όχι, δε διαφοροποιείται»), στη συνέχεια υποστήριξε τη διαφορετικότητα των δυο όρων.

Ένας εκπαιδευτικός θεώρησε δύσκολη την ερώτηση αυτή και δήλωσε ότι δε μπορεί να απαντήσει (*«[...]δύσκολο να απαντήσω. Δεν ξέρω.» (Σ5)* (βλ. Πίνακα 5.1.4).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις δυο εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούν την Ενταξιακή Εκπαίδευση πιο γενικό πλαίσιο ενώ την Ειδική Αγωγή πιο συγκεκριμένο, σε αντίθεση με την απάντηση μιας άλλης εκπαιδευτικού που ορίζει την Ειδική Αγωγή το γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

«Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κάτι πιο γενικό σαν πλαίσιο ενώ η ειδική αγωγή αναφέρεται σε πολύ πιο συγκεκριμένες.., έχει πολύ πιο συγκεκριμένες παραμέτρους, οι οποίες πρέπει να αναπτυχθούν για συγκεκριμένη ομάδα μαθητών» (Σ1)

«[...] η ειδική αγωγή είναι κάτι άλλο (σημ: από την Ενταξιακή Εκπαίδευση)... που θα μπορούσε βέβαια να εμπεριέχεται στην ενταξιακή εκπαίδευση» (Σ9)

«Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μέρος της Ειδικής Αγωγής, τα Τμήματα Ένταξης είναι πολύ σωστός θεσμός... γιατί υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα, υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών..Χρειάζονται ειδικά προγράμματα για τους μαθητές.. [...]Είναι.. ανήκει στην Ειδική Αγωγή..» (Σ4).

Τα σημεία, στα οποία, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την Ενταξιακή Εκπαίδευση από την Ειδική Αγωγή είναι, κυρίως, η σχέση της Ειδικής Αγωγής με τις Ειδικές ανάγκες, τις πολλαπλές αναπηρίες και τα Ειδικά σχολεία.

«[...] Στην ειδική αγωγή θα έβαζα τα άτομα με τις ειδικές ανάγκες. Για αυτά τα παιδιά περισσότερο» (Σ1)

«[...] η ειδική εκπαίδευση είναι κατ' εξοχήν προσανατολισμένη στις ειδικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά» (Σ6)

«Θα τη διαφοροποιούσα σε παιδιά που έχουν είτε σοβαρά κινητικά προβλήματα, είτε πιο σοβαρά νοητικά, μια σοβαρή νοητική υστέρηση. [...] Μιλώ όμως για πολύ σοβαρές καταστάσεις» (Σ3)

«Για μένα η ειδική αγωγή είναι περισσότερο όταν μιλάμε για πιο βαριές περιπτώσεις, για άτομα με οποιαδήποτε αναπηρία που είναι χαμηλής λειτουργικότητας, όπου ουσιαστικά εκεί παρεμβαίνουμε για να μπορέσουμε να τους μάθουμε την αυτοσυντήρηση, κατά κύριο λόγο» (Σ7)

«Στην ειδική αγωγή είναι σε... ειδικά σχολεία, στα Ε.Ε.Ε.Κ και τέτοια...» (Σ10) (βλ. Πίνακα 5.1.4α).

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στην Ειδική Αγωγή:

«[...] θα πρέπει να υπάρχει ένα ιδιαίτερο περιβάλλον και ειδικοί άνθρωποι να τα εκπαιδεύουν (ενν: τα παιδιά)[...] στο ειδικό σχολείο υπάρχει ένα προσωπικό.. πάρα πολύ ..εξειδικευμένο» (Σ3)

Δύο εκπαιδευτικοί, έχοντας προηγουμένως ταυτίσει τα Τμήματα Ένταξης με την Ενταξιακή Εκπαίδευση, αναγνωρίζουν ως διαφορά το ευκολότερο αναλυτικό πρόγραμμα των Ειδικών Σχολείων:

«[...] Νομίζω πως είναι λίγο πιο αυστηρό το πλαίσιο στα τμήματα ένταξης. Είναι λίγο πιο αυστηρά τα προγράμματα που πρέπει να διδαχθούν» (Σ9)

«Καταρχήν αυτοί (ενν: στα Ε.Ε.Ε.Κ) δε γράφουν διαγωνίσματα, δεν έχουν σχέση με μας... Με το ωρολόγιο πρόγραμμα το δικό μας. Δεν έχουνε καμία σχέση» (Σ2).

Δύο εκπαιδευτικοί, επίσης, προσδιόρισαν ως χαρακτηριστικό της Ειδικής Αγωγής τη χωρική «απομόνωση» των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία:

«(ενν: Στα Τμήματα Ένταξης) είναι στον ίδιο χώρο (ενν: με το γενικό σχολείο) τα παιδιά...[...] Εν τω μεταξύ, όταν ένα τμήμα ένταξης είναι μέσα στο σχολείο το κανονικό, τα παιδιά έρχονται σε επαφή... Οπότε, δεν είναι εκτός, ούτε κάνουμε γκέτο, όπως λένε κάποιοι (Σ4).

«Και σίγουρα.. Δεν έρχονται σε καμία επαφή (ενν: τα παιδιά στα ειδικά σχολεία) με τα υπόλοιπα παιδιά...[...] (ενν: η Ενταξιακή Εκπαίδευση έχει στόχο) να μην τους απομονώσει (ενν: τους μαθητές) σε ξεχωριστά σχολεία» (Σ9).

Μία εκπαιδευτικός, τέλος, σχολίασε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην αναπηρία ή τη μαθησιακή δυσκολία αλλά, όπως χαρακτηριστικά, ανέφερε:

«Η ειδική αγωγή από μόνη της, σαν όρος, προϋποθέτει ότι θα κάνεις κάτι ξεχωριστό.[...]Η ενταξιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να αφορά το σύνολο των μαθητών, όχι τους μαθητές μόνο

που έχουν αναπηρία ή μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες.[...]Είναι μία γκάμα, μία ομπρέλα[...]

(Σ8) (βλ. Πίνακα 5.1.4α).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Διαφοροποίηση Ενταξιακής Εκπαίδευσης από Ειδική Αγωγή	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, διαφοροποιούνται	8
Η Ειδική Αγωγή είναι μέρος της Ενταξιακής Εκπαίδευσης	2
Η Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι μέρος της Ειδικής Αγωγής	1
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	1
Ασαφής απάντηση	1

Πίνακας 5.1.4 Διαφοροποίηση Ενταξιακής Εκπαίδευσης από Ειδική Αγωγή

Σημεία διαφοροποίησης Ενταξιακής Εκπαίδευσης από Ειδική Αγωγή	Συχνότητα απαντήσεων
Η ειδική αγωγή αφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες	2
Η ειδική αγωγή αφορά σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες	2
Η ειδική αγωγή παρέχεται στα ειδικά σχολεία	1
Η ειδική αγωγή παρέχεται από «ειδικούς», πάρα πολύ εξειδικευμένους	1
Στην ειδική αγωγή η διδασκαλία του Α.Π είναι λιγότερο αυστηρή	2
Η ειδική αγωγή παρέχεται σε «απομονωμένους» χώρους	2
Η ειδική αγωγή διαχωρίζει, η Ενταξιακή Εκπαίδευση περιλαμβάνει	1

Πίνακας 5.1.4α Σημεία διαφοροποίησης Ενταξιακής Εκπαίδευσης από Ειδική Αγωγή

Αξίζει, πιστεύουμε, να αναφερθεί, ως ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα, η ταύτιση των Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων με το ειδικό σχολείο και την ειδική αγωγή, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στο πρώτο ερώτημα αυτής της ενότητας.

Στο ερώτημα εκείνο («Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης») η Ενταξιακή Εκπαίδευση είχε ταυτιστεί με τα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων από πέντε (5) εκπαιδευτικούς.

Παρ' όλα αυτά σε διάφορα σημεία των απαντήσεων η Ειδική Αγωγή αλλά και το Ειδικό σχολείο ταυτίζονται με τα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων:

«Ειδικό προσωπικό εννοώ άτομα σαν και σας που έχετε ασχοληθεί με την ειδική αγωγή και μπορείτε. Μιλάτε τη νοηματική, ας πούμε... Εγώ δε μπορώ να χαρακτηρίσω ειδικό προσωπικό...» (Σ3)

« [...] και από έξυπνα παιδιά που ακούν σχετικά καλά, παρά ταύτα ήταν πολύ καλύτερη η.. φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο (εννοώντας το Τμήμα Ένταξης κωφών/βαρήκοων)» (Σ5)

«Σε ειδικό σχολείο, με την έννοια ποια το λες; Πέρα απ' αυτό που υπάρχει τώρα;» (Σ1)

γεγονός που καταδεικνύει τη σύγχυση που επικρατεί σε όλους τους παραπάνω όρους.

5.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν οι απόψεις τους, γενικότερα, για την ένταξη όλων των μαθητών (με αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και, ειδικότερα, των μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το δεύτερο, πιο συγκεκριμένο, ερώτημα περιλαμβάνει 2 υπο-ερωτήματα σχετικά με: α) τα κριτήρια/προϋποθέσεις ένταξής τους (βλ. Πίνακα 5.2.2.1) και β) τους παράγοντες που διευκολύνουν ή/και εμποδίζουν την ένταξη αυτής της ομάδας μαθητών (βλ. Πίνακες 5.2.2.2 και 5.2.2.3).

Επίσης, τους προβληματισμούς τους για τη φοίτηση των μαθητών που αυτοί διδάσκουν (στα Τ.Ε. κωφών/βαρήκοων) σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (γενικό ή ειδικό σχολείο, βλ. Πίνακες 5.2.3 και 5.2.4), την άποψή τους για τις δυσκολίες που προκύπτουν από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακουόντων μαθητών σε γενικό σχολείο και, τέλος, τις απόψεις τους για το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα (βλ. Πίνακες 5.2.3.1 και 5.2.5).

5.2.1. Απόψεις για την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ένταξη όλων (μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) στη γενική εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από επιφυλάξεις για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει είτε περιορισμένα, είτε με προϋποθέσεις, είτε για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Αναλυτικά:

Τρεις εκπαιδευτικοί θέτουν περιορισμούς στο εύρος μιας τέτοιας προσπάθειας

« [...]ο μόνος τρόπος που μπορεί να επιτευχθεί, να γίνει κάτι – όχι, απόλυτα φυσικά...» (Σ1),

«Ναι...Πιστεύω ότι μέχρι ενός βαθμού μπορούν να ενταχθούν.. Αν όχι στο σύνολο των ωρών, της ημέρας, ...της εβδομάδος, πιστεύω σε ένα μέρος από τις ώρες αυτές μπορούν να ενταχθούν» (Σ3),

ενώ για άλλους δύο είναι κάτι ιδεατό, επιθυμητό, αλλά με δυσκολία πραγματοποίησης.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«[...] αυτό είναι λίγο και στη σφαίρα του ιδεατού» (Σ1)

« Όλοι οι μαθητές, δηλαδή, να φοιτούν σε ένα σχολείο; Νομίζω ότι αυτό θα ήταν το επιθυμητό, το ιδεατό. Στην πράξη μάλλον είναι πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί[...].» (Σ8).

Για τρεις εκπαιδευτικούς η ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας τους:

«[...] Όχι, εδώ πέρα, δεν ... Εξαρτάται. Αναπηρία, τώρα αν το παιδί έχει κινητικό πρόβλημα, δεν το συζητάμε, θα μπορούσε κανονικά να είναι μαζί με τα άλλα παιδιά. Κανονικά. Τώρα, ο κωφός – που έχουμε εμείς ειδικευτεί και κάνουμε τόσα χρόνια – με την εμπειρία που έχουμε, δε νομίζω.[...] άλλα σύνδρομα μπορεί, αλλά κωφά-βαρήκοα.... δεν ξέρω.»(Σ2)

«...εξαρτάται, όμως, και απ' τον βαθμό αναπηρίας του μαθητή» (Σ4),

«Και κυρίως, ξαναλέω πάλι, τα παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα να αντιμετωπίσουν» (Σ3) (βλ. Πίνακα 5.2.1).

Έξι από τους εκπαιδευτικούς θέτουν, επίσης, κάποιες προϋποθέσεις (βλ. Πίνακα 5.2.1α).

Συγκεκριμένα:

Η «εξατομικευμένη διδασκαλία» και η «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» ήταν απαντήσεις που δόθηκαν από 2 φορές, η καθεμία. Ενδεικτικά:

«[...]και να γίνεται εξατομικευμένη, ας πούμε.. μέσα στην τάξη, που είναι δυνατόν... εξατομικευμένη διδασκαλία. Αλλά αυτό θέλει όμως, επιμόρφωση στους καθηγητές. Δε μπορούμε να το κάνουμε εύκολα. Αλλά εγώ πιστεύω ότι μπορεί να γίνει. Αν επιμορφωθούμε πώς να το κάνουμε» (Σ6).

Η «παράλληλη στήριξη», η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» και ο «μικρότερος αριθμός των μαθητών στις τάξεις» απαντήθηκαν από μια φορά, το καθένα. Ενδεικτικά:

«Επομένως, με την ένταξη θα μπορούσαμε κιόλας, λίγο να μάθουμε να προσαρμόζουμε το πρόγραμμά μας, ανάλογα με τον εκάστοτε μαθητή» (Σ7)

«[...] θα έπρεπε να είναι μικρότερα τα τμήματα» (Σ6)

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η αλλαγή στη φιλοσοφία, τη νοοτροπία και την αντίληψη, όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας μπορεί να άρει τα εμπόδια προς την επίτευξη αυτού του στόχου:

«[...] Θα έπρεπε, δηλαδή, συνολικά η κοινωνία να έχει έναν ενταξιακό χαρακτήρα» (Σ8).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Σε περιορισμένο βαθμό- Όχι απόλυτα	3
Ιδεατό	2
Εξαρτάται από το είδος και το βαθμό αναπηρίας του μαθητή	3
Συμφωνώ, υπό προϋποθέσεις	6

Πίνακας 5.2.1 Ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση

Προϋποθέσεις για την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Εξατομικευμένη διδασκαλία	2
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
Παράλληλη στήριξη	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1
Ολιγομελή τμήματα	1
Αλλαγή της κοινωνίας προς μια πιο ενταξιακή κατεύθυνση	1

Πίνακας 5.2.1.α Προϋποθέσεις για την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση

5.2.2. Ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

Στο δεύτερο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για την ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση οι απαντήσεις που δόθηκαν χαρακτηρίζονται από εντελώς αρνητική, μέχρι θετική- αλλά επιφυλακτική- στάση. Στην πλειοψηφία των απαντήσεων η ένταξη μπορεί να γίνει υπό προϋποθέσεις και εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το βαθμό της υπολειπόμενης ακοής και τις δυνατότητες των ίδιων των παιδιών να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της γενικής τάξης.

Εμφατική ήταν η άρνηση με την οποία απάντησαν δυο εκπαιδευτικοί στην ιδέα της ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών και συγκεκριμένα:

«Όχι, δεν υπάρχει περίπτωση. Είναι σαν να βάζουν εμάς να παρακολουθήσουμε σε τάξη που ψιθυρίζουνε, ο καθηγητής με τους μαθητές ψιθυρίζουνε. Δεν νομίζω να έχει αποτέλεσμα αυτό...[...]σε καμία περίπτωση» (Σ2)

«Είναι πολύ δύσκολο να μπουν. Εγώ δε θα μπορούσα να φανταστώ τα παιδάκια αυτά που έχω κάνει...[...]ότι θα μπορούσαν να.. παρακολουθήσουν το μάθημα σε ένα.. τμήμα μη κωφών. Ναι, είναι πολύ δύσκολο» (Σ5) (βλ. Πίνακα 5.2.2).

Για δυο εκπαιδευτικούς σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός υπολειπόμενης ακοής, θεωρώντας ότι τα βαρήκοα παιδιά – σε αντίθεση με τα κωφά – θα μπορούσαν να ενταχθούν ευκολότερα στη γενική εκπαίδευση:

«Γενικά αυτά με τη βαρηκοΐα θα μπορούσαν πιο εύκολα.. νομίζω» (Σ6)

«Τα βαρήκοα, ναι, μπορούν πιο εύκολα στη γενική» (Σ10)

ενώ για άλλους δυο η ένταξη εξαρτάται από τις ικανότητες του παιδιού:

«Ίσως, ανάλογα με την περίπτωση, δηλαδή, κατά περίπτωση εξετάζοντας τους μαθητές αυτούς...[...] πόσο θα μπορούσε να είναι μέσα στο πλαίσιο αυτό, έτσι.. να παρακολουθεί. Δεν ξέρω, κατά περίπτωση πιστεύω» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός, τέλος, εμφανίστηκε επιφυλακτική στην απάντησή της, καθώς θεωρεί ότι το «κόστος» για τους μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα από την παρακολούθηση γενικών τμημάτων είναι υπερβολικά μεγάλο:

«Έχουμε περιπτώσεις παιδιών που έχουν ακολουθήσει τη γενική, αλλά έχουν δυσκολευτεί πάρα πολύ, έχουν κουραστεί πάρα πολύ. Δηλαδή, κάποια παιδιά ανταπεξέρχονται.. στη γενική.., αλλά κουράζονται υπερβολικά με αποτέλεσμα να χάνουν άλλα πράγματα απ' την καθημερινότητά τους» (Σ4).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Σε καμία περίπτωση, σχεδόν αδύνατον	2
Εξαρτάται από το βαθμό υπολειπόμενης ακοής	2
Εξαρτάται από τις ικανότητες του παιδιού	2
Συμφωνώ, υπό προϋποθέσεις	6

Πίνακας 5.2.2 Ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

5.2.2.1. Κριτήρια/προϋποθέσεις για φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

Έξι εκπαιδευτικοί, παρά τη θετική στάση τους απέναντι στην ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό, όχι όμως στην παρούσα χρονική περίοδο («Αυτή τη στιγμή, θεωρώ ότι είναι αρκετά πίσω στην Ελλάδα. Θα έπρεπε να αλλάζουν αρκετά κομμάτια...[...] Υπάρχουν ελλείψεις. Θα έπρεπε να αλλάζουν αρκετά πράγματα» (Σ7)) καθώς επίσης, ότι πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις («Νομίζω ότι όλοι μπορούν να φοιτήσουν σε ένα γενικό σχολείο. Απλά θα πρέπει το κράτος.. και οι εκάστοτε..ιθύνοντες να.. αναλάβουν να εξομαλύνουν τις τυχόν δυσκολίες και εμπόδια, που θα εμφανιστούν στην πορεία της φοίτησης» (Σ8)).

Η «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» θεωρείται κριτήριο/προϋπόθεση από δυο εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Θα έπρεπε να είναι επιμορφωμένοι οι καθηγητές, έτσι δεν είναι; γιατί αλλιώς δεν θα γινόταν.. να υπάρχει επιμόρφωση των καθηγητών, θα έλεγα» (Σ6)

«Ο καθηγητής να έχει πάρει ειδική επιμόρφωση αναφορικά με τα θέματα και το πώς προσεγγίζεις, ποια εκπαιδευτική μέθοδο θα ακολουθήσεις για να βοηθήσεις ένα παιδί με κώφωση/βαρηκοΐα» (Σ9).

Όλες οι άλλες απαντήσεις, σχετικά με τα κριτήρια/προϋποθέσεις για ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση, παρουσιάστηκαν από μια φορά:

- εξατομικευμένη διδασκαλία,
- παράλληλη στήριξη,
- «προ-εκπαίδευση» των κωφών/βαρήκοων μαθητών από καθηγητές της ειδικής αγωγής
- οπτικοποιημένο υλικό
- καλή ηχομόνωση αιθουσών
- Γνώση ΕΝΓ από εκπαιδευτικούς

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση ενός εκπαιδευτικού για χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπου οι μαθητές θα μπορούν, με κάποιο τρόπο, να παρακολουθούν, απευθείας, σε γραπτή μορφή τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, τα όσα λέει, προφορικά, μέσα στην τάξη, κάτι αντίστοιχο με τα βιντεο- κείμενα. Αναφέρει συγκεκριμένα:

- «Ίσως, αν..αυτά που δίδασκε ο καθηγητής - ας πούμε που απευθυνόταν στα κανονικά παιδιά - ίσως το έβλεπε μέσα γραμμένο, πώς είναι οι ειδήσεις;
- Με τους υπότιτλους λες;
- Ε, ναι, κάπως έτσι, με υπότιτλους... Με κάποιο τρόπο να γινότανε έτσι, μια μετάφραση, μια.. σε υπότιτλους μια.. παράλληλη (ενν: παρουσίαση του μαθήματος), ας πούμε...» (Σ2.)

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Κριτήρια/προϋποθέσεις για φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
Εξατομικευμένη διδασκαλία	1
Παράλληλη στήριξη	1
«Προ-εκπαίδευση» των κωφών/βαρήκοων μαθητών από καθηγητές της ειδικής αγωγής	1
Οπτικοποιημένο υλικό	1
Καλή ηχομόνωση αιθουσών	1
Γνώση ΕΝΓ από εκπαιδευτικούς	1

Πίνακας 5.2.2.1 Κριτήρια/προϋποθέσεις για φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

5.2.2.2. Παράγοντες που θα διευκόλυναν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

Όσον αφορά στους παράγοντες που διευκολύνουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότερες απαντήσεις ταυτίζονται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια/ προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα:

Τέσσερις εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν την παράλληλη στήριξη και άλλοι δυο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως παράγοντες διευκόλυνσης. Ενδεικτικά:

«Οτι πρέπει να είναι κάποιος δίπλα να το βοηθάει το παιδί και να έχει βοήθεια... ή μετά – εκτός των ωρών – ή στην ίδια την τάξη» (Σ10)

«Καταρχήν, ο βασικότερος είναι να έχουν επιμόρφωση οι καθηγητές οι οποίοι θα κάνουν και στους μεν και στους δε μάθημα...[...] Είναι σημαντική προϋπόθεση η επιμόρφωση, γιατί δε μπορεί, εύκολα, έτσι, ο οποιοσδήποτε από εμάς, πάει και κάνει» (Σ1).

Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε τη διδασκαλία των μαθητών από 2 εκπαιδευτικούς, τονίζοντας, όμως, ότι ο ρόλος των δυο πρέπει να είναι ισότιμος και όχι διαχωρισμένος σε αυτόν της «γενικής» και αυτόν της «ειδικής»:

«Αν λοιπόν υπήρχε ένα δεύτερο άτομο με ισότιμο ρόλο, χωρίς να διαχωρίζεται ότι ο ένας είναι της γενικής και ο άλλος είναι της ειδικής, αλλά απλά ότι “κοιτάζτε, πλέον τα μαθήματα στα σχολεία γίνονται από δύο εκπαιδευτικούς”, μια χαρά θα γινόταν το μάθημα...» (Σ8).

Η υλικοτεχνική υποδομή (διαδραστικοί πίνακες, ειδικά προγράμματα τεχνολογίας, βίντεο, βιβλία με εικόνες, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.) θεωρείται, καθώς φαίνεται, πολύ σημαντικός παράγοντας, αφού αναφέρθηκε από πέντε συμμετέχοντες (βλ. Πίνακα 5.2.2.2):

«Η τεχνολογία πιστεύω ότι είναι ένας παράγοντας που μπορεί να τα βοηθήσει (ενν: τα παιδιά)» (Σ3)

«Εποπτικό υλικό. Τη δυνατότητα να έχεις οπτικοποιημένο το υλικό σου. Η εικόνα εντυπώνεται πολύ πιο γρήγορα απ’ ό,τι ο προφορικός λόγος. Τον προφορικό λόγο τον άκουσες μία, μπήκε βγήκε πολλές φορές. Ενώ η εικόνα είναι δυνατή, σε κερδίζει, σου τραβάει την προσοχή, εντυπώνεται» (Σ8).

Η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) και, ευρύτερα, της κοινωνίας με στόχο την άρση των προκαταλήψεων για να δοθεί η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των κωφών/βαρήκοων μαθητών σχολιάστηκε από δύο εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Το να είναι δεκτικοί τόσο η κοινωνία της εκάστοτε περιοχής, ο Διευθυντής και κατά συνέπεια και οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών, γιατί μην ξεχνάμε ότι ουσιαστικά τα παιδιά είναι ο καθρέπτης των γονιών. Επομένως, αν ένας γονιός από το σπίτι ακόμα δείξει ότι δεν έχω κάποιο πρόβλημα με ένα τέτοιο συγκεκριμένο παιδί μες στην τάξη σου, κατά συνέπεια δε θα έχει και το παιδί» (Σ7).

Μια, επίσης, εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη στενή συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας των κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι λόγος για γονείς (είτε των κωφών/βαρήκοων, είτε των υπόλοιπων παιδιών) γίνεται για πρώτη φορά.

Η γνώση της ΕΝΓ από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρείται σημαντικός παράγοντας από 2 συμμετέχουσες. Ενδεικτικά:

«Καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης να γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα, ως βοηθητικό μέσο για την επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Επειδή, όμως αυτό είναι μάλλον δύσκολο, θα μπορούσε να υπάρχει ένας δεύτερος εκπαιδευτικός, όπου θα υποστηρίζει το μαθητή με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας...» (Σ9).

Επίσης, για πρώτη φορά, γίνεται λόγος για διερμηνείς μέσα στην τάξη, αλλά και για διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Κοινότητας των Κωφών

«[...] να υπάρχει διερμηνέας ή εκπαιδευτικοί οι οποίοι να έχουν τη γνώση της νοηματικής και να γίνεται και το μάθημα της Ιστορίας της... κοινωνίας.. της κοινότητας των κωφών» (Σ8)(βλ. Πίνακα 5.2.2.2).

Άξιες παρατήρησης είναι οι απαντήσεις ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος δε μπόρεσε να ορίσει κάποιο κριτήριο ή κάποιο παράγοντα που θα μπορούσε να διευκολύνει την ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική τάξη:

«Δε μπορώ να φανταστώ έναν παράγοντα που να καλύπτει το πρόβλημά τους. Εκτός και αν ακούνε κανονικά. Αν, δηλαδή, έχει κάποια βαρηκοΐα, είναι πολύ δύσκολο. Δε μπορεί να μπει στο ρυθμό. [...] Δε γίνεται... είναι δύσκολο ως αδύνατο...[...] Επειδή, μπαίνω και παράλληλα (ενν: στη γενική τάξη) είναι πολύ δύσκολο» (Σ5).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Παράγοντες που διευκολύνουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
Παράλληλη στήριξη	4
Υλικοτεχνική υποδομή	5
Ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων	2
Συνεργασία σχολείου- οικογένειας	1
Γνώση της ΕΝΓ από εκπαιδευτικούς	2
Διερμηνείς ΕΝΓ	1

Πίνακας 5.2.2.2 Παράγοντες που διευκολύνουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

5.2.2.3. Παράγοντες που εμποδίζουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

Αντιστοίχως, η έλλειψη των περισσότερων παραγόντων που προαναφέρθηκαν για τη διευκόλυνση της ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών, στη γενική εκπαίδευση (π.χ. επιμόρφωση καθηγητών, γνώση ΕΝΓ, δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη κ.λπ.), ορίστηκε ως «φραγμοί» που επηρεάζουν αυτή την πρακτική.

Η υπολειμματική ακοή προσδιορίστηκε ως παράγοντας – εμπόδιο, από τρεις εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση έγινε με ορολογία από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και συγκεκριμένα:

«Ότι δεν ακούνε. Η ακοή τους, τούς δυσκολεύει. Και νοηματική να τους κάνει κάποιος δεν είναι... Είναι κάποια πράγματα που αν δεν τα ακούς... δεν μπορείς να τα νιώσεις. Δεν τα καταλαβαίνεις.[...] Έχουν έλλειμμα, έχουν έλλειμμα...Η ατυχία τους αυτή, η ατυχία τους που δεν ακούνε» (Σ2)

«Ξέρω 'γω, το πρόβλημά τους είναι, η κώφωση είναι. Δε νομίζω άλλος παράγοντας. Δε βλέπω κάποιον άλλο παράγοντα...» (Σ5).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η άποψη μιας εκπαιδευτικού, η οποία έθεσε ως μη διευκολυντικό παράγοντα την αντίδραση κάποιων κωφών- κυρίως- γονέων με αυτοπροσδιορισμό «Κωφός», να συμμετέχουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά τους σε σχολεία ακουόντων – καθώς σε αυτά δε διδάσκεται η ΕΝΓ. Αντιθέτως επιλέγουν τα Ειδικά Σχολεία κωφών/βαρήκοων, όπου η έμφαση στην επικοινωνία δίνεται στην ΕΝΓ και στην κουλτούρα των Κωφών (βλ. Πίνακα 5.2.2.3).

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα «Ουσιαστικά ο ρατσισμός και το να τα βγάζεις στο περιθώριο αυτά τα άτομα. Να τα αποκλείεις ουσιαστικά. Είτε από την εκπαιδευτική κοινότητα, είτε από την.. κοινωνία» (Σ7), αναφέρθηκαν, τέλος, από μια εκπαιδευτικό.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Παράγοντες που εμποδίζουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
Έλλειψη δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη	1
Έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού	1
Ελλιπής γνώση της ΕΝΓ από εκπαιδευτικούς	1
Η δυσχέρεια στην ακοή	3
Αρνηση Κωφών γονέων	1
Σtereότυπα- προκαταλήψεις	1

Πίνακας 5.2.2.3 Παράγοντες που εμποδίζουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση

5.2.3. Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε γενικό σχολείο

Στο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, αν έχουν προβληματιστεί ποτέ αν κάποιος απ' τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές τους θα ήταν καλύτερα να φοιτά σε γενικό σχολείο, θετικά απάντησαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, ενώ τρεις απάντησαν θετικά για «ένα μικρό ποσοστό» (βλ. Πίνακα 5.2.3). Ενδεικτικά:

- «Ναι.
- Σε τί πιστεύεις ότι θα το ωφελούσε αυτό το παιδί η φοίτηση στο γενικό; Έχεις κάποιο συγκεκριμένο στο μυαλό σου, φαντάζομαι.
- Ναι..Πιστεύω ότι έχει πάει πίσω η μάθησή του επειδή δεν ήταν στη γενική εκπαίδευση. Δεν έχει πάρει όλα όσα θα έπρεπε να πάρει» (Σ9)

«Λοιπόν..Πιστεύω ότι.. κάποια άτομα – λίγα μεν, ένα-δύο άτομα – πιστεύω ότι θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε.. θέματα της γενικής...παιδείας» (Σ3).

Από αυτή την κατηγορία απαντήσεων η ωφέλεια, που θεωρείται η πλέον σημαντική από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο, είναι «η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης» (4 απαντήσεις).

Αντίφαση παρατηρήθηκε σε μια θετική απάντηση σε σχέση με προηγούμενο ερώτημα.

Η απάντηση τριών εκπαιδευτικών ήταν αρνητική. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν αυτές οι απαντήσεις, στις οποίες τονίζεται η αδυναμία των κωφών/βαρήκοων μαθητών τους να φοιτήσουν σε γενική τάξη, παρά τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης ή το καλό επίπεδο ακοής τους:

- «Όχι, όχι, δεν... Και ο καλύτερος που πέρασε από αυτούς (ενν: τους μαθητές)..Ο καλύτερος από αυτούς δεν νομίζω να μπορούσε να σταθεί, όχι.
- Δε θα ωφελούσε σε κάτι δηλαδή;
- Ένας κάτω του μετρίου μαθητής θα ήταν...» (Σ2)

«Όχι. Νομίζω ότι στο γενικό δυσκολεύονται οι μαθητές, οι συγκεκριμένοι..Όσοι έχουν περάσει απ' τα χέρια μου, τέλος πάντων, και απ' όσους έχω ακούσει ή έχω δει ή έχω εξετάσει, ...δυσκολεύονται πολύ στη γενική αγωγή» (Σ4)

«Ναι, το έχουμε σκεφτεί πολλές φορές.. και από έξυπνα παιδιά που ακούν σχετικά καλά, παρά τούτα ήταν πολύ καλύτερη η... φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο (ενν: στο τμήμα ένταξης κωφών/βαρήκοων)» (Σ5).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε γενικό σχολείο	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, θα ήταν καλύτερα σε γενικό σχολείο (για ενίσχυση αυτοπεποίθησης)	4
Όχι, δε θα ωφελούνταν σε γενικό σχολείο	3
Λίγα παιδιά θα μπορούσαν σε γενικό σχολείο	3

Πίνακας 5.2.3 Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε γενικό σχολείο

5.2.3.1. Δυσκολίες που προκύπτουν από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακουόντων μαθητών σε γενικό σχολείο

Στο υπο-ερώτημα αυτής της ενότητας για το αν θεωρούν ότι προκύπτουν δυσκολίες από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακουόντων μαθητών, σε γενικό σχολείο, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά:

«Όχι... Όχι (ενν: δε δημιουργεί πρόβλημα η φοίτηση των κωφών/βαρήκοων) στα υπόλοιπα παιδιά, όχι. Για κανέναν λόγο» (Σ9).

Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δυσκολίες θα αντιμετωπίσουν τα ίδια τα κωφά/βαρήκοα παιδιά (αφού δε θα μπορούν να παρακολουθήσουν) και όχι η τάξη, ενώ μια εκπαιδευτικός «διευρύνει» τη δυσκολία – πέρα από τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς (βλ. Πίνακα 5.2.3.1). Ενδεικτικά:

«Κυρίως το πρόβλημα θα υπάρχει , όχι στο τμήμα το υπόλοιπο ή στον καθηγητή, ας πούμε... τα παιδιά δεν θα ωφεληθούν, δεν θα ακολουθήσουν. [...] για τα ίδια τα παιδιά νομίζω ότι δε θα έχουν κανένα όφελος... από τη στιγμή που δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν» (Σ3)

«Πιο πολύ εμποδίζονται οι ίδιοι οι μαθητές, και όχι τόσο η τάξη..., και ο καθηγητής που πρέπει να κάνει διαφορετικά πράγματα, να βοηθήσει πιο πολύ το παιδί. Και ο καθηγητής, οπωσδήποτε επιφορτίζεται και με άλλα πράγματα, έτσι;» και σε άλλο σημείο

«Δυσκολεύονται... Και δυσκολεύονται και οι γονείς, ύστερα, και ούτω καθεξής. Και ο καθηγητής και ο γονιός... όλοι..μπαίνουν σε ένα φαύλο κύκλο μετά, όλοι...» (Σ4).

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι « [...] λειτουργεί εις βάρος και των μεν και των δε... Δηλαδή, αυτός ο τρόπος νομίζω ότι θα λειτουργήσει αρνητικά και για τα 2 μέρη.. και για τις 2 ομάδες» (Σ1).

«Κέρδος για όλους» είναι η φοίτηση κωφών/βαρήκοων παιδιών σε γενική τάξη, σύμφωνα με την άποψη δυο εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

«Ίσα ίσα θα έπρεπε να ήμασταν ανοιχτόμυαλοι σε τέτοιες προτάσεις.. Στο Σουηδικό μοντέλο, παράδειγμα, και τα παιδιά τα οποία ακούν κανονικά, όταν συνεργάζονται μ' αυτά τα άτομα (ενν: τα κωφά/ βαρήκοα), αργότερα τουλάχιστον, είναι και οι ίδιοι καλύτεροι σαν άνθρωποι, μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, διευρύνουν περισσότερο τους ορίζοντές τους» (Σ7)

«[...] όλοι θα έβγαιναν κερδισμένοι και οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα και οι μαθητές χωρίς κώφωση/βαρηκοΐα και οι μετανάστες.. και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι όλοι. Και οι ίδιοι οι καθηγητές» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Δυσκολίες που προκύπτουν από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακούντων μαθητών σε γενικό σχολείο	Συχνότητα απαντήσεων
Δε δημιουργεί δυσκολία η παρουσία κωφών/βαρήκοων	2
Δυσκολεύονται οι κωφοί/ βαρήκοοι	2
Δυσκολεύονται όλοι οι μαθητές (κωφοί- ακούντες)	1
Δυσκολεύονται όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς)	1
Επωφελούνται όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί	2
Δεν ξέρω	1

Πίνακας 5.2.3.1 Δυσκολίες που προκύπτουν από την κοινή φοίτηση κωφών/βαρήκοων και ακούντων μαθητών σε γενικό σχολείο

5.2.4. Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε ειδικό σχολείο

Σχετικά με τους προβληματισμούς αν κάποιος απ' τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές τους θα ήταν καλύτερα να φοιτά σε ειδικό σχολείο, στις πέντε θετικές απαντήσεις που δόθηκαν έγινε αναφορά σε σύνοδες αναπηρίες. Ενδεικτικά:

«Γιατί κάποιες φορές... αυτά τα παιδιά... η κώφωση συνυπάρχει, ας πούμε, με..κάποιες άλλες ελλείψεις. Δεν είναι κώφωση απλά...» (Σ6)

«Ναι. Αν έχει και άλλες σύνοδες αναπηρίες. Αν έχει μεγάλη νοητική υστέρηση, σε μεγάλο βαθμό, ίσως...» (Σ4).

Θετικά, επίσης, διακεείμενοι στη φοίτηση κωφών/βαρήκοων μαθητών σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ για εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων και επαγγελματική αποκατάσταση είναι τέσσερις εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 5.2.4). Συγκεκριμένα:

«Φέτος, για πρώτη χρονιά λειτούργησαν κάποια γυμνάσια, ειδικά γυμνάσια.. επαγγελματικά..Πιστεύω, λοιπόν, ότι γι' αυτά τα παιδιά... είναι, μάλλον, η ιδανικότερη μέχρι τώρα... λύση» (Σ3)

«[...] τις 3 τάξεις Γυμνασίου, μπορεί να τις βγάλει σε τμήμα ένταξης Γυμνασίου, έτσι;.. αλλά μετά να πάει σε ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ προκειμένου να μάθει κάτι.. να κάνει με τα χέρια του. Να μην προχωρήσει στο Λύκειο, δηλαδή» (Σ4).

Ένας εκπαιδευτικός απάντησε θετικά στη φοίτηση μαθητών σε Ειδικό Σχολείο Κωφών/βαρήκοων, σχολιάζοντας- με ιατρικό όρο-ότι δε γίνεται να εκπαιδευτούν μαζί, στην ίδια τάξη, μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες.

- « - Ναι. Να είναι ειδικό όμως, της δικής του.. πάθησης, κάποιο.., κάποιο παρόμοιο..
- Όπως της Αργυρούπολης, λες τώρα;
- Ναι, δε μπορεί να πάει ο κουφός με τον τυφλό, τώρα στην ίδια τάξη. Δε γίνεται τώρα αυτό... Ποιος θα τους εκπαιδεύσει αυτούς τους δύο;» (Σ2).

Εντελώς αρνητικές ήταν δυο εκπαιδευτικοί, θεωρώντας ότι το ειδικό σχολείο δεν έχει να προσφέρει κάτι επιπλέον στους μαθητές, πέρα από «φύλαξη» τους:

« Όχι, και νομίζω ότι δεν θα 'θελα να ... δεν θέλω να.... δεν πιστεύω ότι θα το βοηθούσε (ενν: το παιδί)» (Σ1)

«[...] εγώ μάλλον είμαι της άποψης ότι θα 'πρεπε να κλείσουν τα ειδικά σχολεία, ότι τελικά δεν προσφέρουν ούτε ακαδημαϊκές γνώσεις, ούτε επαγγελματικές δεξιότητες, ούτε κοινωνικές δεξιότητες... Είναι ένας χώρος "πάρκινγκ"..» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε ειδικό σχολείο	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, αν υπάρχει συννοσηρότητα	5
Ναι, σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ (για πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση)	4
Ναι, σε Ειδικό Σχολείο κωφών/βαρήκοων	1
Όχι φοίτηση σε ειδικό σχολείο	2

Πίνακας 5.2.4 Προβληματισμοί για τη φοίτηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων σε ειδικό σχολείο

5.2.5. Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα

Το Τ.Ε κωφών/βαρήκοων θεωρείται το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο από έξι εκπαιδευτικούς.

Για δυο από αυτούς το Τ.Ε κωφών/βαρήκοων είναι, αδιαπραγμάτευτα, ό, τι καλύτερο «Ναι, ναι, ναι το καλύτερο που μπορεί να γίνει γι' αυτά τα παιδιά. Ναι, αυτό είναι, δεν υπάρχει τίποτα καλύτερο» (Σ2), χωρίς δεύτερη σκέψη για ένταξη των μαθητών σε γενικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά, σχολιάστηκε: « [...] είναι βλακεία, δηλαδή, ενώ έχεις αυτή την πολυτέλεια να πας τον άλλο να τον βάλεις σε μία διαδικασία.. περιπέτειας. Και στρες... Γιατί σίγουρα θα νιώσει στρες, όταν βλέπει τους καθηγητές να πηγαίνουν με γοργούς ρυθμούς τους οποίους δε μπορεί να παρακολουθήσει...» (Σ5).

Αντιθέτως, δυο εκπαιδευτικοί, αν και προβάλλουν το Τ.Ε. ως το καταλληλότερο, θεωρούν πως οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα πρέπει να συμμετέχουν και στο γενικό τμήμα. Χαρακτηριστικά:

«Και αν μπορεί να μετέχει σε μαθήματα.. να έχει κοινά μαθήματα με τους άλλους – εκεί που προχωράει το παιδί, να μπαίνει κανονικά στην τάξη, μερικές ώρες και στο κανονικό, στη γενική τάξη... στο γενικό» (Σ10).

Τρεις ερωτώμενες δήλωσαν το γενικό σχολείο, ενώ μια εκπαιδευτικός εξαρτά το εκπαιδευτικό πλαίσιο από τις δυνατότητες του παιδιού (βλ. Πίνακα 5.2.5). Ενδεικτικά:

«Θα έλεγα στη γενική εκπαίδευση. Πιστεύω ότι, ειδικά τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, πέρα από το πρόβλημα της επικοινωνίας, της γλωσσικής επικοινωνίας, δεν υστερούν σε κάτι άλλο» (Σ9)

«Ανάλογα τώρα. Δεν μπορώ να σ' απαντήσω σ' αυτό το κομμάτι με βεβαιότητα, γιατί κάθε φορά εξαρτάται και απ' το ίδιο το παιδί, το οποίο έχεις απέναντί σου» (Σ7).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα	Συχνότητα απαντήσεων
Το Τ.Ε κωφών/βαρήκοων	6
Το γενικό σχολείο	3
Εξαρτάται από το παιδί	1

Πίνακας 5.2.5 Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα .

5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία και, ειδικότερα, την κώφωση

Στην τρίτη αυτή ενότητα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναπηρία και, ειδικότερα, την κώφωση. Συγκεκριμένα αναδείχθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τον προσδιορισμό της αναπηρίας και τις ομάδες που αυτή περιλαμβάνει, όπως επίσης και οι απόψεις τους για το αν/ή όχι η κώφωση είναι αναπηρία.

5.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία

Η οπτική της πλειοψηφίας των ερωτώμενων (8 απαντήσεις) φαίνεται επηρεασμένη από την κλινική άποψη ότι η αναπηρία αναφέρεται στο άτομο και ταυτίζεται με ιατρική διαταραχή. Η θέση της αναπηρίας βάσει του ιατρικού/ ατομικού μοντέλου επιβεβαιώνεται από τη χρήση λεξιλογίου που παραπέμπει σε αδυναμία, πρόβλημα, ανεπάρκεια είτε σε σωματικό, είτε σε πνευματικό, είτε σε ψυχικό επίπεδο. Συγκεκριμένα:

Δύο εκπαιδευτικοί την προσδιόρισαν ως «έλλειμμα», «έλλειψη»

«Έλλειμμα, έλλειμμα, ναι...Είναι ελλειμματικά τα άτομα»(Σ2)

«[...] σωματικά, ας πούμε έχουν κάποια έλλειψη, ας πούμε, από κάποιο ατύχημα και τα λοιπά» (Σ6).

Ως «εμπόδιο» χαρακτηρίστηκε από τρεις ερωτώμενους, ενώ σε «βλάβη» αναφέρθηκε μια εκπαιδευτικός (βλ. Πίνακα 5.3.1). Ενδεικτικά:

«[...] ό,τι εμποδίζει να.. είσαι ανεξάρτητος, αυτόνομος..» (Σ5)

«Ο μαθητής ή ο άνθρωπος δε μπορεί να ανταποκριθεί σε.. βασικές ενέργειες..να ανταποκριθεί σε λειτουργίες καθημερινές και.. έχει.. εμπόδια..ναι, δε μπορεί να ανταποκριθεί στην καθημερινή ζωή, πια..» (Σ10)

«[...] είναι κάποιου είδους βλάβη, θα λέγαμε... – στο σώμα τους, είτε στον εγκέφαλό τους» (Σ9).

Η σύγκριση του ανάπηρου ατόμου με αυτό που ορίζεται ως «μέσος όρος» έγινε από τρεις εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Κοίτα, είτε αφορά κινητικά προβλήματα είτε και... νοητική υστέρηση. Με κάποιο... ας πούμε, με τα στάνταρ, υποτίθεται στη διανοητική κατάσταση που ισχύουν για το γενικό πληθυσμό...» (Σ3)

«Κάποια δεξιότητα που δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. Που είναι πιο κάτω από αυτό που έπρεπε να είναι» (Σ4).

Δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ναι, μεν, τα ανάπηρα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποιους τομείς, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι δεν τα καταφέρνουν σε κάποιους άλλους:

«Για μένα αναπηρία σημαίνει ότι κάποιο άτομο δε μπορεί να κάνει όσα πράγματα μπορεί να κάνει ένα άλλο. Ή μάλλον όχι όσα... μπορεί να μην μπορεί να τα κάνει όλα αυτά και να μπορεί να κάνει κάτι άλλο που δεν μπορεί ένα άλλο..» (Σ3)

«Ένα άτομο, το οποίο ουσιαστικά μπορεί να εμφανίζει μια κάποια μικρή δυσκολία ή να αντιμετωπίζει κάποιο εμπόδιο στο να κάνει κάποια πράγματα σε σύγκριση με μένα. Όχι, αυτός όμως, το ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει. Απλά να του παίρνει λίγο περισσότερο χρόνο» (Σ7).

Η αναπηρία όχι ως σωματικό έλλειμμα, αλλά ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη, η οποία εξαιρεί και καταπιέζει (τα ανάπηρα άτομα) περιγράφηκε από δύο, μόνο, εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Δηλαδή, καταρχήν δεν μ' αρέσει καθόλου (ενν: ο όρος "αναπηρία")... και έρχομαι σε δύσκολη θέση να πω κάτι το οποίο δεν.. δε θέλω να βγει.., δε θέλω, δεν τα πιστεύω όλα αυτά... [...] Είναι πιο πολύ κοινωνική έννοια, κοινωνική ιδιότητα, μια ιδιότητα που δίνει η κοινωνία σε ορισμένα άτομα. Παρά οτιδήποτε άλλο. [...] Είναι μία έννοια που έχει κατασκευάσει η κοινωνία και την έχει φτιάξει κιόλας και της έχει δώσει και ερμηνείες πολλαπλές και αναλόγως τις χρησιμοποιεί και όλα τα σχετικά» (Σ1)

«Η αναπηρία μάλλον είναι κάτι το οποίο είναι.. κοινωνικό αποτέλεσμα; Δηλαδή.. είναι η βλάβη και η αναπηρία. Ανάπηρος γίνομαι γιατί.. όχι γιατί δε μπορώ να περπατήσω, γιατί δεν έχει ..προνοήσει το Κράτος, η Πολιτεία να έχω την δυνατότητα.. του ελεύθερου πεζοδρομίου, της πρόσβασης στους ελεύθερους χώρους, ελεύθερα να μπορώ να έχω πρόσβαση σε χώρους. Άρα.., αντίστοιχα και ένας κωφός μπορεί να έχει μία βλάβη στο ακουστικό σύστημα, αλλά δεν είναι ανάπηρος εξαιτίας αυτού. Αυτό νομίζω» (Σ8).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η αναφορά μιας εκπαιδευτικού στο αναπηρικό κίνημα:

- *«[...] Τσως, να 'ναι και ένας παρεξηγημένος όρος (ενν: ο όρος "αναπηρία")...σίγουρα το μυαλό μου πάει σε συνδικαλιστική.. έτσι μια συνδικαλιστική προέκταση (χαμόγελο)...*
- *Δηλαδή;*
- *Δηλαδή.. τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα..έχουν κάνει πολλούς αγώνες για να αποκτήσουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη μόρφωση.., την επαγγελματική αποκατάσταση και την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά που προσφέρονται και στους υπόλοιπους Έλληνες» (Σ9).*

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Προσδιορισμός αναπηρίας	Συχνότητα απαντήσεων
Έλλειμμα, έλλειψη	2
Εμπόδιο	3
Βλάβη	1
Δυνατότητες κάτω του μέσου όρου	3
Περιορισμοί του ατόμου σε κάποιους τομείς, όχι σε όλους	2
Κοινωνική κατασκευή	2
Αγώνες του αναπηρικού κινήματος	1

Πίνακας 5.3.1 Προσδιορισμός αναπηρίας

5.3.2. Κατηγορίες αναπηρίας

Και στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποιους θεωρούν ότι συγκαταλέγονται στα άτομα με αναπηρία, η λέξη «πρόβλημα/παθήσεις» κυριάρχησε στις μισές (5) από τις απαντήσεις.

Οι κατηγορίες με ίδιο αριθμό απαντήσεων (6 απαντήσεις), είναι οι κινητικές αναπηρίες και η νοητική αναπηρία. Οι αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης και ακοής) απαντήθηκαν πέντε φορές (βλ. Πίνακα 5.3.2). Ενδεικτικά:

«[...]Είτε μιλάμε για νοητική υστέρηση, είτε μιλάμε για... κινητικά προβλήματα, παραπληγίες και όλα τα συναφή, είτε μιλάμε για κώφωση, είτε μιλάμε για τύφλωση» (Σ7)

«Αυτοί που έχουν κινητική αναπηρία μέχρι νοητική αναπηρία.. και αισθητηριακή αναπηρία» (Σ2)

με χαρακτηριστική – για τη σύνδεση, γενικά, της έννοιας της αναπηρίας με την κινητική αναπηρία – την απάντηση μιας εκπαιδευτικού:

- «Αυτοί που έχουν κάποια ...– πώς να το πούμε – σωματικά, έχουν κάποια έλλειψη, από κάποιο ατύχημα και τα λοιπά» και άλλου
- [...] βέβαια, αναπηρία θεωρώ πιο πολύ, ας πούμε, εντάξει... που του λείπει το πόδι, ξέρω 'γω, του άλλου.
- Κινητικό δηλαδή;
- Ναι, κινητικό» (Σ6).

Οι δυο εκπαιδευτικοί, οι οποίες και στο προηγούμενο ερώτημα απάντησαν σύμφωνα με τις θέσεις του κοινωνικού μοντέλου, εμμένουν στις απόψεις τους:

«Δεν υφίσταται. Πώς να το πω.. Δε μπορώ, δεν το δέχομαι, όπως η κοινωνία το έχει» (Σ1)

«Η αναπηρία είναι μια κατάσταση που δημιουργείται από το περιβάλλον. Δε γεννιέσαι ανάπηρος, το περιβάλλον σε καθιστά, γιατί σε υποχρεώνει να προσαρμοστείς στις απαιτήσεις του κι όχι αυτό στις απαιτήσεις σου...[...] Επομένως, με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα, όποιος παρεκκλίνει από τον μέσο όρο θεωρείται διαφορετικός» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Κατηγορίες αναπηρίας	Συχνότητα απαντήσεων
Κινητικές αναπηρίες	6
Νοητική αναπηρία	6
Αισθητηριακή αναπηρία (όρασης/ ακοής)	5

Πίνακας 5.3.2 Κατηγορίες αναπηρίας

5.3.3. Είναι η κώφωση αναπηρία;

Στο υπο-ερώτημα, τέλος, αυτού του άξονα για το αν η κώφωση είναι αναπηρία πέντε συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, χωρίς περιστροφές. Μάλιστα, ένας εξ αυτών την αντιλαμβάνεται ως «ατομική τραγωδία» και συγκεκριμένα:

«Βέβαια! Είναι μεγάλο πράγμα, τώρα είναι.. να μην ακούει ο άλλος; Να μην ακούει πουλιά, τη θάλασσα, το κύμα; Το θρόισμα των φύλλων, τα φύλλα, τον αέρα; Είναι φοβερό πράγμα!..» (Σ2).

Ένας, επίσης, εκπαιδευτικός, αν και «αμφιταλαντεύτηκε», ενέταξε, τελικά, την κώφωση στην αναπηρία:

- «Όχι, ιδιαίτερα. Υπάγονται και αυτοί... αλλά όχι ιδιαίτερα.
- Για σένα δεν είναι ανάπηροι δηλαδή, οι κωφοί;
- Εντάξει έχουν αναπηρία, απλά είναι πιο... Είναι, είναι... βάλτους» (Σ10).

Στον αντίποδα των παραπάνω απαντήσεων βρίσκονται οι τέσσερις απαντήσεις που δεν εντάσσουν την κώφωση στην αναπηρία (βλ. Πίνακα 5.3.3). Ενδεικτικά:

«Τι να σου πω;;; Δεν είναι αναπηρία. Τι να σου πω;;; [...] Θα μπορούσαν να κάνουν έναν σωρό άλλα πράγματα αυτοί οι άνθρωποι και να μην είναι για τον Καιάδα, όπως θεωρούμε. Λοιπόν, δεν είναι η κώφωση αναπηρία...» (Σ1).

Αξιοσημείωτες είναι δυο- αρνητικές- απαντήσεις, παρά τη χρήση ορολογίας από το ιατρικό μοντέλο:

«Δεν ξέρω αναπηρία... δηλαδή, λείπει βέβαια μία δεξιότητα αλλά εφόσον.. μπορούν να κάνουν πράγματα ..[...] Τον θεωρώ πιο βαρύ.. όταν λέμε ότι κάποιος είναι ανάπηρος.. σαν χαρακτηρισμό...[...] Έχει μία λίγο αρνητική χροιά... κάπως μου φαίνεται..» (Σ6)

«Η κώφωση δεν θα το θεωρούσα ότι είναι αναπηρία. ειδικά για την κώφωση ... δε θεωρώ ότι είναι αναπηρία. Πιστεύω ότι είναι... μια δυσκολία, η οποία πολύ εύκολα μπορεί να την ξεπεράσει το άτομο, γιατί έχει όλες τις άλλες αισθήσεις, πιστεύω ότι μπορεί να καλύψει, δηλαδή το.. το έλλειμμά του αυτό..» (Σ3).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Είναι η κώφωση αναπηρία;	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι (με βεβαιότητα)	5
Ναι (με επιφυλάξεις)	1
Όχι	4

Πίνακας 5.3.3 Είναι η κώφωση αναπηρία;

5.4. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων

Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη διαμόρφωση των ενταξιακών εκπαιδευτικών τους πρακτικών, σύμφωνα με τις ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις για την κώφωση.

Συγκεκριμένα αναδείχτηκαν οι απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το βαθμό συμμετοχής των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου), όπως και για την καταλληλότητα των Τ.Ε. κωφών/βαρήκοων για την εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών.

Επίσης, καταγράφηκαν οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές σχετικά με:

- την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος,
- τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που ακολουθούν
- τις μεθόδους εκπαίδευσης και επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, καθώς και το βαθμό χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στη διδασκαλία τους και, τέλος,
- τις μορφές αξιολόγησης που υιοθετούν για τους μαθητές τους.

5.4.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών

Όσον αφορά στο αν οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από συνομηλίκους τους ή από άλλες ομάδες αναπηρίας όλοι (10) οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά («ναι, έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες»).

Η ανάγκη της μητρικής τους γλώσσας, της ΕΝΓ, για να μπορούν να επικοινωνούν και να διδάσκονται με ευκολία, σχολιάστηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς:

«Ναι, βέβαια, βέβαια έχουν..Χρειάζονται τη νοηματική..για να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν..» (Σ6)

«Χρειάζεται η..η ύπαρξη της μητρικής τους γλώσσας. Όταν η μητρική γλώσσα είναι η νοηματική δε μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου μπροστά σ' αυτό. Πρέπει να.. οργανωθείς και να έχεις εξασφαλίσει ότι θα παρέχεις στο μαθητή.. τη διδασκαλία μέσω της μητρικής του γλώσσας» (Σ8).

Οι συχνές επαναλήψεις, λόγω αδύναμης μνήμης των μαθητών και το οπτικοποιημένο υλικό, αναφέρθηκαν από δύο φορές το καθένα (βλ. Πίνακα 5.4.1):

«Ναι. Χρειάζονται λίγο... γιατί δεν έχουν μεγάλη μνήμη και πρέπει..συνεχείς επαναλήψεις» (Σ10)

«Σαφώς.. Χρειάζονται περισσότερη εικόνα... ναι, περισσότερη εικόνα..[...] Είναι αυτό που λέμε: “μια εικόνα, χίλιες λέξεις”, πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ» (Σ5).

Ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα χρειάζονται τη βοήθεια της τεχνολογίας για ενίσχυση της ακοής τους και άλλη μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία.

Μοναδική ήταν η απάντηση μιας εκπαιδευτικού σχετικά με τους λόγους που οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων παιδιών – από ακούοντες γονείς-διαφοροποιούνται. Η έλλειψη εκπαίδευσης των ακουόντων γονέων να υποστηρίζουν το κωφό/βαρήκοο παιδί τους έχει ως αποτέλεσμα λιγότερες προσλαμβάνουσες (εμπειρίες, βιώματα) του παιδιού από μικρή ηλικία και, κατά συνέπεια, περισσότερες ελλείψεις στο γνωστικό- μαθησιακό του επίπεδο.

«[...] ένα παιδί που έχει κωφούς γονείς και είναι και το ίδιο κωφό – τελείως κωφό – έχει περισσότερο, μάλλον, αναπτυγμένο λεξιλόγιο και καλύτερη σύνταξη και..αντά που θα πάρει μετά, από τη γενική εκπαίδευση, θα του έρθουν πολύ πιο εύκολα απ' ό,τι ένα παιδί που είναι βαρήκοο και έχει γονείς ακούοντες. [...] Πολλοί από τους ακούοντες γονείς δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση.. για να υποστηρίξουν το παιδί όπως θα 'πρεπε» (Σ9).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Εκπαιδευτικές ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών	Συχνότητα απαντήσεων
Χρήση ΕΝΓ	4
Συχνές επαναλήψεις	2
Περισσότερο οπτικό υλικό (εικόνες, σκίτσα)	2
Εξατομικευμένη διδασκαλία	1
Τεχνολογικά βοηθήματα ενίσχυσης ακοής	1

Πίνακας 5.4.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών

5.4.2. Συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου)

Σχετικά με τη συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου), η πλειοψηφία (7) των ερωτώμενων απάντησε θετικά, εξαρτώντας, όμως, τη συμμετοχή αυτή από κάποιους παράγοντες/προϋποθέσεις.

Μια, μόνο, εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συμμετοχή τους είναι πλήρης και, μάλιστα, ότι όλα τα παιδιά του σχολείου «[...] λειτουργούν σαν ένα. Λειτουργούν στο σύνολο...» (Σ7), ενώ για δύο εκπαιδευτικούς η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών είναι περιορισμένη (βλ. Πίνακα 5.4.2).

Οι παράγοντες/προϋποθέσεις της «σε γενικές γραμμές» ή «τις περισσότερες φορές» συμμετοχής των κωφών/βαρήκοων μαθητών που αναφέρθηκε από τους επτά εκπαιδευτικούς είναι οι εξής (βλ. Πίνακα 5.4.2α):

- Η θέληση των ίδιων των μαθητών να συμμετάσχουν σε κάποια εκδήλωση του σχολείου, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που αυτοί αισθάνονται άβολα (2 απαντήσεις)

« [...] αλλά δεν ξέρω κι αν οι ίδιοι οι μαθητές θέλουν, αν αισθάνονται άνετα» (Σ8)

[...ενώ στην αρχή, ας πούμε και το ίδιο (ενν: το παιδί) δεν ήθελε....αισθανόταν ότι θα αποκοπεί από την ομάδα και απ' τους φίλους του και θα βρίσκεται κάπου στο ενδιάμεσο» (Σ9).

- Οι δυνατότητες των κωφών/βαρήκοων μαθητών (γλωσσική επικοινωνία, κινητικότητα κ.λπ.) (4 απαντήσεις)

« ..Ίσως πολλές φορές επειδή δε μπορούν να μιλήσουν τα παιδιά αυτά» (Σ4)

«Τώρα βέβαια, εντάζει, κάποια που έχουμε.. που έχει και κινητικά προβλήματα, ένα κοριτσάκι.. δε μπορεί να ακολουθήσει. Εξαρτάται κάποιες φορές» (Σ6)

«Και να μπορούν, βέβαια, έτσι; Να μπορούν να κάνουνε κάτι.[...] να μην έχουμε απαιτήσεις που δεν μπορούν... Κάποια πράγματα δεν μπορούν να τα κάνουν, που κάνουν τα άλλα τώρα» (Σ2).

- Η θέληση από τους υπεύθυνους – της εκδήλωσης- εκπαιδευτικούς (σημ: των γενικών τάξεων), να εντάξουν στο πρόγραμμα τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές (δύο απαντήσεις)

«[...] αν εννοείς δραστηριότητα του σχολείου την προετοιμασία μιας σχολικής εορτής, όχι, δε συμμετέχουν συστηματικά... Δε νομίζω ότι αποτελούν την πρώτη επιλογή του υπεύθυνου της προετοιμασίας» (Σ8).

Στο σημείο αυτό εκφράστηκε σαφώς η επιδίωξη των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων να εντάσσονται οι μαθητές τους σε τέτοιες εκδηλώσεις.

- Η κουλτούρα του σχολείου

«Αν η σχολική κουλτούρα είναι τέτοια που τη συμμετοχή ενός μαθητή με κώφωση/βαρηκοΐα θα τη θεωρήσει ως κάτι απόλυτα φυσικό- όπως π.χ.(ενν: θεωρεί φυσικό) τη συμμετοχή του απουσιολόγου- ή αν θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης για τις επόμενες μέρες, είτε από θαυμασμό, είτε από σχολιασμό, είτε από οτιδήποτε..» (Σ8).

Για μια από τις δυο εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών είναι περιορισμένη, καθώς *«Συμμετείχαν στις γιορτές, αλλά όχι ως πρωταγωνιστές, απλά ως θεατές»*, την ευθύνη φέρει η *«δυσλειτουργία.. του ίδιου του σχολείου, των ίδιων των... ιθυνόντων»*, για τους οποίους *«Ήταν αδιανόητο..να βάλουν ένα μαθητή να έχει ρόλο.. σε μία τέτοια εκδήλωση»* αφού *«...δε μιλάει..., δεν αρθρώνει καλά..., δε θ' ακούσει»*.

Με έλλειψη βούλησης από πλευράς τους, λύσεις, όπως προτείνει, *«Έχεις έναν μαθητή, ο οποίος δεν έχει καθόλου προφορικό λόγο; Ε, ωραία, ας βγούμε και να πούμε ένα ποίημα που κάποιος θα το απαγγέλλει με προφορικό λόγο και αντίστοιχα θα είναι και στη νοηματική»*, δε βρίσκονται. *«Λύσεις υπάρχουν, όταν υπάρχει και βούληση» (Σ8).*

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου)	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, πλήρης συμμετοχή	1
Ναι, τις περισσότερες φορές	7
Όχι, περιορισμένη συμμετοχή	2

Πίνακας 5.4.2 Συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου)

Παράγοντες/προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου)	Συχνότητα απαντήσεων
Θέληση των ίδιων των μαθητών να συμμετάσχουν	2
Δυνατότητες των ίδιων των μαθητών να συμμετάσχουν	4
Θέληση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών να εντάξουν στις εκδηλώσεις κωφούς/ βαρήκοους μαθητές	2
Κουλτούρα του σχολείου	1

Πίνακας 5.4.2 α Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες (εντός και εκτός σχολείου)

5.4.3. Λειτουργία Τμημάτων Ένταξης για εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών

Σχετικά με τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (κωφών/βαρήκοων) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν σε δύο υπο-ερωτήματα: α) αν θεωρούν ότι στα τμήματα αυτά επιτυγχάνονται οι σκοποί της ενταξιακής εκπαίδευσης και β) αν τα θεωρούν κατάλληλα για την εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα.

Στο πρώτο υπο-ερώτημα θετική απάντηση έδωσαν τρεις εκπαιδευτικοί.

Άλλοι έξι ερωτώμενοι απάντησαν με «διαβαθμίσεις» (σε αρκετό βαθμό, όχι απόλυτα, ικανοποιητικά κ.λπ.), ενώ μια εκπαιδευτικός έδωσε αρνητική απάντηση θεωρώντας ότι «*δε λειτουργεί με βάση τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης το Τμήμα Ένταξης, αλλά σαν παράλληλη τάξη. Δηλαδή..., η ενταξιακή εκπαίδευση τελικά ορίζεται στο ότι απλά να συνυπάρχουμε και να προανυψίζουμε την ίδια ώρα; Μάλλον, όχι...*» (Σ8) (βλ. Πίνακα 5.4.3.1).

Το παραπάνω σχόλιο θα μπορούσε να αντιπαρατεθεί στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, στα οποία περιγράφεται η χωρική (locational) ένταξη: «*Είμαστε σε δική μας αίθουσα, εμείς. Δεν είμαστε στην αίθουσα που είναι και τα κανονικά παιδιά.[...] Αυτό υπογράμμισέ το..., τμήματα ένταξης στο κτίριο, στο κτίριο..[...] είναι ένταξη στο σχολείο πιο πολύ... όχι μέσα στην τάξη. Είναι τμήματα ένταξης*

του σχολείου, να το ξεκαθαρίσουμε. Έτσι,[...] Τα δικά μας (ενν: τα παιδιά) είναι σε άλλη αίθουσα, σε άλλες αίθουσες γιατί είναι διαφορετικές τάξεις» (Σ2).

Στο δεύτερο υπο-ερώτημα θετική απάντηση έδωσαν πέντε συμμετέχοντες, ενώ αρνητική δύο. Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, στην παρούσα, είναι ό,τι καλύτερο, ενώ μια εκπαιδευτικός ότι «θα μπορούσαν να είναι καλύτερα τα πράγματα» (Σ7) (βλ. Πίνακα 5.4.3.2).

Από τρεις εκπαιδευτικούς έγιναν αναφορές στις ελλείψεις, αλλά και ανάγκες αυτών των τμημάτων (βλ. Πίνακα 5.4.3.2 α). Συγκεκριμένα, από δύο φορές σχολιάστηκαν:

- η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- η έλλειψη εμπειρίας, αφού οι εκπαιδευτικοί εργάζονται περιστασιακά, χωρίς σταθερή παρουσία στα Τ.Ε
- η ανάγκη υποστηρικτικού πλαισίου από το διευθυντή και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και
- οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή.

Αξίζει στο σημείο αυτό να κατατεθούν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αφορούν στους χώρους που «παραχωρούνται» από τα σχολεία για τη διδασκαλία Τμημάτων Ένταξης κωφών/βαρήκοων:

«[...] δεν υπάρχουν καλά καλά ούτε οι αίθουσες, δεν υπάρχουν οι χώροι ... είναι σαν παραμελημένα και παρατεταμένα μέσα σ' ένα.. σε αποθηκάκια..[...] ας πούμε, όλοι όλοι αντάμα και ο ψωριάρης χώρια, την ξέρεις την παροιμία;» (Σ1)

- «[...] έπρεπε ήδη τα τμήματα ένταξης να έχουν έναν δικό τους χώρο, να μπορούν να βάλουν τα πράγματά τους, να έχουν τα πάντα μέσα και όχι να είμαστε μία από δω και μία από κει.. (χαμόγελο)..Πρέπει να υπάρχουν μία δύο τάξεις που είναι αποκλειστικά για τους μαθητές αυτούς, να έχουν τα πράγματά τους μέσα, έναν υπολογιστή, να έχουν αυτά και όχι κάθε χρόνο να αλλάζουν τάξη και τέτοια..
- Αλλάζετε κάθε χρόνο τάξη;
- Αλλάζουμε; Κάποιες φορές, κάποια τάξη αλλάζει... Δηλαδή πού περισσεύει θα πάμε εμείς.. Θα έπρεπε, όμως, σε κάθε σχολείο να δίνεται μία αίθουσα που θα'ναι αποκλειστικά και θα'χει μέσα έναν υπολογιστή..., έναν προτζέκτορα, ό,τι χρειάζονται τα παιδιά...τα έργα τους κλπ να βάζουνε πάντα.. να υπάρχει ένα αρχείο» (Σ4)

«Εγώ μέσα από την δική μου εμπειρία και ψάχνοντας και λίγο το νομοθετικό πλαίσιο – γιατί αδυνατούσα να πιστέψω ότι συμβαίνει αυτό το πράγμα, ότι μας έχουν εγκλωβίσει σαν τα ποντίκια μέσα σε μία αποθήκη..» (Σ8).

Από μια αναφορά έγινε σε εξειδικευμένα και πιο ευέλικτα προγράμματα σπουδών (για τους μαθητές των Τ.Ε) και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (βλ. Πίνακα 5.4.3.2 α). Συγκεκριμένα:

«[...] πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχουν πιο εξειδικευμένα προγράμματα για τα παιδιά (ενν: των Τ.Ε), αφού τα βάζουμε σε τμήματα (ενν: ξεχωριστά) και δεν τα βάζουμε έτσι μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά.. [...] πιο ευέλικτα..πώς να στο πω; πιο προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή. Να μην έχεις ένα βιβλίο να κάνεις. Να έχεις δύο τρεις επιλογές, να μπορείς να εξατομικεύεις λίγο, να κάνεις, να φέρνεις... δηλαδή τέτοια πράγματα. Αυτό σημαίνει ευελιξία προγραμμάτων– όπως το καταλαβαίνω εγώ, φυσικά» (Σ1)

«[...] εδώ χρειάζεται οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός να έχει την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου και του ΚΕΔΔΥ, - εάν υφίστανται ακόμη τα ΚΕΔΔΥ ή έχουν μετονομαστεί/αλλάζει σε κάτι άλλο...» (Σ9).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Επίτευξη σκοπών της Ενταξιακής Εκπαίδευσης στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι	3
Αρκετά, όχι απόλυτα	6
Όχι	1

Πίνακας 5.4.3.1 Επίτευξη στόχων της Ενταξιακής Εκπαίδευσης στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Καταλληλότητα Τ.Ε για κωφούς/βαρήκοους μαθητές	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι	5
Ναι, δεν έχω να σκεφτώ κάτι καλύτερο	2
Όχι πάντα	1
Όχι	2

Πίνακας 5.4.3.2 Καταλληλότητα Τ.Ε για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

Ανάγκες Τ.Ε για κωφούς/βαρήκοους μαθητές	Συχνότητα απαντήσεων
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
Εμπειρία εκπαιδευτικών	2
Συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση του σχολείου	2
Υλικοτεχνική υποδομή	2
Κατάλληλα διαμορφωμένοι και εξοπλισμένοι χώροι	3
Εξειδικευμένα, ευέλικτα προγράμματα σπουδών	1
Συνεργασία του σχολείου με άλλες ομάδες επιστημόνων και αρμόδιους φορείς	1

Πίνακας 5.4.3.2α Ανάγκες Τ.Ε για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

5.4.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν όσον αφορά: α) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) στις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις τους γ) στις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν και στο ρόλο της ΕΝΓ στη διδασκαλία και, τέλος δ) στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών τους.

5.4.4.1. Εφαρμογή επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ακολουθούν το επίσημο Α.Π, αναγκαστικά, είναι υποχρεωμένοι, δε μπορούν να κάνουν αλλιώς:

«[...] Αχ! Εδώ είναι φωτιά που καίει (χαμόγελο). Αναγκαστικά το ακολουθούμε...» (Σ4)

« ... αυτό κάνω... δε μπορώ να κάνω άλλο» (Σ1).

Παρ' όλα αυτά, οι δυο εξ αυτών, στη συνέχεια, ανέφεραν ότι το προσαρμόζουν, το τροποποιούν και, μάλιστα ο ένας :

«[...] το προσαρμόζουμε στις δυνατότητες του παιδιού, κατεβάζουμε το επίπεδο, ας πούμε.. Κάπως έτσι..Το ρήμα είναι “προσαρμόζω” στις δυνατότητες του παιδιού, συνήθως- σε παρένθεση- κατεβάζω το επίπεδο..» (Σ2).

Όλοι οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι το ακολουθούν «σε γενικές γραμμές», όπου αυτό είναι δυνατό, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις αναγκάζονται να το προσαρμόσουν (βλ. Πίνακα 5.4.4.1). Ενδεικτικά:

«Ναι, το επίσημο, ναι... Τώρα βέβαια.. σε κάποιες περιπτώσεις που τα θέματα δε μπορούν να τα αγγίζουν οι μαθητές αυτοί..παρακάμπτεις.. τις έννοιες εκείνες ή τα θέματα εκείνα. Ή τα αγγίζεις στο βαθμό που..τους επιτρέπεται..» (Σ5).

Ο κύριος λόγος που αυτό συμβαίνει, είναι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των περισσότερων (6 απαντήσεις) (βλ. Πίνακα 5.4.4.1α), οι δυνατότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, ενώ μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το προσαρμόζει βάσει των αναγκών των μαθητών *«Χωρίς όμως να γίνεται έκπτωση στην ύλη. Απλά, χρησιμοποιούσα άλλα εποπτικά μέσα» (Σ8).* Μια εκπαιδευτικός, επίσης, ανέφερε ότι το προσαρμόζει, σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο *« Όπου μπορούσα, όμως, να το ακολουθώ το ακολουθούσα. Σίγουρα όχι στη νεοελληνική γλώσσα» (Σ9).*

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Εφαρμογή επίσημου Α.Π	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, είναι υποχρεωτικό	3
Όχι ακριβώς, κάνω τροποποιήσεις	7

Πίνακας 5.4.4.1 Εφαρμογή επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος

Προσαρμογή του επίσημου Α.Π	Συχνότητα απαντήσεων
Σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών	6
Σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών	1
Σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο	1

Πίνακας 5.4.4.1α Προσαρμογή του επίσημου Α.Π

5.4.4.1.1. Γνώση του Α.Π.Σ (2004) για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

Σχετικά με το Α.Π.Σ του 2004 για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν το γνωρίζουν, τρεις ότι δε θυμούνται και άλλες δυο απάντησαν θετικά. Παρά τη θετική απάντηση που έδωσαν η μια εξ αυτών σχολίασε ότι δε θεωρεί ότι είναι πολύ διαφοροποιημένα, ενώ η άλλη αναφέρθηκε, ουσιαστικά, στη διαφοροποίηση του επίσημου Α.Π.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Γνώση του Α.Π.Σ (2004) για κωφούς/βαρήκοους μαθητές	Συχνότητα απαντήσεων
Όχι, δεν το γνωρίζω	5
Ναι	2
Δε θυμάμαι	3

Πίνακας 5.4.4.1.1 Γνώση του Α.Π.Σ (2004) για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

5.4.4.1.2. Δυσκολίες εφαρμογής επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος σε μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα

«Οι πολύ μεγάλες απαιτήσεις» (τεράστια ύλη, πολλές λεπτομέρειες κ.α.) ορίστηκε ως η μεγαλύτερη δυσκολία εφαρμογής του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος από τέσσερις ερωτώμενους και συγκεκριμένα:

«Ότι είναι είναι πολλή η ύλη και δεν μπορούν να την αποστηθίσουν τα παιδιά. Και πολλές λεπτομέρειες...» (Σ10).

Η ανελαστικότητα του Α.Π, σχολιάστηκε, επίσης από δύο εκπαιδευτικούς, το πώς είναι γραμμένα τα βιβλία, καθώς και το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών (από ίδιο αριθμό συμμετεχόντων). Ένας εκπαιδευτικός παρουσίασε ως δυσκολία το μικρό αριθμό των μαθητών (βλ. Πίνακα 5.4.4.1.2):

«Ναι, να 'ναι ελαστικό. Δηλαδή, να κάνει μια ώρα λιγότερη κάποια στιγμή κάποιος και να κάνω εγώ μία ώρα περισσότερη. Κάπως έτσι. Αυτή.., αυτό εννοώ ελαστικότητα...» (Σ2)

«Και το πώς είναι γραμμένα τα βιβλία.. εδώ δυσκολεύονται και οι μαθητές της γενικής, όχι μόνο οι κωφοί...» (Σ4)

«Δεν έχουν το γλωσσικό επίπεδο (ενν: οι μαθητές). Δεν έχουν πάρει όλες.. όλα αυτά τα πράγματα. Δηλαδή, υστερούν στη σύνταξη, υστερούν στη γραμματική, υστερούν στο λεξιλόγιο...» (Σ9)

«[...] στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο αριθμός των παιδιών...[...] Γιατί το δικό μου το μάθημα έχει μία ιδιαιτερότητα... Δηλαδή το παιδί για να παίξει χρειάζεται και... κάποιους άλλους μαζί.. δε μπορεί να παίξει όλα τα παιχνίδια, μόνο του..Η μόνο με εμένα...» (Σ3).

Στο σημείο αυτό, αξίζει, θεωρούμε, να τονιστεί η αναφορά πέντε συμμετεχόντων και στη δυσκολία που αντιμετωπίζεται στην εφαρμογή αυτού του Αναλυτικού Προγράμματος στους μαθητές των γενικών τάξεων. Χαρακτηριστικά:

«Στο γεγονός ότι οι απαιτήσεις του επίσημου προγράμματος σπουδών είναι πάρα πολύ μεγάλες, ακόμα και για τα παιδιά ενός γενικού σχολείου, έτσι;... τα οποία έχουν αποκτήσει, ας πούμε, υποτίθεται, το θεωρητικό... έχουν όλο το υπόβαθρο...» (Σ1)
 «Εδώ, οι μαθητές του κανονικού σχολείου και δυσκολεύονται αφάνταστα» (Σ5),

όπως και η άποψη μιας εκπαιδευτικού ότι ένας μαθητής με κώφωση/βαρηκοΐα - αν δεν υπάρχει «συννοσηρότητα» - μπορεί να ακολουθήσει το επίσημο Α.Π.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Δυσκολίες εφαρμογής επίσημου Α.Π.	Συχνότητα απαντήσεων
Πολύ μεγάλες απαιτήσεις	4
Ανελαστικότητα	2
Γλωσσική δυσκολία μαθητών	2
Γνωστικό επίπεδο μαθητών	2
Τρόπος παρουσίασης ύλης στα σχολικά εγχειρίδια	2
Μικρός αριθμός μαθητών	1
«Συννοσηρότητα»	1

Πίνακας 5.4.4.1.2 Δυσκολίες εφαρμογής επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος σε μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα

5.4.4.1.3. Διαφοροποίηση Αναλυτικού Προγράμματος για κωφούς/βαρήκοους από επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν θεωρούν ότι το Α.Π για κωφούς/βαρήκοους μαθητές πρέπει να είναι άλλο από το επίσημο, έξι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά «ναι, να είναι άλλο από το επίσημο», ενώ οι τέσσερις απάντησαν αρνητικά «όχι, να είναι το ίδιο» (βλ. Πίνακα 5.4.4.1.3).

Δύο από αυτούς που θεωρούν ότι πρέπει να είναι το ίδιο για όλους, σχολίασαν σαν «αλλαγή» (μια, ο καθένας):

- τη βελτίωση του τρόπου που είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια
- την αναθεώρηση των Α.Π, γενικά και μέσα σε αυτό το πλαίσιο, να συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα:
 - «Ας είναι το αναλυτικό.. το βιβλίο θα έπρεπε να 'ναι διαφορετικό. Με λιγότερα λόγια και περισσότερες εικόνες.
 - Και το αναλυτικό, ας ήταν το ίδιο, έτσι;

- *Ναι, ας ήταν το ίδιο, ναι» (Σ5)*

«Όχι, θεωρώ ότι πρέπει να γίνει αναθεώρηση συνολικά των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γενική εκπαίδευση και ότι αν γίνει η αναθεώρηση των ΑΠΣ και των ΔΕΕΠΣ της γενικής.. της εκπαίδευσης, μέσα σ' αυτό θα πρέπει να συμπεριληφθούν και.. οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρία και να καλύπτονται όλοι μέσω ενός» (Σ8).

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί που, επίσης, έδωσαν αρνητική απάντηση στη διαφοροποίηση των Α.Π, θεωρούν ότι οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν το επίσημο Α.Π.

«Θα ακολουθούσα, κανονικά, το αναλυτικό πρόγραμμα κανονικά. Γιατί.. δεν έχουν καμία άλλη υστέρηση» (Σ3).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Διαφοροποίηση Α.Π για κωφούς/βαρήκοους από επίσημο Α.Π.	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, να είναι άλλο	6
Όχι, να είναι το ίδιο	4

Πίνακας 5.4.4.1.3 Διαφοροποίηση Α.Π για κωφούς/ βαρήκοους από επίσημο Α.Π

5.4.4.2. Διαφοροποίηση/τροποποίηση διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων

Όλοι (10) εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν θετικά στη διαφοροποίηση/τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων τους (βλ. Πίνακα 5.4.4.2).

Μια, μόνο, εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όχι μόνο σε κωφούς/βαρήκοους, αλλά σε όλους τους μαθητές: *«...δεν ξέρω, αν τελικά, διαφοροποιώ την προσέγγισή μου και τις διδακτικές μου μεθόδους(ενν: για τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές) ή αν αυτό το ίδιο πράγμα θα έκανα και με οποιοδήποτε μαθητή» (Σ8).*

Σχετικά με τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν/τροποποιούν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, δύο είναι οι βασικοί: α) Το επίπεδο των μαθητών (6 απαντήσεις) και β) Ο μικρός αριθμός των μαθητών στην τάξη (4 απαντήσεις). Από μια φορά δηλώθηκαν τα ενδιαφέροντα και η διάθεση των μαθητών (βλ. Πίνακα 5.4.4.2.α).

5.4.4.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Όσον αφορά, συγκεκριμένα, στις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στα Τ.Ε, οι βιωματικές μέθοδοι (παιχνίδια ρόλων, μίμηση, παιχνίδι, ενσυναίσθηση) αναφέρθηκαν από 5 εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Και να φεύγω (ενν: από την εισήγηση/ διάλεξη) πολλές φορές... Με παιχνίδι ρόλων... κάνω διάφορα μέσα στην τάξη. Ενσυναίσθηση, διάφορα, διάφορα, ό, τι μπορώ να κάνω, το κάνω» (Σ1)

«Εικόνες,.. βίντεο πάρα πολύ, με χρώμα και κίνηση – γιατί, άρεσαν στο συγκεκριμένο παιδί πάρα πολύ .. μετά, να συνδυάσει τις εικόνες όπου θα τις ζωγράφιζε κιόλας μόνος του» (Σ8).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δηλώθηκε από δυο ερωτώμενους, όπως και η διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας- ΤΠΕ από τρεις (βλ. Πίνακα: 5.4.4.2.1)

«Για ομάδες που μου είπες.. Εμείς, ..επειδή τα δικά μας παιδιά, είναι 5-6 παιδιά, 6 παιδιά (ενν: συνολικά)... όλα αυτά κάνουν μία ομάδα, κάνουν προγράμματα και τα έχουμε όλα μαζί.

- *Με διάφορα αντικείμενα μαζί ή όχι;*
- *Ένα αντικείμενο, που να αφορά όλους. Ένα αντικείμενο... Ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Ένα θέμα αγωγής υγείας...» (Σ4)*

«Ναι, χρησιμοποιώ νέες τεχνολογίες. Ανεξάρτητα απ' τον ήχο..., την εικόνα. Ναι, χρησιμοποιώ πολύ ΤΠΕ... και τους αρέσει κιόλας» (Σ6).

Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική, αλλά και τις θεατροκεντρικές μεθόδους (δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων), σχολιάστηκε η δυσκολία εφαρμογής τους, παρά τη βούληση των εκπαιδευτικών να τις εντάξουν στις διδακτικές τους προσεγγίσεις, λόγω:

α) Μικρού αριθμού μαθητών στην τάξη ή και ενός μόνο μαθητή, ανά τάξη

- *«Σε κάποιο θεατρικό..(;)»*
- *Όχι, δεν έχω κάνει, όχι..Ίσως, ξέρεις τι; Είναι το θέμα δεν έχω κάνει γιατί δεν έχω πολλά. Έχω ένα... Και το ένα από μόνο του δεν βοηθάει να δημιουργήσεις ούτε καν, έτσι, ξέρεις, ομάδα, να φτιάξεις κάτι... να έχεις δύο-τρία παιδάκια να κάνουν» (Σ1)*

β) Χιλιομετρικής απόστασης της κατοικίας των μαθητών από το σχολείο ή των κατοικιών των μαθητών μεταξύ τους (η αναφορά γίνεται για σχολεία της περιφέρειας).

«[...]όταν δίνεις εργασία για το σπίτι θα μπορούσες αντί να αναθέσεις στο μαθητή μία απλή άσκηση, να αναθέσεις να κάνει κάτι ομαδικά. Όμως, επειδή εγώ – τουλάχιστον στις επαρχίες που έχω δουλέψει – οι μαθητές μπορεί να ερχόντουσαν από πολύ μακριά και δε φοιτούσαν στο σχολείο της γειτονιάς.., είχες να αντιμετωπίσεις την χιλιομετρική απόσταση απ' το σπίτι του ενός μαθητή στο άλλο, το οποίο λειτουργούσε αποτρεπτικά στο να αποφασίσεις να κάνεις κάτι τέτοιο. Δηλαδή, θα ήταν ένα επιπλέον βάρος για τους γονείς» (Σ8).

Στην «εξατομικευμένη διδασκαλία» αναφέρθηκαν πέντε εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά:

«Εξατομικευμένα δουλεύεις στο κάθε παιδί; Πας στο κάθε παιδί ξεχωριστά..

Ναι, επειδή τυχαίνει να είναι και λίγα τα παιδιά... και πολλές φορές έχουμε και ένα παιδί μόνο – ας το πούμε έτσι. Ναι. Αλλά και δύο να είναι, πάλι χωριστά, ναι. Άλλο το ένα άλλο το άλλο, είναι διαφορετικό το επίπεδο» (Σ1)

- *«Ανά παιδί, ναι.*
- *Κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία;*
- *Ακριβώς. Βέβαια» (Σ5).*

Αναφορές για τροποποίηση/διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων και στη γενική τάξη έγιναν από τρεις εκπαιδευτικούς, όπως και για το πόσο «βοηθητικό» μπορεί να είναι ένα γνωστικό αντικείμενο για διαφοροποιημένη παρουσίασή του στους μαθητές από μια εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα:

- *«Ναι.. Ε, βέβαια (ενν: διαφοροποιώ/τροποποιώ)*
- *Για πες μου..*
- *Αυτό, αυτό ούτως ή άλλως, γίνεται και στα τμήματα.. της γενικής, ας το πούμε, εκπαίδευσης. Ανάλογα με το..επίπεδο του τμήματος.. με το..με το τι παιδιά έχεις, ας πούμε, πού απευθύνεσαι κάθε φορά» (Σ3)*

«Εμένα, αυτό το συγκεκριμένο (ενν: γνωστικό αντικείμενο), με βοηθάει πάρα πολύ όχι μόνο σ' αυτά τα παιδιά στο τμήμα ένταξης, αλλά με βοηθάει γενικότερα και στο γενικό σχολείο γιατί μου δίνει την δυνατότητα να κάνω πολλά διαφορετικά πράγματα» (Σ1).

Στη σημαντικότητα του εποπτικού υλικού (σχεδιαγράμματα, mind maps, εικόνες) για παρουσίαση της διδακτικής ύλης αναφέρθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, ενώ ίδιος αριθμός συμμετεχόντων έκανε λόγο για «παραδοσιακές» πρακτικές διδασκαλίας (χρήση βιβλίου, περιλήψεις κ.λπ.) (βλ. Πίνακα 5.4.4.2.1α).

«Εγώ θέλω να έχω οπτικό υλικό – πιστεύω πολύ στη δύναμη της εικόνας και στο ότι οτιδήποτε προσπαθείς να πεις στο μαθητή σου πρέπει να του έχεις ένα σχεδιάγραμμα, να έχεις φτιάξει ένα mind map, να μάθεις στο μαθητή πώς να οργανώνει τη σκέψη του – και νομίζω ότι αυτό σίγουρα βοηθάει τους μαθητές με.. βαρηκοΐα και κώφωση, με βάση όλα αυτά που λένε για το λόγο κλπ. Αλλά, σίγουρα, είναι κάτι το οποίο είναι απαραίτητο και για ένα μαθητή τυπικής εκπαίδευσης» (Σ8)

«Άμα είναι για θεωρία, περίληψη. Μια καλή περίληψη, που να περιέχει και όλες τις έννοιες του μαθήματος μέσα, να τις περιέχει, τις έννοιες του μαθήματος, ναι μια καλή περίληψη» (Σ2).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Διαφοροποίηση/τροποποίηση διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι	10

Πίνακας 5.4.4.2 Διαφοροποίηση/ Τροποποίηση διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων

Λόγοι/ Κριτήρια διαφοροποίησης/τροποποίησης διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων	Συχνότητα απαντήσεων
Μικρός αριθμός μαθητών	4
Γνωστικό επίπεδο μαθητών	6
Τα ενδιαφέροντα των μαθητών	1
Η διάθεση των μαθητών	1

Πίνακας 5.4.4.2.α Κριτήρια διαφοροποίησης/τροποποίησης διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων

Μέθοδοι διδασκαλίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
Βιωματικές μέθοδοι	5
Ομαδοσυνεργατική	2
Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών	3
Συζήτηση (διαλογική μορφή διδασκαλίας)	1
Εξατομικευμένη διδασκαλία (απλοποιημένη αναλυτικο-συνθετική μέθοδος)	5
Μέθοδος Εναλλακτικής Επικοινωνίας Macaton	1

Πίνακας 5.4.4.2.1 Μέθοδοι διδασκαλίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Τρόποι παρουσίασης διδακτικής ύλης	Συχνότητα απαντήσεων
«Εναλλακτικοί τρόποι»	4
Παραδοσιακοί τρόποι	4

Πίνακας 5.4.4.2.1α Τρόποι παρουσίασης διδακτικής ύλης

5.4.4.3. Μέθοδοι επικοινωνίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα για το ποια μέθοδο επικοινωνίας χρησιμοποιούν με τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές τους, η «ολική μέθοδος επικοινωνίας» συγκεντρώνει τις μισές (5) απαντήσεις, με τέσσερις εκπαιδευτικούς να κατατάσσονται στην «προφορική» μέθοδο και άλλη μια εκπαιδευτικό να δηλώνει τη δίγλωσση προσέγγιση (βλ. Πίνακα 5.4.4.3).

Οι δυο από τους τέσσερις που κατατάξαμε στην «προφορική» μέθοδο δήλωσαν α) «Δεν ξέρω νοηματική» (Σ1) και β) «Εντάξει, κάποιες απλές κινήσεις νοηματικές, κάνουμε, αλλά από 'κει και πέρα, δε σημαίνει ότι είναι και νοηματική γλώσσα αυτό, έτσι;» (Σ5).

Με επιφύλαξη, όμως, κατατάξαμε τα άλλα δυο άτομα σε αυτή τη μέθοδο, καθώς αναφέρθηκαν, μεν, στη χρήση της ΕΝΓ ή και σε προσπάθεια επικοινωνίας και με άλλους τρόπους (π.χ μίμηση), κάτι που, ίσως, θα μπορούσε να δικαιολογήσει κατάταξή τους στην «ολική μέθοδο», παρ' όλα αυτά επιλέξαμε την «προφορική μέθοδο» βάσει ελλιπών γνώσεών τους στην ΕΝΓ. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

- «Προσπαθώ με τη νοηματική να.... επικοινωνήσω, αλλά από κει και μετά, προσπαθώ να με βλέπουνε πάρα πολύ... και να μπορούν να καταλαβαίνουν τα ίδια.. αυτό που θέλω να τους πω
- Χρησιμοποιείς, όμως νοηματική;
- Ε, στο βαθμό που ξέρω..., δεν ξέρω και πάρα πολλά. Και με το παράδειγμα.. Τις πιο πολλές φορές... αν... βλέπω ότι υπάρχει μια δυσκολία, κάνω ο ίδιος αυτό που τους ζητάω, να με δούνε, δηλαδή με το παράδειγμα...» (Σ3) και

«Χρησιμοποιώ (ενν: νοηματική) λίγο πιο... υποτυπωδώς, αλλά χρησιμοποιώ, ναι. Και προφορικό» (Σ6).

Αποσπάσματα συνεντεύξεων, στα οποία γίνεται αναφορά στην ολική μέθοδο, είναι τα παρακάτω:

- «Όλα (ενν: τα χρησιμοποιώ)
- Νοηματική;
- Ένα μείγμα, ένα μείγμα..Νομίζω ότι ένας καλός συνδυασμός, εντάξει φέρνει αποτέλεσμα. Και τα τρία..» (Σ2)
- «Και νοηματική.. και γλώσσα και γραφή... τα πάντα.» (Σ4).

Ιδιαίτερες ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις τους για την ΕΝΓ και για τη χρήση της στη διδασκαλία των μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα (βλ. Πίνακες 5.4.4.3α και 5.4.4.3β). Αναλυτικότερα:

Τέσσερις από τους ερωτώμενους τονίζουν τη σπουδαιότητα της, ενώ για δυο εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών. Ενδεικτικά:

- «Νοηματική χρησιμοποιούσες σε μεγάλο βαθμό;
- Σε μεγάλο βαθμό. Ήθελα – έτσι, τέλος πάντων, όπως το έβλεπα – θεωρούσα ότι πρέπει να τα κάνω παράλληλα, γιατί θεωρώ τη νοηματική **πάρα** πολύ σημαντική» (Σ9)

«Εάν ο μαθητής ακούει (ενν: βαρήκοος μαθητής), προφορική.. ναι, βέβαια.. Το καλύτερο. [...] Όσο μπορείς προφορικό τόσο καλύτερο.. γιατί πιστεύω ότι βελτιώνει πολύ το νου, ο λόγος ο προφορικός» (Σ5)

«Δε γίνεται ούτε μόνο με νοηματική. Γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά αυτά έχουν την ανάγκη να μάθουν και δύο πράγματα να μιλάνε, θέλουν και τα ίδια να συνεννοούνται...(Σ4)

Εκπαιδευτικός που υποστήριξε, μεν, την εκμάθηση της ΕΝΓ, ακόμα και από βαρήκοα άτομα («Αηλαδή, ένα παιδί βαρήκοο δεν θέλω να υστερεί στη νοηματική, γιατί θέλω να..έχει φίλους κωφούς, να είναι μέσα σ' αυτό το περιβάλλον») παραδέχεται ότι «επειδή ζούμε σ' έναν κόσμο ακουόντων,..ακόμα και τα παιδιά τα τελείως κωφά, που υστερούσαν στον..προφορικό λόγο» προσπαθούσε να τα ενισχύσει, να τα πιέσει «εμμέσως πλην σαφώς[...]στη χειλε-ανάγνωση», (Σ9) για να τους ενισχύσει αυτό το κομμάτι.

Πραγματικά αξιοσημείωτη είναι η κατάθεση μιας εξ αυτών, η οποία έχει μηδενική γνώση της ΕΝΓ, για τη βοήθεια που έλαβε στην επικοινωνία με έναν από τους μαθητές της, από κάποια φοιτήτρια- με γνώση της ΕΝΓ- που έκανε την πρακτική της άσκηση στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Αναφέρει, λοιπόν, ότι αντιμετωπίζοντας μεγάλη δυσκολία με το συγκεκριμένο μαθητή, επικοινωνώντας μαζί του με χειλεανάγνωση, γραπτό λόγο και ζωγραφική, «[...] για καλή μου τύχη φέτος έρχονταν στο σχολείο δύο φοιτήτριες απ' το Πανεπιστήμιο για την πρακτική τους άσκηση, εκ των οποίων η μία έκανε μαθήματα νοηματικής[...]με είχε βοηθήσει αφάνταστα..το γεγονός ότι ερχόταν μαζί και κάναμε μαζί το μάθημα. Για 5-6 μήνες, εγώ πέταγα στον ουρανό..[...] Και νόμιζα ότι μου είχαν βάλει ένα σωληνάκι οξυγόνο και μου 'χαν δώσει οξυγόνο ν' ανασαίνω την ώρα εκείνη... με τη νοηματική. [...] Εγώ μιλάμε ζοριζόμουνα τρομερά..Ε, είναι πώς το λέμε τώρα, η αλφαβήτα. Άμα δεν την έχεις στα χέρια σου αυτή..» (Σ1)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη γνώσης της ΕΝΓ από τους ίδιους τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, αλλά και από εκπαιδευτικό, με υπολειμματική ακοή, ο οποίος είχε εργασθεί, στο παρελθόν, σε αυτά τα τμήματα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν:

- «Νοηματική χρησιμοποιείς καθόλου;
- Όχι. όχι, όχι.. Μα δε ξέρουν και τα παιδιά.. τα ίδια.. νοηματική» και
- «Κι αυτός (ενν: ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός με υπολειμματική ακοή), δε νομίζω.. Όχι, κανονικά έκανε το μάθημα.. Όπως κι οι υπόλοιποι..
- Με προφορικό, γραπτό..
- Με προφορικό, γραπτό, ναι..» (Σ5)

- «Τη νοηματική τη χρησιμοποιείς σε ποιο βαθμό;
- Αν είναι ο μαθητής και ξέρει..» (Σ4).

Για δυο εκπαιδευτικούς η χρήση της ΕΝΓ σχετίζεται με το βαθμό υπολειμματικής ακοής και τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, ενώ, για μια άλλη εκπαιδευτικό με την άποψη των γονέων για την ΕΝΓ και την προσπάθειά τους να ενταχθεί το παιδί τους στον κόσμο των ακουόντων, σαν ακούον άτομο. Οι απόψεις αυτές των γονέων, συχνά, αποτελούν εμπόδιο στη χρήση και διδασκαλία της ΕΝΓ στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα παρατίθενται:

«Είχα μαθητές, οι οποίοι θέλανε αποκλειστικά και μόνο νοηματική, που δεν αντιμετωπίσαμε κανένα πρόβλημα στο συγκεκριμένο κομμάτι... Τα παιδάκια με βαρηκοΐα, που είτε δεν θέλανε να μάθουνε τη νοηματική, είτε τώρα την μάθαιναν τη νοηματική, πήγαινα παράλληλα» (Σ7)

«Ανάλογα με τα παιδιά που είχα, γιατί ήταν άλλα κωφά, άλλα ήταν βαρήκοα. Ανάλογα, λοιπόν, με το τί είχα απέναντί μου, χρησιμοποιούσα ή μόνο νοηματική ή νοηματική με λόγο..με προφορικό λόγο» (Σ9)

«[...] έχεις να αντιμετωπίσεις τα “θέλω” των γονέων. Μπορεί εσύ να θέλεις να χρησιμοποιήσεις την.. ελληνική νοηματική γλώσσα, αλλά οι γονείς να είναι φοβισμένοι, να θεωρούν ότι είναι μαϊμουδίστικες κινήσεις, ότι θα μείνει το παιδί τους πίσω γνωστικά.., οι γιατροί από την πλευρά τους να τους έχουν υποσχεθεί ότι με το άλφα ή το βήτα κοχλιακό εμφύτευμα ή ακουστικό βοήθημα.., ότι θα ακούσουν όπως ακούνε όλοι οι υπόλοιποι, και να φοβούνται ότι θα μείνει πίσω. Δεν υπάρχει.. ενημέρωση στους γονείς. Οι γονείς έρχονται επιθετικά στον εκπαιδευτικό – δεν είναι κανόνας αυτό, απλά μου έχει τύχει, έτσι; – οπότε, πολλές φορές μπορεί να είναι τροχοπέδη η άποψη του γονιού, που τον θες συνεργάτη όχι αντίπαλο» (Σ8).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

«Μέθοδοι» επικοινωνίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
Προφορική μέθοδος	4
Ολική μέθοδος	5
Δίγλωσση (;) προσέγγιση	1

Πίνακας 5.4.4.3 «Μέθοδοι» επικοινωνίας στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Βαθμός χρήσης της ΕΝΓ στη διδασκαλία	Συχνότητα απαντήσεων
Μηδενικός	1
Υποτυπώδης	4
Κατά το ήμισυ	5

5.4.4.3α Βαθμός χρήσης της ΕΝΓ στη διδασκαλία

Λόγοι περιορισμένης χρήσης ΕΝΓ	Συχνότητα απαντήσεων
Ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών	4
Ελλιπής γνώση μαθητών	2
Ακουστικές δυνατότητες και επικοινωνιακές ανάγκες κάθε μαθητή	2
Βούληση γονέων	1

Πίνακας 5.4.4.3β Λόγοι περιορισμένης χρήσης ΕΝΓ

5.4.4.4. Μορφές αξιολόγησης- Τρόποι αποτίμησης μαθησιακής προόδου στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

Σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι ερωτώμενες/οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν την πρόοδο των μαθητών τους και οι δέκα (10) απάντησαν ότι ακολουθούν επιλεκτική- ελεγκτική αξιολόγηση, δηλαδή τις παραδοσιακές τεχνικές, όπως την προφορική αξιολόγηση, τις εργασίες για το σπίτι και τις γραπτές εξετάσεις (βλ. Πίνακα 5.4.4.4).

Συγκεκριμένα:

Τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν ότι η αξιολόγηση γίνεται «όπως στο γενικό (ενν: σχολείο)»:

«Προφορικά, γραπτά. Έτσι, κανονικά.. όπως στο γενικό» (Σ2)

«Εντάξει... Δε νομίζω ότι διαφοροποιείται πάρα πολύ από αυτά, τέλος πάντων που, συμβαίνουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή πήγαινα λίγο με την πεπατημένη..» (Σ9).

Από έξι εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ο καθημερινός έλεγχος:

«Η καθημερινή παρουσία.. και η πρόοδος που παρουσιάζει ο μαθητής ή, τέλος πάντων, μπορεί και να μην υπάρχει και πρόοδος, να υπάρχει στασιμότητα ή να υπάρχει οπισθοδρόμηση. Καθημερινά... Από τη στιγμή που παίρνω εγώ τον μαθητή, που μπαίνω μες στην τάξη, πως αυτός ο μαθητής κινείται καθημερινά» (Σ8)

« [...] γιατί το καθημερινό μάθημα είναι σαν τεστ περίπου.. Όταν βάζουμε ασκησούλες και τις γράφουν τα παιδιά, είναι σαν τεστ... μας δίνει την εικόνα.» (Σ4).

Η διαφορά (με τη γενική τάξη) που αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς είναι η απλοποίηση των παραπάνω τεχνικών, ενώ πέντε συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν υποκοριστικά στην αναφορά τους (τεστάκια, ερωτησούλες, ασκησούλες, διαγωνισματάκια). Ενδεικτικά:

«Πάντα προς το.. προς το πιο εύκολο, έτσι;..πάντα» (Σ2)

«Ναι..όπως στους άλλους, σε πιο απλή(ενν: μορφή).. πιο λίγα» (Σ10)

«Και θα γράψει το διαγωνισμάκι του...[...] Τώρα, τα άλλα τα παιδιά και όταν τους κάνω τεχνολογία είναι πιο εύκολο πράγμα ..με κατασκευούλες, κτλ» (Σ6).

Μεγαλύτερη επιείκεια στην αξιολόγηση σχολιάστηκε από τρεις εκπαιδευτικούς, με ίδιο αριθμό συμμετεχόντων να δηλώνει ότι το «πρωτόκολλο» δεν ακολουθείται, αυστηρά, όλες τις φορές, και κάποια υποχρεωτικά τεστ και διαγωνίσματα παραβλέπονται (βλ. Πίνακα 5.4.4.4). Ενδεικτικά:

«[...] Παραείναι η επιείκεια αυτή που κάνουμε..» (Σ2)

«Με επιείκεια.. Είμαι πιο επιεικής..» (Σ10)

« [...] το πρωτόκολλο, έτσι.. δεν τηρείται τόσο πολύ.» (Σ3)

«Βέβαια, εμείς όταν λέμε τεστ, κλπ... αυτά δεν τα ακολουθούμε, γενικώς, τα τεστ κλπ. Αυτά που λένε υποχρεωτικά τεστ, σε όλα αυτά (ενν: τα μαθήματα)..» (Σ4).

Τρεις, επίσης, συμμετέχοντες δήλωσαν προσαρμογή των θεμάτων προς εξέταση και συγκεκριμένα:

«Οπότε μπορείς να βάλεις κατάλληλα θέματα, χωρίς να χρειάζονται υψηλές αναλύσεις και μπορεί το παιδί – αν έχει κατανόηση – διαβάζοντας το κείμενο να σ’ απαντήσει με ένα σωστό-λάθος, μ’ ένα ναι-όχι, με μια λέξη συμπλήρωσης κενού, με αντιστοίχιση.. και φυσικά σε απλούστερες έννοιες..» (Σ5)

«[...] το διαγώνισμα μπορεί να ’ναι και πιο προσαρμοσμένο, ας πούμε, με πολλαπλής επιλογής, με σωστά λάθος, με διάφορα, με χάρτες εννοιολογικούς... Το προσαρμόζω λίγο να είναι έτσι» (Σ6).

Μόνο μια εκπαιδευτικός παρουσιάστηκε αρνητική απέναντι στην αξιολόγηση της μάθησης, η οποία συνδέεται, κατεξοχήν, με τη βαθμολόγηση- κατάταξη των εξεταζομένων, δηλώνοντας ότι

«οι γραπτές δοκιμασίες, είτε ολιγόλεπτες, είτε ωριαίες δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο», θεωρώντας πως ο σημαντικότερος παράγοντας στην αξιολόγηση οποιουδήποτε μαθητή είναι «Η συμμετοχή μέσα στην τάξη, η.. επιμέλεια, η συνέπεια στις σχολικές τους υποχρεώσεις και στις σχολικές εργασίες που έχουν για το σπίτι» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Τρόποι αξιολόγησης στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
Όπως στη γενική τάξη (παραδοσιακές τεχνικές)	4
Με καθημερινό έλεγχο	6
Με απλοποιημένες τις τεχνικές αξιολόγησης	8
Με μεγαλύτερη επιείκεια	3
Όχι με αυστηρό «πρωτόκολλο»	3
Με προσαρμοσμένα τεστ και διαγωνίσματα	3
Από τη συμμετοχή του μαθητή	1

Πίνακας 5.4.4.4 Τρόποι αξιολόγησης στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων

5.4.4.4.1. Ποσοτική ή Ποιοτική αξιολόγηση;

Όσον αφορά στην άποψή τους για το ποια από τις δυο μορφές αξιολόγησης προτιμούν τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, αν και προτιμούν την ποιοτική αξιολόγηση, είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν την ποσοτική. Μια, μάλιστα, εξ αυτών σχολίασε ότι υπάρχουν κάποιες διαφωνίες (μεταξύ των εκπαιδευτικών;) για την καταλληλότητα της μιας ή της άλλης. Συγκεκριμένα:

«Εγώ θεωρώ καταλληλότερη – άσχετα αν... τι μας λένε διάφορα στο σχολείο και τσακωνόμαστε- την ποιοτική αξιολόγηση. Απαιτεί μεγαλύτερο κόπο και μεγαλύτερη για μας προσοχή στο μαθητή μας απ' ότι να του βάλουμε ένα...με κλίμακα του 20 ... ένα ξερό βαθμό [...] Εγώ, όμως, τους αξιολογώ έτσι (ενν: με βαθμολογία)... γιατί είμαι υποχρεωμένη να αξιολογήσω έτσι» (Σ1).

Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ποιοτική αξιολόγηση είναι προτιμότερη για «γι' αυτά τα παιδιά (ενν: τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές)», (Σ6), ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε με βεβαιότητα, καθώς- σύμφωνα με τα λεγόμενά του- η ποιοτική δεν έχει εφαρμοσθεί, παρ'όλα αυτά πιστεύει «[...] ότι μπορεί να 'χει και αρκετά θετικά» (Σ3) (βλ. Πίνακα 5.4.4.4.1).

Ένας εκπαιδευτικός σχολίασε ότι η βαθμολόγηση των μαθητών γίνεται με υπερβολική επιείκεια, κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί, αν η αξιολόγηση γινόταν περιγραφικά και ένας άλλος συμφωνεί με την ποσοτική αξιολόγηση «[...] κατά κανόνα, με καλύπτει η ποσοτική. Ναι, ναι καλύπτει» (Σ5).

Η βαθμολόγηση σχολιάστηκε ως μέσο φρονηματισμού (ή «κίνητρο», όπως διορθώθηκε από τους ίδιους, στη συνέχεια) για τους μαθητές της γενικής τάξης από δυο εκπαιδευτικούς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις δυο εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Η μια εκπαιδευτικός θεωρεί το βαθμό- αριθμό «κοινωνική σύμβαση», τονίζοντας την ασημαντότητά του, όσον αφορά στην εξέλιξη ενός μαθητή, ενώ η άλλη αναφέρει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς σε αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή.

«[...] το να έχεις μία ποιοτική, τέλος πάντων, μία περιγραφική αξιολόγηση, γιατί μπορείς να επισημάνεις στο μαθητή ποια είναι τα δυνατά του σημεία και ποια είναι τα αδύναμα. Τι μπορεί να προσέξει για να αναπτύξει περισσότερο και πού είναι λίγο πιο αδύναμος. Ενώ ένας αριθμός απλά, ...δε λέει τίποτα. Είναι μία κοινωνική σύμβαση» (Σ8)

*«Από τη στιγμή που πρέπει να δώσουμε βαθμούς, το παιδί θα πάρει τους βαθμούς του, οπωσδήποτε μιλάμε για ποσοτική,... αλλά στηριζόμαστε πάρα πολύ στο να ερχόμαστε σε συχνή επικοινωνία με τους γονείς και να τους δίνουμε **όλη** την εικόνα του παιδιού. Το πως προχωρούσε, τί θέληση έδειχνε, πώς ανταποκρινόταν στην αρχή και πώς, τελοσπάντων, προόδευε αργότερα και ποια ήταν και η σχέση μας...» (Σ9).*

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Ποσοτική ή Ποιοτική αξιολόγηση;	Συχνότητα απαντήσεων
Προτιμώ την ποιοτική, αλλά η ποσοτική είναι υποχρεωτική	4
Η ποιοτική είναι προτιμότερη για μαθητές με αναπηρία	3
Δεν έχω άποψη, εφόσον η ποιοτική δεν έχει εφαρμοσθεί	1
Μπορεί η ποιοτική να ήταν καλύτερη	2
Η ποσοτική λειτουργεί ως μέσο φρονηματοτισμού	2
Η ποσοτική είναι κοινωνική κατασκευή	1

Πίνακας 5.4.4.4.1 Ποσοτική ή Ποιοτική αξιολόγηση;

5.5. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού των τμημάτων ένταξης κωφών/βαρήκοων μαθητών, καθώς και τα επίπεδα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, αναδείχτηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους στα τμήματα αυτά και αν ο ρόλος αυτός διαφοροποιείται από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, την ισότιμη/ή όχι παρουσία τους στο σύλλογο διδασκόντων, τις σχέσεις και τα πλαίσια συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο, σε ποιους απευθύνονται όταν προκύψει θέμα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης και, τέλος, την επάρκεια στην ενημέρωσή τους για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

5.5.1. Διαφοροποίηση ρόλου του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με το αν διαφοροποιείται ο ρόλος τους στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων από το ρόλο του εκπαιδευτικού στις γενικές τάξεις, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (6 απαντήσεις) είχε αρνητική άποψη («όχι, δε διαφοροποιείται»), με τις υπόλοιπες τέσσερις απαντήσεις να είναι θετικές («ναι, διαφοροποιείται») (βλ. Πίνακα 5.5.1).

Ενδεικτικά:

«Ο ρόλος μου... προφανώς είναι.. ο ρόλος που είναι και στη γενική.. παιδεία, ας πούμε. Δε νομίζω ότι διαφοροποιείται» (Σ3)

«Το ίδιο πράγμα είναι. Τώρα, βέβαια, εγώ μπαίνω λίγες ώρες από κει (ενν: στο γενικό σχολείο). Ξέρω γω... δεν διαφοροποιείται κάτι...» (Σ6)

«Διαφοροποιείται. Έχει μια διαφοροποίηση..» (Σ10)

- *«Κοίταξε, άλλη η συμπεριφορά μου και η.. συνεισφορά μου; πώς να το πω; στο τμήμα το κανονικό κι άλλο ένταξης, εννοείται..»*
- *Πού διαφοροποιείσαι;*
- *Παντού, σ' όλα τα επίπεδα..» (Σ5).*

Παρ' όλα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί, αν και ανέφεραν μη διαφοροποιημένο ρόλο, στη συνέχεια παρουσίασαν κάποιες «πτυχές», λίγο διαφορετικές σε ό, τι έχει να κάνει με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτά τα τμήματα (βλ. παρακάτω, ενότητα και πίνακα 5.5.1.1).

Αξιίζει, θεωρούμε, να σχολιαστεί ότι τρεις από τις τέσσερις απαντήσεις που διαφοροποιούν το ρόλο, προέρχονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται αποκλειστικά στα τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων, είναι οι παλαιότεροι σε αυτά και έχουν τη μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

5.5.1.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη σχετική ερώτηση για το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων, παρουσίασαν αρκετή ποικιλία, με βασικό, όμως, γνώμονα, την ευαισθησία και επιείκεια απέναντι στους μαθητές. Συγκεκριμένα:

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε το «συνδετικό κρίκο» , τη «γέφυρα επικοινωνίας» ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα άτομα.

«Είσαι λίγο... ο διαμεσολαβητής. Είσαι η γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα.. στους μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης και στο υπόλοιπο σχολείο, στους υπόλοιπους καθηγητές» (Σ8).

Τρεις εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού (γενικά στο σχολείο) είναι πολλαπλός. Συμφωνούν ότι δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών (Παπάς, 1994· Κοσσυβάκη, 1997 στο Ντούσκα, 2006). Στα Τ.Ε ο συμβουλευτικός-υποστηρικτικός αυτός ρόλος είναι πρωτεύων (βλ. Πίνακα 5.5.1.1). Ειδικότερα, αναφέρθηκαν:

«Είναι τα πάντα..Ο εκπαιδευτικός (ενν: ως μεταβιβαστής γνώσης) θα το έλεγα ότι είναι – σε χαμηλή βαθμίδα ...– είναι ο ψυχολόγος, είναι κοινωνιολόγος, είναι κοινωνικός λειτουργός, είναι τα πάντα.. και πιο πολύ είναι εμψυχωτικός ο ρόλος τους. Δηλαδή, ό, τι προβλήματα έχουν στο σπίτι ή με τα άλλα τα παιδιά εμείς τα λύνουμε. Και συμπεριφοράς, τα πάντα. Πιο πολύ ο ρόλος μας είναι του ψυχολόγου (χαμόγελο), παρά όλα τ' άλλα....[...] Και εκεί υπάρχουν αυτά (ενν: στις γενικές τάξεις), αλλά εδώ είναι πιο «βαρύς» ακόμα....[...] Είναι πιο έντονα, πιο έντονα (ενν: στα Τ.Ε), ναι..» (Σ4).

Τρεις, επίσης, εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι στα Τ.Ε αντιμετωπίζουν τους μαθητές, με μεγαλύτερη ευαισθησία και επιείκεια. Είναι περισσότερο υπομονετικοί, περισσότερο ευαίσθητοι στις δυσκολίες των μαθητών και πιο «ανοιχτοί» στην επικοινωνία μαζί τους. Επενδύουν πολλά στην προσωπική τους σχέση με τα παιδιά, θεωρώντας την μάλιστα «λίγο οικογενειακή σχέση»(Σ2), αποφεύγοντας την αυστηρότητα, την οποία, ενδεχομένως, επιδεικνύουν στους μαθητές της γενικής τάξης.

Ενδιαφέρον έχουν τα αποσπάσματα αυτά:

«Είναι τώρα σχέση, μοιάζει λίγο με του γονέα σ' αυτά τα παιδιά (ενν: του Τ.Ε)..Ναι, το βλέπεις σαν παιδί σου και σε βλέπει σαν πατέρα. Έτσι.. Με κάποιο σεβασμό... σα φίλο σε βλέπει.. σαν τον καλύτερό του φίλο.. Είναι διαφορετικά τα πράγματα.[...] Καταρχήν σου μιλάνε.. εκτός απ' το μάθημα.. σου μιλάνε και για το σπίτι τους πολλές φορές. Τί τους έτυχε, τι κάτι δεν πήγε καλά. Καμιά φορά ρωτάνε τί να κάνω εδώ; Δηλαδή, ακριβώς αυτό σου λέω... σχέση γονέα με παιδί» (Σ2)

«Στην επικοινωνία (ενν: διαφοροποιείται ο ρόλος), για παράδειγμα.. Εδώ είναι προσωπική επικοινωνία... δηλαδή, μπορείς να παίζεις με το μαθητή για παράδειγμα. Ναι, να σε

πειράζει ο μαθητής... κλπ. Να σου παίρνει πράγματα. Να τα κρύβει., ξέρω 'γω..Θέλει να παίξει. Οπότε, το ανέχεσαι... Ενώ, τώρα, σε μία τάξη κανονική δε μπορεί να σου κάνει τέτοια πράγματα, γιατί μετά θα σε κοροϊδεύουν οι υπόλοιποι .. το διαλύεις, δηλαδή, το τμήμα. Με κατάλαβες;[...] ..Είμαι πιο ελαστικός...[...] Δε μπορείς να είσαι τώρα ούτε κρύος, ούτε παγερός, ούτε αυστηρός... τίποτα απ' όλα αυτά» (Σ5).

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Διαφοροποίηση ρόλου του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
Όχι, δε διαφοροποιείται	6
Ναι, διαφοροποιείται	4
Πίνακας 5.5.1 Διαφοροποίηση ρόλου του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων	

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων	Συχνότητα απαντήσεων
«Διαμεσολαβητής» μεταξύ κωφών και ακουόντων ατόμων	2
Συμβουλευτικός, εμπνευστικός, συνεργατικός, υποστηρικτικός	3
«Πατρικός»	3

Πίνακας 5.5.1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων

5.5.2 Σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς

Ως προς τις σχέσεις τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο που εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν απαντήσεις σε μια κλίμακα από «άριστη» έως «καθόλου». Συγκεκριμένα:

Τρεις εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τη σχέση «άριστη», ενώ άλλοι τρεις «καλή» (μια εξ αυτών με μεγάλη επιφύλαξη).

Η απάντηση «πάρα πολύ καλή» δόθηκε από δυο συμμετέχοντες, ενώ άλλοι δύο θεωρούν ότι εξαρτάται από τη θέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και, κατ'έκταση, απέναντι στους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε, οπότε οι

σχέσεις κυμαίνονται από «πάρα πολύ καλές» έως «καθόλου» (βλ. Πίνακα 5.5.2). Παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Ναι, ναι, άριστες, άριστες. Δεν υπάρχει πρόβλημα κανένα» (Σ2)

«Μάλλον, και αυτό είναι κάτι το οποίο ποικίλλει. Έχει τύχει σε σχολεία να έχω πολύ καλή συνεργασία.. και έχει τύχει, και άλλες φορές, να μην έχω καθόλου συνεργασία. Έχει να κάνει με τη σχολική κουλτούρα, πάλι, του πλαισίου.[...] το βασικό κριτήριο νομίζω ότι έχει να κάνει με την σχολική κουλτούρα και με το τί επικρατεί έξω, στην κοινωνία. Δηλαδή, αν τους αντιμετωπίζεις ως ισότιμα μέλη. Αν θεωρείς ότι οι μαθητές αυτοί είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας, τότε με έναν τρόπο θα μπορέσεις» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς	Συχνότητα απαντήσεων
Άριστη	3
Πάρα πολύ καλή	2
Από πολύ καλή έως καθόλου	2
Καλή	3

Πίνακας 5.5.2 Σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς

5.5.2.1. Ισότιμο μέλος στο Σύλλογο Διδασκόντων;

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7 απαντήσεις) θεωρούν ότι είναι ισότιμα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, με άλλους δυο εκπαιδευτικούς να απαντούν θετικά, διατηρώντας, ωστόσο, κάποια επιφύλαξη, ενώ μόνο μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κάτι τέτοιο ισχύει όχι ως προς τα δικαιώματα, αλλά ως προς τις υποχρεώσεις (βλ. Πίνακα 5.5.2.1). Χαρακτηριστικά, για τις περιπτώσεις που εκφράστηκαν επιφυλάξεις, αναφέρθηκαν:

- «Μμ...Ναι (ενν: θεωρώ τον εαυτό μου ισότιμο μέλος του συλλόγου διδασκόντων).
- Δεν το λες με σιγουριά.. το λες με σιγουριά;;
- Δεν το λέω με σιγουριά γιατί έπρεπε ήδη τα τμήματα ένταξης να έχουν έναν δικό τους χώρο..(αναφέρεται η σχετική «προβληματική» των αιθουσών των Τ.Ε)
- Αυτό πιστεύεις ότι έχει να κάνει με το σύλλογο των διδασκόντων; σχετίζεται μ' αυτό;
- Ναι, ναι μ' αυτό, έχει βέβαια, εντάξει.. Μ' αυτό, μ' αυτό...» (Σ4).

Στη συνέχεια της συζήτησης «αναδύθηκε» το ζήτημα της σχολικής κουλτούρας και της υποστήριξης ή όχι ενταξιακών πρακτικών από τους Διευθυντές των σχολείων:

- «Ναι, αλλά ο σύλλογος αποφασίζει πού θα πάει; (ενν: σε ποια αίθουσα γίνεται το μάθημα του Τ.Ε)

- Ο Διευθυντής.
- Οπότε εκεί, λοιπόν, υπάρχει ένα «ρίξιμο», ας το πούμε...
- Κάποιοι Διευθυντές δεν μπορούν να καταλάβουν κάποια πράγματα, είναι αλήθεια τώρα, εντάξει; Κάποιοι Διευθυντές δε μπορούν να καταλάβουν κάποια πράγματα.. τις ανάγκες των παιδιών..Δηλαδή, δυσκολευόμαστε να εξηγήσουμε στο Διευθυντή και τους καθηγητές... την ιδιαιτερότητα των παιδιών αυτών» (Σ4).

και σε άλλη συνέντευξη:

«Όχι, σε καμία των περιπτώσεων δεν είσαι ισότιμος σε ό,τι έχει να κάνει με τα δικαιώματα. Είσαι ισότιμος σε ό,τι έχει να κάνει με τις υποχρεώσεις. Εννοείται ότι δεν θα λάβει κανείς υπόψη (ενν: τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε) – κανείς;... αφοριστικό και αυτό, και, ίσως, υπερβολικό.. Είσαι ισότιμος για να κάνεις εφημερίες. Είσαι ισότιμος για να αναλάβεις άλλου είδους εξωδίδακτικές υποχρεώσεις..» (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Ισότιμο μέλος στο Σύλλογο Διδασκόντων;	Συχνότητα απαντήσεων
Ναι, είμαι ισότιμο μέλος	7
Ναι (αλλά με επιφυλάξεις)	2
Είμαστε ισότιμοι στις υποχρεώσεις, όχι στα δικαιώματα	1

Πίνακας 5.5.2.1 Ισότιμο μέλος στο Σύλλογο Διδασκόντων

5.5.3. Πλαίσια συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών των Τ.Ε με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων αναφέρθηκε τέσσερις φορές για τη συμμετοχή των μαθητών των Τ.Ε σε εκδρομές και άλλες τόσες (4 απαντήσεις) σε σχολικές γιορτές.

Από δύο φορές δηλώθηκαν οι επισκέψεις σε μουσεία, παραστάσεις, εκθέσεις, οι αθλητικές δραστηριότητες και τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται στο σχολικό πλαίσιο, ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε τη συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών στις παρελάσεις του σχολείου.

Μόνο μια εκπαιδευτικός σχολίασε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων επηρεάζεται από τη δική τους «θέαση» απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών των Τ. Ε στις κοινές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές, ενώ άλλη μια θεωρεί ότι δε συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς των γενικών τμημάτων για τη συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε δραστηριότητες κοινές για όλους τους μαθητές του σχολείου (βλ. Πίνακα 5.5.3). Παρατίθενται αποσπάσματα συνεντεύξεων:

«[...] εγώ, πρακτικά, τα παιδιά σε κάποιες ώρες..προσπαθώ και τα βάζω και... συμμετέχουν και σε δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά των γενικών τμημάτων. Κάποιες ημέρες που έχουμε κάποιες αθλητικές δραστηριότητες, εγώ τα εντάσσω.. σε ομάδες.. με τα παιδιά των γενικών τμημάτων και συμμετέχουν και αυτά (Σ3)

- «Ναι, ναι, ναι... Υπήρχε συνεργασία. Ας πούμε, στις εκδηλώσεις βλέπαμε πάντα πώς τα παιδιά τα κωφά, μπορούσαν να προβάλλουν το δικό τους κομμάτι.
- Στις εκδρομές, αυτά.... κανονικές συμμετοχές;
- Ναι, ναι, κανονικότητα» (Σ9)

«Ναι, γιατί πάλι έχει να κάνει με αυτόν που αναλαμβάνει τη διοργάνωση. Και πάλι, με την αντίληψη και τη φιλοσοφία “το θεωρώ ισότιμο μέλος;”. Αν το θεωρώ ισότιμο μέλος θα στύσω το κεφάλι μου και θα βρω τρόπο να τον εντάξω, να τον συμπεριλάβω, μάλλον, όχι να τον εντάξω, να τον συμπεριλάβω ... Αν δε θέλω, όχι.. “Εκεί (ενν: είμαστε) και αν έρθεις, έλα. Αν δεν έρθεις, δεν πειράζει μωρέ, γιατί δεν θα ακούσεις κιόλας!” (Σ8).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Πλαίσια συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	Συχνότητα απαντήσεων
Σε εκδρομές- περιπάτους	4
Σε σχολικές γιορτές	4
Επισκέψεις σε μουσεία, παραστάσεις, εκθέσεις	2
Σε αθλητικές δραστηριότητες	2
Σε προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.α)	2
Σε παρελάσεις	1
Εξαρτάται από τους υπεύθυνους της διοργάνωσης	1
Σε κανένα επίπεδο συνεργασία	1

Πίνακας 5.5.3 Πλαίσια συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς

5.5.3.1. Παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία (με άλλους εκπαιδευτικούς ή τη Διεύθυνση του σχολείου)

Για τους μισούς (5) εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό παράγοντα παρεμπόδισης της συνεργασίας αποτελεί η ηγεσία του σχολείου (βλ. Πίνακα 5.5.3.1).

Σύμφωνα με αυτές τις απαντήσεις κάποιοι Διευθυντές στέκονται «εμπόδιο» σε αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές, παραμένοντας μακριά από τη λογική ενταξιακών αξιών ανάπτυξης ενός θετικού ήθους και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αποτελούν τη

βάση για περισσότερο ποιοτική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

«Ίσως ο παράγοντας που θα δυσκόλευε τα πράγματα, κυρίως, μιλάω πάντα για τη Διεύθυνση στο σχολείο, ίσως να μην έχουμε, την ίδια λογική προσέγγισης..για τα τμήματα ένταξης. Μπορεί κάποιος να νομίζει ότι τα τμήματα ένταξης, ότι είναι βάρος για το σχολείο..που δε θα έπρεπε να είναι» (Σ3)

«Και σίγουρα, ένα βασικό ρόλο, παίζει και ο Διευθυντής. Πόσο πολύ σου επιτρέπει να κάνεις πράγματα μέσα στο σχολείο, να μη θέτει μόνο τους δικούς του όρους και να μη δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν κι άλλα πράγματα, που έχουν σαν ιδέες, που έχουν δοκιμάσει στο παρελθόν. Είναι επίσης σημαντικό» (Σ9).

Οι προκαταλήψεις, οι φόβοι, η ανασφάλεια και η αμάθεια απέναντι στους «άγνωστους» ανάπηρους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στη Ζώνιου- Σιδέρη (2011, σελ.188), σχολιάστηκαν από 3 εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Νομίζω είναι η άγνοια και ο φόβος. Κάποιοι δεν ξέρουν.. ή φοβούνται να.. εμπλακούν σε παιδιά τέτοια. Ή δεν ξέρουν ή φοβούνται. Κάποια ακραία περίπτωση, μπορεί να είναι, να μην θέλουν κιόλας να είναι σε επαφή με παιδιά τέτοια» (Σ4)

- «Ο φόβος για το άγνωστο.
- Δηλαδή;
- Καλώς ή κακώς, όταν δεν γνωρίζουμε κάποια πράγματα, έχουμε την τάση να μην τ' αποδεχόμαστε και να μη... θέλουμε να βοηθήσουμε. Να κρατάμε κάποιες αποστάσεις.., κάποιες "πισινές", όπως λένε και τα παιδιά. Επομένως, το να μην ξέρεις πώς να αντιμετωπίσεις ένα τέτοιο παιδί δε.. βοηθάει και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Σ7).

Τέλος, η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο καλής συνεργασίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 5.5.3.1). Ένας εξ αυτών αναφέρθηκε και στο επίδομα ειδικής αγωγής (το οποίο δεν παρέχεται, πλέον) και αποτελούσε αιτία δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, ενώ στην παρούσα, αποτελεί αιτία δυσαρέσκειας ο μικρός αριθμός μαθητών στα Τ.Ε, σε αντίθεση με τα γενικά τμήματα. Χαρακτηριστικά:

«Ο χαρακτήρας κάποιου, συγκεκριμένου, έτσι, ή κάποιων..Ο χαρακτήρας τους μόνο. Μπορεί να σε βλέπουν με άλλο μάτι. Μπορεί να σε ζηλεύουν απ' την μια μεριά επειδή έχεις λίγα παιδιά. Κάπως έτσι, ναι.. Δεν έχεις την φασαρία που έχουν οι άλλοι» (Σ2)

- «Οι... άνθρωποι, εμείς άμα.. ή εμείς οι άλλοι (χαμόγελο) άμα είμαστε περίεργοι.
- Η προσωπικότητα εννοείς;
- Η προσωπικότητα των καθηγητών» (Σ10).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία	Συχνότητα απαντήσεων
Η σχολική ηγεσία	5
Οι προκαταλήψεις, η άγνοια, ο φόβος απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3
Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού	3

Πίνακας 5.5.3.1 Παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία

5.5.3.2. Άμεση επικοινωνία σε ενδεχόμενο πρόβλημα

Ιδιαίτερο, επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα άτομα στα οποία αποτείνονται, όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα στα Τ.Ε.

Η πλειοψηφία τους (8 απαντήσεις) ανέφερε ότι η όποια δυσκολία προκύπτει, επικοινωνείται μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτών των τμημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν αποκλειστικά, διδακτικές ώρες σε αυτά τα τμήματα, θεωρούν τους «παλαιότερους» συναδέλφους (με όλες τις διδακτικές τους ώρες σε αυτά) τους πλέον αρμόδιους για να απευθυνθούν.

«Ζητάω συνεργασία από τους υπόλοιπους συναδέλφους της ειδικής αγωγής, αν αυτό εννοείς, στο τμήμα της ένταξης και μόνο απ' αυτούς, γιατί μόνο αυτοί μπορούν να με βοηθήσουν» (Σ1)

«Μ' αυτούς, μ' αυτούς (ενν: των Τ.Ε), ναι, κυρίως γιατί.. αυτοί έχουν έτσι μία μεγαλύτερη άγνοια με την επικοινωνία αυτών των παιδιών» (Σ3).

Μια, μόνο, εκπαιδευτικός δήλωσε ότι απευθύνεται στο διευθυντή, ενώ άλλη μια αναφέρθηκε στην ιεραρχία (συνάδελφο – Διευθυντή – Σχολικό Σύμβουλο – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και τους γονείς (βλ. Πίνακα 5.5.3.2).

Η προσπάθεια αποφυγής της γραφειοκρατίας σχολιάστηκε από δυο εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα:

«Τα σταθερά (ενν: άτομα, συναδέλφους) της ένταξης (ενν: είναι οι πρώτοι που θα έρθω σε επαφή). Γιατί διαφορετικά, όταν το πλατειάσουμε λίγο θα τρομάξουμε να βρούμε λύση. Μπαίνει η γραφειοκρατία και δε βρίσκεις εύκολα λύση..» (Σ4)

«Η και από ένα σημείο και έπειτα, αν έχεις βρει ότι με κάποιον “κουμπώνεις” καλύτερα και ότι μπορείς να λύσεις κάποια θέματα – προσπερνώντας τη γραφειοκρατία – θα το ακολουθήσεις» (Σ8).

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι αποφεύγουν να φτάσει στη Διεύθυνση του σχολείου, το όποιο πρόβλημα, τρεις εκπαιδευτικοί, ενώ, επίσης, τρεις ανέφεραν τη Διεύθυνση του σχολείου ως «δεύτερη επιλογή» στην επίλυση ενδεχόμενου προβλήματος. Ενδεικτικά:

- «Θα φτάσει στην Διεύθυνση κάτι;
- Το αποφεύγουμε» (Σ10)

«Σίγουρα με τους καθηγητές της ειδικής τάξης, που είναι οι αρμοδιότεροι και μετά με τον Διευθυντή του σχολείου» (Σ5).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Άμεση επικοινωνία σε ενδεχόμενο πρόβλημα	Συχνότητα απαντήσεων
Με τους συναδέλφους των Τ.Ε (μεταξύ μας)	8
Με το Διευθυντή	1
Ακολουθείς την ιεραρχία	1

Πίνακας 5.5.3.2 Άμεση επικοινωνία σε ενδεχόμενο πρόβλημα

5.5.4. Επαρκής ενημέρωση για ιδιαίτερες ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών

Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της ενότητας σχετικά με την αίσθηση που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην επαρκή τους ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε απολύτως επαρκής, με τους μισούς εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και ότι χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση (5 απαντήσεις), ενώ άλλοι τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση, παρ' όλα αυτά οποιαδήποτε επιπλέον γνώση είναι απαραίτητη και «ευπρόσδεκτη» (βλ. Πίνακα 5.5.4).

Ιδιαίτερα καυστικοί για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων ήταν δυο εκπαιδευτικοί. Αναφέρθηκαν στην έλλειψη οργάνωσης, πρωτοτυπίας και εκσυγχρονισμού, στις παρωχημένες θεματικές αυτών των σεμιναρίων, όσο και στην «κατανάλωση» κονδυλίων από πλευράς των διοργανωτών, χωρίς την αντίστοιχη παροχή γνώσεων και εκπαιδευτικών εργαλείων, απαραίτητων για τους συμμετέχοντες που τα παρακολουθούν.

Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

«Μας καλέσανε πέρυσι και είχε πάρει το power point τ.. συμβούλου από τ.. Π..... και το 'φερε .. σύμβουλος τ... Κ....., και το έβαλε εδώ και μας έκανε επιμόρφωση.. Ήρθα εδώ χάμω 4 ώρες... χάνω τον χρόνο της ζωής μου έτσι; Μπορούσα να κάνω κάτι άλλο...» (Σ1)

«[...] Τα τελευταία χρόνια πριν την κρίση, πριν το '10, δηλαδή.. ο πιο διαδεδομένος τρόπος για να «τρως» λεφτά.. ήταν οι επιμορφώσεις.. δηλαδή, υπήρχαν εταιρείες 2-3 σε όλη την Ελλάδα.. που διοργάνωναν του κόσμου τα σεμινάρια, επιμορφώσεις απίστευτες... [...] Αυτοί έπαιρναν, όμως, κάτι εκατομμύρια.. που διοργάνωναν τα σεμινάρια, από την Ε.Ε, τα έτρωγαν μεταξύ τους, ήταν 10-15 άτομα, οι οποίοι μονίμως έκαναν τις εισηγήσεις, ξέρεις όλα αυτά τα θέματα κλπ.. [...] και φυσικά.. εκεί δε γινόταν επιμόρφωση.. Απλά, το θέμα ήταν να οργανωθεί ένα σεμινάριο.. [...] γινόταν ένα απίστευτο «πάρτι» γύρω από αυτό το θέμα.. Δηλαδή όποιος είχε πάει μια φορά και ξαναπήγαινε δεύτερη, έβλεπε ακριβώς τα ίδια πράγματα.. τους ίδιους ανθρώπους.. δεν ήταν τίποτα καινούργιο.. δηλαδή δεν του προσέφερε κάτι...» (Σ3).

Τα σημεία που τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ήταν οι εκσυγχρονισμένες μέθοδοι διδασκαλίας, η γνώση σε θέματα ειδικής αγωγής (πέραν της κώφωσης/βαρηκοΐας), αλλά και η ευρύτερη επικοινωνία (με συμβούλους, με συναδέλφους άλλων νομών) για ανταλλαγή απόψεων στην εφαρμογή καλών πρακτικών. Μια, μόνο, εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η «ειδική» επιμόρφωση πρέπει να παρέχεται σε όλους, ανεξαιρέτως, τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός τους (ειδικοί- γενικοί).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Επαρκής ενημέρωση για ιδιαίτερες ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών	Συχνότητα απαντήσεων
Αίσθηση απόλυτης επάρκειας	1
Αίσθηση ανεπάρκειας	5
Αίσθηση επάρκειας, εν μέρει, και αναζήτηση περαιτέρω κατάρτισης και συνεργασίας	4

Πίνακας 5.5.4 Επαρκής ενημέρωση για ιδιαίτερες ανάγκες κωφών/βαρήκοων μαθητών

5.6. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και ποιες αλλαγές προτείνονται για τη βελτίωσή της

Στην τελευταία αυτή ενότητα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις προκλήσεις τις οποίες θεωρούν ότι αντιμετωπίζει η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών (βλ. Πίνακα 5.6.1) και εξέφρασαν τις ιδέες και προτάσεις τους προς μια ποιοτικότερη εκπαίδευσή τους (βλ. Πίνακα 5.6.2).

5.6.1. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα

Πρόκληση για δύο εκπαιδευτικούς είναι η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, η επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και η προσωπική εξέλιξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών με την ενδυνάμωση του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου τους. Απώτερος στόχος τα άτομα αυτά να βγουν στην κοινωνία, να ζήσουν και να εργασθούν ισότιμα.

«Οι προκλήσεις είναι να παίρνεις ένα παιδάκι το οποίο είναι φοβισμένο και κλαίει.. και να το βλέπεις μετά να σπουδάζει, να γίνεται δασκάλα, να γίνεται καθηγήτρια καλλιτεχνικών..., να προκόβει» (Σ4)

«Ευχαριστιέσαι όταν μπορεί το παιδί μετά απ' τη φοίτηση.. να έχει πάρει βασικές δεξιότητες και να μπορεί να περάσει στο... πανεπιστήμιο, να προχωρήσει. Όπως είδες έχουν τελειώσει (ενν: το Πανεπιστήμιο, κάποιοι μαθητές).. Δηλαδή αυτό είναι..ο στόχος. Να μπορεί να.. και βασικά να αισθάνεται δυνατό το παιδί..» (Σ10).

Στην ίδια λογική κινείται ακόμα ένας εκπαιδευτικός ο οποίος αναφέρθηκε στην πλήρη ένταξη των ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την κοινωνία.

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η πρόκληση στην εκπαίδευση όλων, ανεξαιρέτως, των παιδιών σχετίζεται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Ως προς το τι, το περιεχόμενο, νομίζω ότι αυτή είναι η μεγαλύτερη πρόκληση, η οποία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της εποχής μας, της κοινωνίας μας, των ιδανικών μας κι όχι με το αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα κώφωσης ή νοητικής καθυστέρησης κλπ» (Σ8).

Άλλη μια ερωτώμενη θεωρεί ότι πρόκληση αποτελεί η προσωπική προσπάθεια και η ομαδική δουλειά των εκπαιδευτικών, απέναντι σε ένα σύστημα που κωλυσιεργεί να βρει τους

εναλλακτικούς τρόπους, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν τα οφέλη μιας ισότιμης εκπαίδευσης:

«[...] Φυσικά θα βρεις αντιστάσεις.. σε κάθε κομμάτι, αλλά πιστεύω πολύ στην προσωπική δουλειά. Στην προσωπική δουλειά μέσα απ' την ομαδικότητα, φυσικά, δηλαδή. Χρειάζεσαι την στήριξη των συναδέλφων. Να βρεις συναδέλφους με.. κοινούς στόχους και προοπτικές, αλλά.. νομίζω ότι είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπική μας δουλειά όλο αυτό το κομμάτι. Δηλαδή, δεν μπορούμε να περιμένουμε τα πάντα να συμβούν από το κράτος. Να θεσμοθετηθούν. Να γίνουν. Και να προχωρήσουν...»(Σ9).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Προκλήσεις εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων ατόμων	Συχνότητα απαντήσεων
Μετάβαση μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική τους αποκατάσταση	2
Πλήρης ένταξη στην κοινωνία	1
Βελτίωση περιεχομένου εκπαίδευσης	1
Προσωπική προσπάθεια και ομαδική δουλειά εκπαιδευτικών	1

Πίνακας 5.6.1 Προκλήσεις εκπαίδευσης μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα

5.6.2. Προτεινόμενες αλλαγές για βελτίωση εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων

Όσον αφορά στις αλλαγές που προτάθηκαν οι τρεις κύριοι άξονες στις απαντήσεις ήταν σε σχέση με: α) την υλικοτεχνική υποδομή, β) τους εκπαιδευτικούς και γ) τη συνεργασία και επικοινωνία με το Σχολικό Σύμβουλο, αλλά και με άλλες ειδικότητες (πχ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) (βλ. Πίνακα 5.6.2).

Αναλυτικότερα, πέντε ερωτώμενοι αναγνωρίζουν ως αναγκαιότητα, στα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων, περισσότερα εποπτικά μέσα, ενώ άλλοι δυο αναφέρθηκαν, συγκεκριμένα, στις ΤΠΕ. Ενδεικτικά:

«Πολύ καλύτερα εποπτικά μέσα – ενδεχομένως, αυτά τα παιδιά να χρειάζονται περισσότερα εποπτικά μέσα, απ' ό, τι λέμε τώρα – πριν χρειαστεί οτιδήποτε άλλο» (Σ1)

«Καταρχήν, χρειαζόμαστε και πιο πολύ εποπτικό, ..πέρα απ' αυτό που έχουμε. Δηλαδή θα έπρεπε παντού υπάρχουν.. να μουν διαδραστικοί πίνακες ..ή άλλα τέτοια πράγματα. Πιο πολύ ΤΠΕ μου λείπει εμένα.. Που πρέπει να τα κουβαλάω, ας πούμε.. Κι αν είναι διαθέσιμα..Αυτά, εμένα μου λείπουν, να πω την αλήθεια...» (Σ6)

«[...] θα πρότεινα να ενσωματωθούν ό,τι καινοτομίες..από τις νέες τεχνολογίες που βοηθάνε..» (Σ3).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να βελτιωθούν οι σχολικοί χώροι και «να υπάρχουν τάξεις – γιατί δουλεύουμε έτσι-όπου να 'ναι...» (Σ10), όπως επίσης και τα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με δυο απαντήσεις: «Άλλα βιβλία..να υπήρχανε βιβλία με λιγότερη ύλη, πιο περιληπτικά και πιο πολλές φωτογραφίες, εικόνες μέσα. Φωτογραφίες... να καταλαβαίνουνε, έτσι έννοιες διάφορες» (Σ2).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν:

- η επιμόρφωση (3 απαντήσεις): «Η επιμόρφωση είναι το βασικότερο που χρειάζεται» (Σ6)
- η πρόβλεψη για διερμηνείς ή εκπαιδευτικούς με γνώση ΕΝΓ (1 απάντηση)
- η σταθερή σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (1 απάντηση) με στόχο την απόκτηση εμπειρίας:

«Σταθερούς καθηγητές θα έλεγα... Βοηθάει να μην αλλάζουν κάθε χρόνο και να μην τους πετάς από το ένα κομμάτι στο άλλο. Δηλαδή, στην παρούσα κατάσταση, τη μία χρονιά.. βρίσκεσαι στα κωφά, την επόμενη βρίσκεσαι στον αυτισμό και στα.. παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης. Αυτό, εκ των πραγμάτων, δεν μας επιτρέπει να αποκτήσουμε την απαραίτητη εμπειρία..οι εκπαιδευτικοί» (Σ9).

Ιδιαίτερη ανάγκη για συνεργασία με άλλες ειδικότητες και, συγκεκριμένα, ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό, σχολιάστηκε από δυο συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα:

«Ίσως, σε κάποια στιγμή σε κάποια σχολεία, που λειτουργούν τμήματα ένταξης θα μπορούσαν..δεν ξέρω.. ίσως θα μπορούσαν να μουν και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Έστω, μια δυο φορές την εβδομάδα, να υπάρχει ένας ψυχολόγος..» (Σ4)

«[...] ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένας (ενν: συνάδελφος, συνεργάτης) υποστηρικτικά, τώρα δηλαδή... Όχι όμως ειδικότητας τέτοιας όπως εμείς. Κάποια ειδικότητα όπως είναι οι ψυχολόγοι, αυτοί... [...] δε χρειάζεται κάθε μέρα ο ψυχολόγος, αλλά να είναι έτσι ο ψυχολόγος που να μπορείς να τον καλέσεις και να έρθει αμέσως..άμεσα» (Σ2).

Δύο, επίσης, συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα ενημέρωσης από τους σχολικούς συμβούλους:

«Να υπάρχει ο Σύμβουλος και να σου πει στα Μαθηματικά...αυτό. Ή στα Φιλολογικά... αυτό. Εκεί δίνετε προσοχή, αυτό πρέπει να μάθει. Να υπάρχει.. βασικό σχέδιο, να δίνεις μια σημασία στο σχέδιο αυτό.. να μην αυτενεργούμε εμείς» (Σ10)

«Καλό θα ήταν κάπου κάπου να συναντιόμασταν, να ανταλλάζουμε μερικές απόψεις. Καλό θα ήταν αυτό... Να βλέπουμε συμβούλους, να συζητάμε.. Να έχουμε κάποιες συναντήσεις, κάποιες ενημερώσεις γιατί μπορεί κάποιος να σκεφτούν κάποια άλλα πράγματα που δεν τα έχουμε σκεφτεί, κάποιες ιδέες... Ενημέρωση χρειάζεται και ιδιαίτερα τώρα και για τους νέους, τώρα που ξεκινάνε...Οπωσδήποτε» (Σ4)

ενώ μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς για την υποστήριξή τους:

«Συμβουλευτική, ... «εμψυχωτική» θα την έλεγα σε εισαγωγικά, γιατί το χρειάζονται, το 'χουν ανάγκη να μιλάνε, να μιλάνε, να μιλάνε με ανθρώπους άλλους.. Θα βοηθούσε τους γονείς.. να μην είναι φοβισμένοι και να μην ντρέπονται. Δηλαδή, να τα βάζουν με όλους και με όλα προκειμένου να πάει το παιδί τους μπροστά» (Σ4).

Τέλος, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και σε μια προσπάθεια άρσης των προκαταλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό». Ειδικότερα:

«[...] Ότι απ' την μία είμαστε φορείς όλων αυτών των προκαταλήψεων και γενικότερα αυτών που μέσα από την κοινωνία, ιδέες και όλα αυτά που κουβαλάμε και τα φοράμε και εμείς σα ρούχα απ' την παιδική μας ηλικία..[...] Απ' την άλλη, προσπαθείς μεγαλώνοντας όλα αυτά τα πράγματα λίγο να τα βγάλεις από πάνω σου. Ξέρεις, είναι μεγάλη προσπάθεια να..να κάνουμε ενδεχομένως και κάποιοι συνάδελφοι να δούμε με συμπάθεια αυτά τα παιδιά» (Σ1).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάθεσή της για την αντίδραση που δέχτηκε από συναδέλφους, όταν έγινε μια κοινή προσπάθεια με άλλη συνάδελφο, να ενταχθούν σε πρόγραμμα Erasmus. Στόχος του προγράμματος ήταν η επιμόρφωση των καθηγητών και το θέμα του ήταν η μείωση της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας, κυρίως σε παιδιά Ρομά και παιδιά μεταναστών. Ακολουθεί απόσπασμα από τη συνέντευξη:

«Και πάω μέσα και λέω αυτό το θέμα, γιατί παιδιά, λέω, εγώ αυτό το θέμα, μαζί με την Α....., λέμε αυτό θα κάνουμε.. [...] και πετάγονται πάνω και σου λένε: “Καλά εμείς κοιτάμε πώς να τους διώξουμε, πώς να διώξουμε τα τσιγγανάκια απ' το σχολείο και σεις πάτε να τα μαζέψετε;”» (Σ1).

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω

Προτεινόμενες αλλαγές για βελτίωση εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων ατόμων	Συχνότητα απαντήσεων
Επάρκεια εξοπλισμού	7
Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων	4
Βελτίωση σχολικών εγχειριδίων	2
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	3
Διερμηνείς ή εκπαιδευτικοί με γνώση ΕΝΓ	1
Σταθερή σχέση εργασίας εκπαιδευτικών	1
Συνεργασία με άλλες ομάδες επιστημόνων	2
Ενημέρωση από Σχολικούς Συμβούλους	2
Υποστήριξη οικογένειας	1
Αλλαγή Α.Π	1
Άρση των προκαταλήψεων	1

Πίνακας 5.6.2 Προτεινόμενες αλλαγές για βελτίωση εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων ατόμων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Ανάλυση ευρημάτων

6.1. Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης: Σύγχυση και ελλιπής γνώση

«Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια έννοια που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί»
(Mulhern, 2006, σελ.6).

6.1.1. Ταύτιση Ενταξιακής Εκπαίδευσης με τα Τ.Ε και την ενσωμάτωση

Στην παρούσα έρευνα η Ενταξιακή Εκπαίδευση ταυτίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται στα Τ.Ε. κωφών/βαρήκοων, με αυτές τις ενταξιακές δομές (Τ.Ε) μέσα στο γενικό σχολείο, αλλά και με την ενσωμάτωση στη γενική εκπαίδευση¹⁷.

Σε κάθε έναν από τους δυο αυτούς τρόπους προσδιορισμού της ενταξιακής εκπαίδευσης, στη βιβλιογραφία περί ένταξης εγείρονται επιφυλάξεις, ως προς την εγγύτητα προς τις αρχές της:

Καταρχήν, παρότι σε επιμέρους διατάξεις του Ν.3699/2008 διαπιστώνεται ο σπουδαίος ρόλος που αυτά τα τμήματα κρίθηκε ότι θα μπορούσαν να διαδραματίσουν για την προώθηση του ενταξιακού σκεπτικού, ως μια από τις βασικές μορφές εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι λίγοι οι στοχαστές που, στις μέρες μας, αμφισβητούν αυτή τη σπουδαιότητα. Η επίσημη πολιτική της ένταξης, όπως υλοποιείται μέσω της λειτουργίας των εν λόγω τμημάτων, δεν κατάφερε, τελικά, να επιτύχει τον αρχικό της στόχο, όπως υπογραμμίζουν. Δεν επιτεύχθηκε η απομάκρυνση από τη βαθιά εμπεδωμένη, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, διαχωριστική λογική, η οποία κατηγοριοποιεί το μαθητικό πληθυσμό βάσει κριτηρίων κανονικότητας και οδηγεί στην ενίσχυση πρακτικών διάκρισης (Vlachou, 2006). Δεν επιτεύχθηκε, επίσης, η απομάκρυνση από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, εν πολλοίς, παρωχημένο, «μεταφυτευμένο» ατυχώς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το οποίο στάθηκε ανίκανο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ενταξιακής λογικής. Βάσει αυτού του μοντέλου η διαλεκτική της αναπηρίας προσάρτησε την ενταξιακή πρακτική και η εστίαση έγινε σε θέματα σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο, ορισμένες

¹⁷ βλ. Πίνακα 5.1.1, σελ.103

κατηγορίες παιδιών με αναπηρίες, θα μπορούσαν να μεταφερθούν στη γενική εκπαίδευση. Τέλος, ο τρόπος υλοποίησης του ενταξιακού εγχειρήματος δέχτηκε επικρίσεις για έλλειψη ύπαρξης πρότερου σχεδιασμού (με ενδελέχεια και συστηματικότητα) και για ελλιπή έρευνα των επιμέρους συνιστωσών του (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bailey (1998) ένταξη σημαίνει όλα τα παιδιά να βρίσκονται σε ένα συνηθισμένο σχολείο μαζί με άλλα παιδιά, την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, να ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, με ολοκληρωτική συμμετοχή όλων και με τέτοιο τρόπο, ώστε κανείς να μην αισθάνεται ότι διαφέρει από τους άλλους. Η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών και των νέων ανθρώπων να μοιράζονται ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου σε όλους φέρονται ισότιμα, ανεξάρτητα από διαφορές στην αντιληπτική τους ικανότητα, στο φύλο, στην τάξη, στην εθνικότητα ή τον τρόπο μάθησης (Armstrong, 1999).

Ισχύοντας το ακριβώς αντίθετο, οι μαθητές των Τ.Ε κωφών/βαρήκοων φοιτούν απομονωμένοι σε ατομικό «Τμήμα Ένταξης», στοιχείο έντονα αντικρουόμενο στη λογική της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί την εκτίμηση και εξύψωση της διαφορετικότητας των μαθητών και τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Slee, 2004· Barton, 2005). Υποστηρίζοντας ότι η Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι τα Τμήματα Ένταξης, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι εγκλωβισμένοι σε μια παραδοσιακή οπτική επίτευξης του ενταξιακού οράματος, η οποία δεν αφορά σε μια ριζική αναδιάρθρωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, αντιθέτως, παρά τις όποιες μετονομασίες, συντηρεί ένα δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, μια κουλτούρα αποκλεισμού.

Στην ίδια λογική κινούνται και οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης ως ενσωμάτωσης, όπου το βάρος της αλλαγής πέφτει στο μαθητή, με στόχο την «ομαλοποίηση» (normalization), καθώς και την απόκτηση εφοδίων και χαρακτηριστικών των «κανονικών» μαθητών, ώστε αυτός να μπορέσει να «ταιριάζει» στην κοινωνία.

Η ενσωμάτωση, εστιάζοντας στα προσλαμβανόμενα ελλείμματα του ατόμου, τα οποία θεωρείται ότι δημιουργούν εμπόδια στη συμμετοχή, απορρέει από την οπτική του ιατρικού μοντέλου (Armstrong, 2012).

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στην «μειονεκτούσα», η οποία διαθέτει χαρακτηριστικά που εκλαμβάνονται ως αποκλίνοντα από

την κυρίαρχη νόρμα. Η κυρίαρχη ομάδα, στόχο έχει την εξάλειψη των χαρακτηριστικών της «μειονεκτούσας» για την αφομοίωσή της (Σούλης 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012a). Ένας τέτοιος ορισμός απέχει από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά για την αλλαγή της ευρύτερης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και κουλτούρας, ώστε η σχολική μονάδα να είναι ικανή να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα σε κάθε της έκφανση.

6.1.2. Πρωταρχικός σκοπός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης: η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Από τη μελέτη των ευρημάτων που αφορούν στους βασικούς σκοπούς και στον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η Ενταξιακή Εκπαίδευση¹⁸, ορίζεται από την πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ως πρωτεύοντας στόχος η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, με την κοινωνική ένταξη και αποδοχή τους στο (στενό) σχολικό περιβάλλον, καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους να ακολουθούν στην κατάταξη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με αναπηρία θεωρούνται, κυρίως, ο πληθυσμός, ο οποίος απολαμβάνει τα οφέλη της Ενταξιακής Εκπαίδευσης, με τα παιδιά των μεταναστών και τα παιδιά Ρομά, να αναφέρονται, σε μικρότερο, όμως, ποσοστό.

Σύμφωνα με παλιότερες έρευνες, για τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την Ενταξιακή Εκπαίδευση, η πλειοψηφία τους όρισε την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική αποδοχή ως τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία, με μια μειοψηφία τους να υποστηρίζει τα οφέλη της σε επίπεδο γνωστικό και επαγγελματικό καθώς και προσωπικής ανάπτυξης (Avramidis & Norwich, 2002· Vlachou 2006· Zoniou- Sideri et al. 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Αντιθέτως, βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, πρωτίστως, στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, στόχο, ο οποίος σχετίζεται με το μέγιστο της προώθησης της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα. Παρόλα αυτά θεωρείται πλέον αποδεκτό, όπως επισημαίνεται στη Ζώνιου- Σιδέρη (2011, σελ. 165), ότι *«στο σχολείο, αντικείμενο μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη που μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζεται ως γνώση από τον δάσκαλο στο μαθητή»*, αλλά βασικά η κοινωνική μάθηση. Όσον αφορά στην ένταξη που αποσκοπεί στην κοινωνική αγωγή, το σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα, σε διαφορετικούς

¹⁸ βλ. Πίνακες 5.1.2, σελ.105 και 5.1.3, σελ.106

ανθρώπους, της συμβίωσης σε μια ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Επιπλέον, εκτός μιας εκπαιδευτικού, δεν αναφέρθηκε καθόλου η κοινωνικοπολιτική διάσταση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Όμως, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου- Σιδέρη (2006) η ειλικρίνεια μιας αναπτυγμένης, πολιτισμένης και δημοκρατικής κοινωνίας, όπως και ενός πολιτισμένου και δημοκρατικού σχολείου αποδεικνύεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και με την ανεκτικότητα ή τη συναίνεση ως προς τα όρια για τις «αποκλίνουσες» συμπεριφορές. Η αποδοχή είναι μια ποιότητα αισθημάτων, σκέψεων και πράξεων και προκύπτει – αν προκύπτει – όταν συμβιώνουμε με το «διαφορετικό» και ανατροφοδοτούμαστε από αυτή τη συναναστροφή, δεν είναι μάθηση που μπορεί να μεταδοθεί μόνο στο πλαίσιο μιας πληροφόρησης. Για τη διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής προϋποτίθενται ριζικές αλλαγές στη δομή, τη λειτουργία, και τη φιλοσοφία του σχολείου και όσων εμπλέκονται- μέσα και έξω από το χώρο του εκπαιδευτικού πλαισίου-στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006· Armstrong & Barton 2007).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά, απλά στην ακαδημαϊκή ζωή, ούτε στην κοινωνικοποίηση των διαφορετικών και «δύσκολων» παιδιών για τα οποία- κατ' ευφημισμό- αναφέρουμε «κοινωνική ανάπτυξη». Η Ενταξιακή Εκπαίδευση αφορά στη θεωρία και πρακτική της ταυτότητας και της πολιτικής της διαφορετικότητας ή της πολιτικής της αντιπροσώπευσης (Young, 1990· Fraser, 1997, στο Slee, 2001).

6.1.3. Ενταξιακή Εκπαίδευση: αφορά σε μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται, επίσης, να αγνοούν ότι στην ενταξιακή διαδικασία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι μιας σχολικής κοινότητας, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και όχι μόνο οι μαθητές (Slee, 2004), όπως, επίσης, ότι η ένταξη αφορά σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές και όχι μόνο σε συγκεκριμένες κατηγορίες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν (Ρομά, μαθητές με αναπηρίες, παιδιά μεταναστών κ.λπ.).

Σχετικά με τη «φυσική» τοποθέτηση μαθητών με κάποια αναπηρία στο σχολείο γενικής παιδείας, οι Ainscow, Booth & Dyson (2006a) είναι αυτό που ονομάζουν «περιορισμένη οπτική» (narrow view/definition), αντιδιαστέλλοντας την με έναν ευρύτερο προσδιορισμό (broad view/definition), ο οποίος δεν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αλλά στην ανταπόκριση των σχολείων στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Κατά μια έννοια, θα μπορούσαμε, να πούμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών «διευρύνονται» πέρα από την αναπηρία, καθώς αναφέρονται και σε μαθητές με διαφορετικές αφετηρίες γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές, στη βάση μιας ετερογένειας αποδεκτής σε ένα ενταξιακό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004a), παρ'όλα αυτά απέχουν από την ιδέα ότι *«δεν υπάρχει κανένας κανονικός μαθητής πια, κάθε μαθητής είναι ειδικός μαθητής και γι' αυτό οι ειδικοί μαθητές είναι κανονικοί μαθητές»* (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σελ. 253). Στο «Ένα σχολείο για όλους», όπου κάθε μαθητής προωθείται ατομικά και λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά του, όλοι οι μαθητές διδάσκονται από κοινού, χωρίς «όταν και αλλά...». Η Ενταξιακή Εκπαίδευση αφορά σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και ασχολείται με την πρόοδο και την ευημερία όλων των μαθητών (Barton, 2012b).

6.1.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση: το άλλο «πρόσωπο» της Ειδικής Αγωγής

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά και σύγχυση και πολλές αντιφάσεις παρουσιάζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής¹⁹. Η πλειοψηφία των απαντήσεων, φαινομενικά, συμφωνεί με τη θέση του Slee (2001) στη μη «συρρίκνωση» της έννοιας της Ενταξιακής Εκπαίδευσης σε ένα παραδοσιακό, ειδικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένα μικρό, όμως, μέρος από το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν, θεωρεί τη μια μέρος της άλλης. Αυτό δε θα μπορούσε να θεωρηθεί παράδοξο ή αναληθές, καθώς τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία ταυτίστηκαν με την Ενταξιακή Εκπαίδευση, σε προηγούμενη απάντηση των ερωτώμενων, δεν παύουν να είναι το *«εκσυγχρονισμένο προσωπείο»* ενός παραδοσιακά, επιλεκτικού και διαχωριστικού, εκπαιδευτικού συστήματος (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004a).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η Ειδική Αγωγή αφορά σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, παρέχεται σε ξεχωριστά πλαίσια, από παιδαγωγούς «πάρα πολύ εξειδικευμένους» κ.λπ., φαίνεται να συγκλίνουν με την παραδοσιακή άποψη της «αυτοτέλειάς» της, ως κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δική της υπόσταση και εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Απόψεις σύμφωνες με την ενασχόληση της ειδικής αγωγής με «ειδικά» παιδιά, τα οποία αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα και στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984), καταδεικνύουν την περιθωριακή θέση των ανάπηρων ατόμων, καθώς αυτοί εκπαιδεύονται σε σχολεία, έξω από το δίκτυο των σχολείων της γειτονιάς. Αν και η εμφάνιση των ειδικών

¹⁹ βλ. Πίνακες 5.1.4 και 5.1.4α, σελ.109

σχολείων, ιστορικά, μπορεί να περιγραφεί ως σταθμός στην κοινωνική δικαιοσύνη (ως αποτέλεσμα αγώνων των αναπήρων για κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση), δεν παύει να αποτελεί μια ξεχωριστή μέριμνα, στο πλαίσιο του δίπολου γενική- ειδική αγωγή. Το δίπολο αυτό είναι οικοδομημένο, αλλά και διατηρημένο στη βάση, δήθεν ιατρικών, θεωρήσεων περί νοημοσύνης, ομαλού και ανώμαλου (Slee, 2004).

Αποδεχόμενοι τις συνηθισμένες κατηγοριοποιήσεις των παιδιών, αποδεχόμαστε επίσης, σιωπηρά, μια ιδεολογία σχετικά με τους σκοπούς του σχολείου, με το πώς πρέπει να είναι η κοινωνία και το πώς πρέπει να είναι οι «φυσιολογικοί» άνθρωποι. Αυτή, όμως, η ιδεολογία, πέρα από το ότι δεν είναι αντικειμενική, βασίζεται σε αξίες και υποθέσεις που δεν μπορούν να αποδειχθούν και εξυπηρετεί κάποιους ανθρώπους καλύτερα από άλλους (Sleeter, 1987). Καθώς φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναπαράγουν το διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών της ειδικής και γενικής αγωγής, γεγονός που, ενδεχομένως, οφείλεται στο ότι οι «βαθιές δομές» της ειδικής αγωγής δεν είναι- ακόμα- αναγνωρισμένες και μετασχηματισμένες, με αυτή την «αναπαραγωγή» να συμβαίνει και σε καλά οργανωμένες διοικητικές δομές και παιδαγωγικές πρακτικές, που προβάλλονται ως μεταρρυθμιστικές και πιο ενταξιακές (Bengt, 2012) ή στην αποτυχία των σχολείων και της εκπαιδευτικής πολιτικής να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά (Barton, 1987).

Αν τα σχολεία δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, είναι μεγάλος ο πειρασμός του να απομακρύνουμε τα εκπαιδευτικά εμπόδια εντός των σχολείων, δημιουργώντας ειδικές ομάδες ή τάξεις όπου μαθητές με παρόμοιες δυσκολίες θα βρίσκονται μαζί (Bengt, 2012). Εκπαίδευση, όμως, που διαχωρίζει τα παιδιά σε διαφορετικά σχολικά, παιδαγωγικά και ιδεολογικά πλαίσια είναι αντίθετη με τον ενταξιακό λόγο (Zoniou- Sideri et al., 2006· Norwich, 2010).

Στις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συνήθως αφοσιώνονται σε παραδοχές της κανονικότητας/αρτιμέλειας και βασίζονται σε θέσεις όπως ότι το παιδί πρέπει να «μετριέται» προκειμένου να επιβεβαιώνεται η φυσιολογική ανάπτυξη και όταν η «μη κανονική/λειτουργική/παθολογική» ανάπτυξη εντοπιστεί, αυτή πρέπει να προσδιοριστεί και να διορθωθεί (Walkerdine, 1993).

6.2. Ένταξη κωφών/βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση: Όχι η πρώτη επιλογή το γενικό σχολείο

6.2.1. Φοίτηση μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση: υπό προϋποθέσεις ή «στη σφαίρα του ιδεατού»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας συμφωνεί με τη φοίτηση ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα, κωφών/βαρήκοων μαθητών, εφόσον πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, εξαρτώντας ένα τέτοιο ενδεχόμενο από το είδος και το βαθμό αναπηρίας του κάθε μαθητή, ενώ για κάποιο ποσοστό αυτό ανήκει στη «σφαίρα του ιδεατού»²⁰.

Αποδίδοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στο γενικό σχολείο στην αναπηρία του μαθητή προσφέρεται μια ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας. Η οργανική βλάβη, στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, δεν ταυτίζεται με εξωγενή κοινωνικά αίτια, τα οποία προκαλούν προβλήματα και εμπόδια στο άτομο που φέρνει τη βλάβη. Αντιθέτως, όλα τα εξωγενή κοινωνικά χαρακτηριστικά προσλαμβάνονται ως γνωρίσματα και προσάπτονται στην οργανικότητα. Είναι κατά το Giroux (1984, στην Καραγιάννη, 2008) τα στερεοτυπικά γνωρίσματα για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει γίνει στόχος προκαταλήψεων. Αυτές δε, οι προκαταλήψεις θεωρούνται, από όλους τους υπόλοιπους «φυσικές» και αντικειμενικές αλήθειες με αποτέλεσμα οι ιδεολογίες, ως δεύτερη φύση του ανθρώπου μέσα στην ιστορική τους πορεία, να διαμορφώνονται και να παγιώνονται ως σταθερές αλήθειες. Έτσι, τα άτομα τοποθετούνται σε κοινωνικές δομές και βιώνουν αποκλεισμό ο οποίος οφείλεται στη θεσμική οργάνωση, τους κανόνες, τις αποφάσεις ή ακόμη αθροιστικά στις συνέπειες όλων των παραπάνω και όχι στα γονίδια ή στην δήθεν «ελεύθερη» βούληση τους (Καραγιάννη, 2008).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο εντοπισμός της πηγής των προβλημάτων στο ίδιο το άτομο, έχει ως συνέπεια να χάνουμε την ευκαιρία διερεύνησης των τρόπων αντιμετώπισης των στοιχείων εκείνων που καθιστούν τα σχολεία δυσλειτουργικά και αναποτελεσματικά, όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012). Αυτή η ευκαιρία, προφανώς, δεν έχει αξιοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας.

²⁰ Βλ. Πίνακες 5.2.1, σελ.112 και 5.2.2, σελ.114

Ο υποβιβασμός ενός παιδιού στο επίπεδο μιας χωλότητας, ενός τικ, ενός χαμένου μέλους ή μιας αναπηρίας της ακοής ή της όρασης (Slee, 2004) -ώστε να μην καθιστάται, εκ προοιμίου, δυνατό να συμμετέχουν εκεί όπου όλοι οι υπόλοιποι ανήκουν - έχει, καθώς φαίνεται, οδηγήσει τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς στο να παραβλέπουν το πολύπλοκο δίκτυο, μέσα στο οποίο κάθε παιδί διαμορφώνεται ατομικά, απομακρύνοντάς τους από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.

Η άποψη που εκφράστηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι η ένταξη ατόμων με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση ανήκει στη σφαίρα του ιδεατού, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας, σε υπεύθυνους εκπαίδευσης και διευθυντές ειδικών και γενικών σχολείων, στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Croll & Moses (2000). Σε εκείνη την έρευνα από τη μια, αποδεικνύεται η υποστήριξη της ένταξης ως ιδανικού, αλλά, από την άλλη, και η περιορισμένη επιρροή ενός τέτοιου ιδανικού στην εκπαιδευτική πολιτική. Διατυπώθηκαν σημαντικές επιφυλάξεις σχετικά με τη δυνατότητα της ένταξης να επιτευχθεί, βάσει του είδους και της σοβαρότητας των δυσκολιών των μαθητών, όπως και της «ικανότητας» των γενικών σχολείων να διαχειριστούν αυτές τις δυσκολίες, αποτελέσματα που συνάδουν με αυτά της παρούσας.

6.2.2. Βασικές προϋποθέσεις ένταξης: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παράλληλη στήριξη

6.2.2.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι προϋποθέσεις που υποστηρίχτηκαν, από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παράλληλη στήριξη²¹. Από την άλλη, κάποιες πραγματικά ενταξιακές προϋποθέσεις (διαφοροποιημένη διδασκαλία, ολιγομελή τμήματα, αλλαγή κοινωνίας προς μια πιο ενταξιακή κατεύθυνση) υποστηρίχτηκαν από μια ελάχιστη μειοψηφία των ερωτώμενων.

Πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι η αποτελεσματικότητα της ένταξης για τα άτομα με αναπηρία εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και απαιτείται κυρίως: η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα χάραξης, εφαρμογής και αξιολόγησης πολιτικής, η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας από τον ανταγωνισμό προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι

²¹ βλ. Πίνακες 5.2.1α, σελ.112 και 5.2.2.1, σελ.115

ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούνται να είναι συστηματικά συνδεδεμένες με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η συνοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής με την κοινωνική και οικονομική πολιτική, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων- ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών- η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση του σχολικού χώρου και η υλικοτεχνική αναδιοργάνωση του σχολείου (Booth & Aiscow, 1998· Vlachou, 2006· Ζώνιου- Σιδέρη, 2012α· Barton, 2012b). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο κοινό σχολείο επιφέρει και προϋποθέτει μια σειρά αλλαγών σε μακρό (κοινωνία, θεσμοί), μέσο (σχολική κοινότητα, γονείς άλλων μαθητών, κλπ.), μικρό (τάξη, δάσκαλος, συμμαθητές) κοινωνικό επίπεδο (Barton, 2012b), εστιάζοντας, σχετικά «επιφανειακά», σε ένα μικρό μέρος αυτών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβάλλει έντονα, όπως και σε άλλους άξονες της παρούσας εργασίας, είτε ως προϋπόθεση και διευκολυντικός παράγοντας της ενταξιακής εκπαίδευσης είτε ως ανάγκη και αίτημα των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας μαθητών χαρακτηρίζεται ανεπαρκής, από την πλειοψηφία των ερωτώμενων²².

Εκτός μιας ελάχιστης μειοψηφίας, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ή ενημέρωση για την Ενταξιακή Εκπαίδευση. Η έλλειψη επιμόρφωσης, επί σειρά ετών, στην ειδική παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση, έχει οδηγήσει στην αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην ύπαρξη ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο, όπως φανερώνουν αποτελέσματα ερευνών (Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007).

Στις έρευνες των Van Reusen et al. (2000) και Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou (2008) αναφέρεται ότι η έλλειψη γνώσεων και ενημέρωσης είναι ένα από τα κύρια προβλήματα για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες ενός προγράμματος ένταξης. Όπως και στην έρευνα της Ρήγα (1998), οι εκπαιδευτικοί της παρούσας, εκδήλωσαν την ανησυχία τους για την κατάρτιση τους, την οποία χαρακτήρισαν ελλιπή όσον αφορά στην Ειδική Αγωγή.

Οι Scruggs & Mastropieri (2004) στην επισκόπηση ερευνών που διεξήγαγαν αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν και πάλι το ζήτημα της ελλιπούς εκπαίδευσης και υποστήριξης τους για την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, ως ένα από τα κύρια προβλήματα

²² Βλ. Πίνακα 5.5.4, σελ.159

για την επιτυχή ανάπτυξη ενταξιακών προγραμμάτων. Αξιοσημείωτο είναι πως παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση των αναπήρων αποτελεί κυρίως υπόθεση του ειδικού εκπαιδευτικού (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006) στην παρούσα, τονίστηκε ιδιαιτέρως, η ανάγκη επιμόρφωσης και των γενικών εκπαιδευτικών για ενεργή συμμετοχή στην ένταξη.

Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (τόσο των ειδικών, όσο και των γενικών) παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και στην αύξηση του βαθμού αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης για τη δυναμική τους προσπάθεια να ανταποκριθούν επιτυχώς στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού (Forlin et. al., 1996· O'Shea, Stoddard & O'Shea, 2000· Hsien, 2007), το «αίτημα» των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, θεωρούμε ότι, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στην ενίσχυση της πολιτικής της ένταξης, προς όφελος όλων των μαθητών.

Θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να σχολιάσουμε το εξής: Αν οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για ή συμμετείχαν σε προγράμματα όπως αυτό που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, κατά τα έτη 1998-2000, για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (βλ. Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000, στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2004a), στο οποίο παρατηρήθηκε ότι ακόμα και παιδιά με βαριά αναπηρία είναι δυνατό να προωθηθούν στα πλαίσια μιας ενταξιακής εκπαίδευσης, συνεχίζοντας την εκπαίδευσή τους, μαζί με τους συμμαθητές τους, στο γενικό σχολείο, η οπτική τους θα μπορούσε να έχει διευρυνθεί προς μια ενταξιακή λογική και ένας από τους φραγμούς της επίτευξής της θα μπορούσε να έχει αρθεί.

6.2.2.2. Η παράλληλη στήριξη

Σχετικά με το θεσμό της Παράλληλης στήριξης θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, προφανώς δε γνωρίζουν την έντονη κριτική που έχει δεχτεί ο θεσμός, ουσιαστικά ως μη ενταξιακός. Οι προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου, με την εφαρμογή αυτού του θεσμού, δε συνδέονται με τη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη. Αντίθετα, η καθιέρωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και της ενισχυτικής διδασκαλίας διαχωρίζει τους μαθητές σε «κανονικούς» και «ειδικούς», με αποτέλεσμα οι «ειδικοί» μαθητές να συμμετέχουν ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης του γενικού σχολείου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση των μαθητών, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας, οδηγεί στη συντήρηση και

αναπαραγωγή της, με τους κατασκευασμένους κοινωνικούς περιορισμούς (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004a).

Αν και πρόκειται για ένα διαδεδομένο μοντέλο ένταξης των μαθητών που φέρουν κώφωση, τα αποτελέσματά της είναι συζητήσιμα. Η Harrison (1993), για παράδειγμα, αναφέρει ότι η παράλληλη παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη μπορεί να αποτελεί βοηθητική πρακτική ένταξης, ωστόσο απομακρύνει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης από την απευθείας επικοινωνία του με τον κωφό μαθητή, αφού αυτή επιτυγχάνεται μέσω του ειδικού εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη πρακτική θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ευκαιρία συνεργασίας των δυο εκπαιδευτικών, προς όφελος όλης της τάξης. Οι Kluwin (1999) και Luckner (1999) ερευνώντας την παράλληλη στήριξη μαθητών με κώφωση, διαπίστωσαν ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Οι κωφοί μαθητές είχαν αναπτύξει τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν καλύτερη επαγγελματική σχέση.

6.2.3. Το T.E: Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

Η έλλειψη επιμόρφωσης, από την άλλη, ενδεχομένως, σχετίζεται με την επιλογή τους για το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές τους. Θεωρώντας ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές δε θα ωφελούνταν σε γενικό σχολείο ή ότι λίγοι μαθητές θα μπορούσαν να τα «καταφέρουν» σε αυτό και ότι το T.E αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, φαίνεται να παραβλέπουν την τάση της κοινωνικής πολιτικής για προώθηση της ένταξης και συμμετοχής, η οποία αντιτίθεται στον αποκλεισμό, σεβόμενη την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και δικαιώματα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012c). Η απομάκρυνση των μαθητών από τη γενική σχολική τάξη, στην «ειδική» τάξη, επειδή θεωρείται ότι δεν έχουν τις ικανότητες να ανταπεξέλθουν όπως οι συμμαθητές τους, συμβάλλει στο στιγματισμό, την απομόνωση, την ετικετοποίηση, ουσιαστικά στην από- ένταξή τους. Η επιλογή, επίσης, του ειδικού σχολείου- από σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων του δείγματος- για μαθητές με συννοσηρότητα, το οποίο διακρίνεται, κυρίως, για τον προνοιακό/θεραπευτικό και όχι παιδαγωγικό του προσανατολισμό, καταδεικνύει, αφενός, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επανεξετάσουν τη γνώση τους για την αναπηρία και να σκεφτούν από πού προέκυψε (Ware 2001, στο Allan, 2006), όπως επίσης, ότι δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με κάποιους «μύθους» που έχουν υιοθετήσει σχετικά με την αδυναμία τους, ως επαγγελματιών, να στηρίξουν τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία πιστεύουν ότι διαφέρουν σημαντικά από τα υπόλοιπα (Hanko, 1995, στις Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας με δείγμα 33 ενήλικες κωφούς (Ντόβα, 2005), των οποίων οι προτιμήσεις, σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατανέμονται στα ίδια ποσοστά όσον αφορά το σχολείο κωφών και την τάξη κωφών μέσα σε σχολείο ακουόντων (12 απαντήσεις αντίστοιχα), με το σχολείο ακουόντων να λαμβάνει το μικρότερο ποσοστό (9 απαντήσεις). Και σε αυτή την έρευνα το Τ.Ε θεωρείται αξιόλογο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως συμβαίνει και στην παρούσα.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου-Ντέρου (2012b, σελ.357-358): «[...] Οποιοδήποτε σχολείο- ειδικό ή ενταξιακό- κρίνουμε ως το πλέον κατάλληλο για τα κωφά παιδιά, κυρίαρχη προτεραιότητα παραμένει η ποιοτική και αποτελεσματική πρακτική της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής κατεύθυνσης».

6.2.4. Ηλικία, μεγαλύτερη εμπειρία και επαφή με ανάπηρους μαθητές:

Αντιστρόφως ανάλογη σχέση με την Ενταξιακή Εκπαίδευση

Ιδιαίτερα αξιόλογο εύρημα, στην παρούσα έρευνα, αποτελεί η «αντιστρόφως ανάλογη» σχέση μεταξύ εμπειρίας και επαφής των εκπαιδευτικών με ανάπηρα παιδιά και της διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας, λιγότερο θετική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία, σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες αναδείχτηκε η σημασία της εμπειρίας και της επαφής με ανάπηρα παιδιά στην απόκτηση γνώσεων, στην καθοδήγηση και διαχείριση της τάξης και στο σχηματισμό θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη (LeRoy & Simpson, 1996· Iovannone, 1996· Avramidis et al., 2000· Avramidis & Norwich, 2002· Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003· Leatherman & Niemeyer, 2005· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας συνάδουν με την έρευνα των Soodak, Podell & Lehman (1998), σύμφωνα με την οποία όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο εχθρικοί ήταν απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Center & Ward (1987 στον Forlin, 1995) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα δύο χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας ήταν πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη παρά στα επόμενα.

Επίσης, από την ανάλυση των απαντήσεων διαφαίνεται ότι, στην πλειοψηφία τους, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη απροθυμία να αποδεχτούν την ένταξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997· Al- Zyoudi, 2006· Siperstein, Norins & Mohler, 2007).

6.2.5. Σχέση οικογένειας και επιλογής σχολικού πλαισίου

Σύμφωνα με τους Moores & Meadow-Orlans (1993), σημαντικός παράγοντας, μεταξύ άλλων (χαρακτηριστικά και υπόβαθρο του μαθητή, επίπεδο εκπαίδευσης και μόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, γενικότερες στάσεις των ακουόντων μαθητών απέναντι στον κωφό συμμαθητή) σε σχέση εξάρτησης ενός κωφού/βαρήκοου μαθητή σε ένα γενικό σχολείο είναι και η στήριξη της οικογένειας.

Στην παρούσα έρευνα, παρότι η αναφορά στον παράγοντα «οικογένεια» έγινε από μια ελάχιστη μειοψηφία των συμμετεχόντων (σχετικά με την αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, την άρνηση Κωφών γονέων για φοίτηση παιδιού τους στο γενικό σχολείο, την άρνηση ακουόντων γονέων για εκμάθηση ΕΝΓ από το παιδί τους και υποστήριξη οικογένειας από το σχολείο), τα συγκεκριμένα ευρήματα αξίζουν, θεωρούμε σχολιασμού, εφόσον «*Η οικογένεια αποτελεί τον κρίκο που συνδέει τις διεργασίες της ευρύτερης κοινωνίας με το κωφό παιδί. Εγγυάται την επιτυχία των κοινωνικών θεσμών και ευθύνεται για την ένταξη και εύρυθμη συμμετοχή των ατόμων σε αυτές τις διαδικασίες. Με άλλα λόγια, η οικογένεια στηρίζει τις κοινωνικές δραστηριότητες και ταυτόχρονα απορροφά τις πιέσεις που η κοινωνική συμμετοχή συνεπάγεται για το άτομο*» (ΟΜΚΕ, 1985, σελ.42, στον Πλιακοπάνο, 2006). Επιπλέον, οι γονεϊκές αποφάσεις για την επιλογή του σχολικού πλαισίου έχουν επιπτώσεις στο ίδιο το κωφό παιδί και σηματοδοτούν τη μελλοντική του εξέλιξη (Marschark, 1997· Easterbrooks, 1999).

Παρ' όλες τις διαφορές που έχουν οι γονείς κωφών και οι γονείς ακουόντων μαθητών, όπως π.χ. η μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα και το αυξημένο άγχος των πρώτων, η συμμετοχή των δύο ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία δε διαφέρει. Αυτό υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτής της συμμετοχής στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών τους (Powers & Saskiewicz, 1998).

Η ακουστική κατάσταση των γονέων επηρεάζει την αρχική επιλογή του τρόπου επικοινωνίας- αν και με την πάροδο του χρόνου οι οικογένειες και τα κωφά παιδιά τείνουν να αλλάζουν τους τρόπους επικοινωνίας (Easterbrooks, 1999) – και, σε μεγάλο βαθμό, την

επιλογή του σχολικού πλαισίου για το παιδί τους, παράμετρος που αναφέρθηκε και στην παρούσα έρευνα.

6.2.6. Σημαντικότερη ωφέλεια για κωφούς/βαρήκοους μαθητές: η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους

Οι υποστηρικτές, της παρούσας έρευνας, του γενικού σχολείου για τους μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα θεωρούν ως σημαντικότερη ωφέλεια για αυτούς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους²³. Αποτελέσματα άλλων ερευνών, όμως, είτε δεν είναι τόσο αισιόδοξα ως προς τη «μείωση της απομόνωσης» στο γενικό σχολείο είτε προβάλλουν το ειδικό σχολείο (Κωφών) ως συγκριτικά καλύτερο σε ό, τι έχει να κάνει με την αυτοεκτίμηση των κωφών παιδιών (βλ. Madebrink, 1972· Markham, 1972· Reich et al., 1977· Farrugia and Austin, 1980 στο Kyle, 1993). Οι ερευνητές Schlesinger & Meadow (1972, στον Πλιακοπάνο, 2006), σημειώνουν ότι καμία διαφορά δεν ανευρίσκεται στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις σχολικές τοποθετήσεις. Σύμφωνα με τους Byrnes, Sigafoos, Rickards & Brown (2002), ως πλεονεκτήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους μαθητές με κώφωση αναφέρονται, η αίσθηση δικαιοσύνης που νιώθουν οι κωφοί μαθητές όταν εκπαιδεύονται με μη ανάπηρους μαθητές, η ανεξαρτησία που νιώθουν έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξουν και ακούοντες φίλους, αλλά και η ευκαιρία που τους προσφέρεται να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Όμως, το ότι η ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης είναι πιο εύκολη για τα κωφά παιδιά που φοιτούν στα ειδικά σχολεία κωφών, δεν οδηγεί αυτόματα στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ένα περιβάλλον γενικού σχολείου είναι επιβλαβής για την κοινωνική ανάπτυξή τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί εάν το περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου αφήσει τα κωφά παιδιά να είναι και να αισθάνονται απομονωμένα (Antia, 1982), εύρημα που σχετίζεται με το αμέσως επόμενο, σχετικά με τη συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών στις δραστηριότητες (εντός και εκτός) του σχολείου.

²³ Βλ. Πίνακα 5.2.3, σελ.120

6.2.7. Συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών: «τις περισσότερες φορές...»

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τους ακούοντες συμμαθητές τους «τις περισσότερες» φορές²⁴. Ένας σημαντικός παράγοντας (πέραν της «αδυναμίας» ή της προσωπικής θέλησης των μαθητών για συμμετοχή) είναι η αρνητική στάση μερίδας εκπαιδευτικών (των γενικών τάξεων) να συμπεριλάβουν τους εν λόγω μαθητές σε αυτές τις δραστηριότητες²⁵. Πιθανώς, η αρνητική αυτή στάση θα μπορούσε να δικαιολογηθεί με την εμπειρία που (δεν) έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί με μαθητές με αναπηρία ή, (αν έχουν), με το είδος αυτών των εμπειριών, γεγονός που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών τους απέναντι στην ένταξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Ενδεχομένως, ο αποκλεισμός των κωφών/βαρήκοων μαθητών από μια ισότιμη συμμετοχή να σχετίζεται, επίσης, με τις στάσεις, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και το σύστημα αξιών της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας (αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας), δεδομένα τα οποία ασκούν μεγάλη επιρροή στην επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Για το Barton (2000), το ενταξιακό σχολείο είναι ένας δρόμος για μία ενταξιακή κοινωνία. Σε μία ενταξιακή κοινωνία είναι απαραίτητη η αλλαγή αξιών και προτεραιοτήτων για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και περιορισμού των διακρίσεων σε όλα τα επίπεδα.

Αν οι μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα δε νιώθουν μέλη της ομάδας, με τη διαφορετικότητά τους να γίνεται απόλυτα αποδεκτή, αλλά ακολουθούνται διαχωριστικές πρακτικές, οι μαθητές αυτοί «κινδυνεύουν» να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε σχέση με την ταυτότητά τους, την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Hyde & Power, 2004). Όταν η ένταξη πραγματώνεται μέσα από κατάλληλες διαδικασίες, στήριξη και παροχή κατάλληλων υπηρεσιών, το κωφό παιδί αποκτά μεγαλύτερη σταθερότητα και διαμορφώνει τη δική του προσωπικότητα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Dale, 1984).

²⁴ Βλ. Πίνακα 5.4.2, σελ.132

²⁵ Βλ. Πίνακα 5.4.2α, σελ.132

6.3. Προσδιορισμός αναπηρίας: Κυριαρχία κλινικού μοντέλου

6.3.1. Θεμελιώδους σημασίας: Η αντίληψη της αναπηρίας και η χρήση της γλώσσας

Οι διαφορετικές κάθε φορά, άδηλες ή εμφανείς, ενιαία συγκροτημένες θεωρητικές τοποθετήσεις, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις κυρίαρχες κοινωνικές και ηθικές αξίες και υπαγορεύουν συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης, δομούν τις εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.

Συνθέτουν το αντιληπτικό, ιδεολογικό και θεσμικό πλαίσιο για την τοποθέτηση- την ένταξη ή τον αποκλεισμό- των ανθρώπων με αναπηρία στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι. Η ειδοποιός διαφορά ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία θα αντιμετωπιστούν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης είναι, αυτή ακριβώς, η διαφορετική προσέγγιση που κάθε φορά επιλέγεται για τη νοηματοδότηση της (Bayliss, 1998· Slee, 1998· Leicester, 1999· Titchkosky, 2009 στο Βλάχου κ.ά., 2012).

Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία είναι θεμελιώδους σημασίας. Μέσα από τις αντιλήψεις μας δημιουργούνται ιδεολογίες, απόψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η αναπηρία φέρει, στο μεγαλύτερο μέρος της, πέρα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά της- που κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει, εφόσον υπάρχουν, όπως υπάρχουν όλα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων - τις συνέπειες των κοινωνικών χαρακτηριστικών της.

Θεμελιώδους σημασίας, επίσης, και ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία της εκπαίδευσης είναι η γλώσσα, γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία και προσοχή στη χρήση της. Η γλώσσα έχει δύναμη και όσοι κατέχουν αυτή τη δύναμη πρέπει να είναι πάντα σε εγρήγορση, καθώς ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα είναι καθοριστικός για τον τρόπο με τον οποίο αναπλάθεται η κοινωνία, το σχολείο και τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούμε και συμβιώνουμε (Corbett, 1995). Η χρήση της γλώσσας αποτελεί πολύ σημαντικό θέμα, κατά τη διαπραγμάτευση θεμάτων, όπως αυτά της ένταξης, της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας.

Από το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν, σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της αναπηρίας, η συντριπτική πλειοψηφία κάνει αναφορά σε

«έλλειμμα, εμπόδιο, βλάβη, δυνατότητες κάτω του μέσου όρου, περιορισμούς»²⁶. Προσδιορίζεται ως κάποια αδυναμία, δυσλειτουργία του σώματος ή του πνεύματος, με αιτία ένα σύνολο οργανικών ή/και περιβαλλοντικών παραγόντων ή ως «απώλεια» των μέσων/εργαλείων για την πραγματοποίηση μιας κίνησης, δραστηριότητας ή λειτουργίας, με αποτέλεσμα την εμφάνιση εμποδίων σε κάποιους τομείς της ζωής, με μια ελάχιστη μειοψηφία να αναφέρεται σε «κοινωνική κατασκευή», αναγνωρίζοντας το ρόλο και τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Οι κατηγορίες με ίδιο αριθμό απαντήσεων (6 απαντήσεις), είναι οι κινητικές αναπηρίες και η νοητική αναπηρία. Οι αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης και ακοής) απαντήθηκαν πέντε (5) φορές²⁷.

6.3.2. Καταφανής η κλινική προσέγγιση της αναπηρίας

Στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης είναι καταφανής η κλινική προσέγγιση της αναπηρίας- βάσει του βαθμού και του είδους της- , εύρημα που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006· Elhoweris & Alsheikh, 2006· Subban & Shama, 2006· Dupoux et al., 2006· Avramidis & Kalyva, 2007) και αντανakλάται μια αρνητική, ελλειμματική προσέγγιση, η οποία δίνει βαρύτητα σε ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και το εκπαιδευτικό δυναμικό του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται (Eastman, 1992· Lewis, Johnson, Erickson & Bruininks, 1994· Oates, 1996).

Η κυρίαρχη και διάχυτη αντίληψη της αναπηρίας στη δυτική κοινωνία (World Health Organization, 1980· Mc Donnell, 2012), ως κλινικό και ιατρικό ζήτημα, προβάλλει έντονα και στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας.

Η θέση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη ταυτίζεται με την άποψη ότι η αναπηρία έχει τις ρίζες της στη σωματική ανεπάρκεια, είναι συνώνυμη με την «ασθένεια», στη βάση της σωματικής ή νοητικής δυσλειτουργίας, ενώ προσεγγίζεται ως θέμα καθαρά προσωπικό/ατομικό. Χωρίς να λαμβάνονται καθόλου υπόψη ψυχολογικές ή κοινωνικές παράμετροι, η περιγραφή της γίνεται αποκλειστικά με όρους φυσιολογίας και ενδογενών ελαττωμάτων, τα οποία καθιστούν τους ανθρώπους με αναπηρία ανίκανους να ενεργήσουν όπως οι υπόλοιποι «φυσιολογικοί» άνθρωποι (Reed & Watson, 1994).

²⁶ βλ. Πίνακα 5.3.1, σελ.126

²⁷ βλ. Πίνακα 5.3.2, σελ.127

Υπ' αυτό το πρίσμα, οι άνθρωποι με αναπηρία προσεγγίζονται ως έρμαια μιας «βιο-ιατρικής τραγωδίας», που δεν είναι άλλη από το ίδιο τους το σώμα, εξαιτίας της «ανικανότητάς» του να επιτύχει την εναρμόνιση με το «κανονικό» και με αυτό που κοινωνικά θεωρείται «φυσιολογικό» (Oliver, 2009a· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), θέση, στην οποία, δεν αντιτάχθηκαν οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους.

Βάσει του λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε, σε κάποιες περιπτώσεις, η αναπηρία ταυτίστηκε με την έννοια της κακοτυχίας, ενισχύοντας τη θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας». Άτομα που φέρουν την αναπηρία τείνουν να χαρακτηρίζονται δυστυχείς (Oliver, 1990b).

Καθώς η κατασκευή της αναπηρίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικράτηση της κλινικής πρακτικής για τον καθορισμό της κανονικότητας και μη, καθ' όλη τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων (Oliver, 2009a), ίσως δε θα έπρεπε να παραξενεύει η σημαντική χρήση ιατρικών λόγων από τους συμμετέχοντες. Φαίνεται να είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για την αναπηρία χωρίς να αναφέρεται σε κλινικά χαρακτηριστικά ή να αναπαράγει το λόγο περί διαφοράς.

6.3.3. Η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας: μια ελάχιστη μειοψηφία

Από την άλλη, μια ελάχιστη μειοψηφία των εκπαιδευτικών προσεγγίζει την αναπηρία με βάση το κοινωνικό μοντέλο, με το οποίο έχει σηματοδοτηθεί η επιστημολογική μετατόπιση από την ιατροκοιμημένη, εξατομικευμένη προσέγγιση της αναπηρίας, στη θεώρησή της ως κοινωνικής κατασκευής και δημιουργίας (Finkelstein, 2001· Thomas, 2004· Καραγιάννη, 2009).

Τόσο, λόγω της ριζοσπαστικής κίνησης που ξεκίνησε από την Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και σύντομα επεκτάθηκε σε άλλες χώρες (Finkelstein, 2001) από τους ίδιους τους ανάπηρους, όσο και της παραγωγής ενός ισχυρού θεωρητικού και ερευνητικού/εμπειρικού βιβλιογραφικού σώματος - το οποίο συνεχίζει να αποτελεί μέχρι σήμερα ένα σημαντικό σημείο αναφοράς στο χώρο των Σπουδών περί Αναπηρίας (Disability Studies) - υπήρξε μια στροφή από την ατομικιστική, θετικιστική προσέγγιση της αναπηρίας στην κριτική κοινωνική της θεώρηση. Σύμφωνα με αυτή, το ίδιο το κοινωνικό σύστημα, εξαιτίας των προκαταλήψεων που συντηρεί και των περιορισμών που επιβάλλει, καθιστά τα άτομα ανάπηρα (Shakespeare & Watson, 2001). Εξαιτίας της αποτυχίας της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, τόσο σε επίπεδο

παροχής υπηρεσιών όσο και στο επίπεδο της ίδιας της οργάνωσής της, τα άτομα αυτά οδηγούνται στο να βιώνουν περιορισμούς και περιθωριοποιούνται, θέση με την οποία ταυτίζεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτώμενων.

Σε σχέση με την κώφωση, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, προφανώς, συμφωνούν με το ότι *«Οι Κωφοί έχουν εμπόδια και δυσκολίες περισσότερο από τις συναλλαγές με τους ακούοντες παρά από την ακουστική απώλεια. Οι φραγμοί και τα εμπόδια των κωφών εντοπίζονται μέσα στην κοινωνία παρά στη λειτουργία των ίδιων των κωφών»* (Barnes, 1991, σελ. 2, στον Πλιακοπάνο, 2006).

Μια τέτοια θέση, ενδεχομένως σχετίζεται από τη μια, με την επιμόρφωση που έχουν δεχτεί οι εκπαιδευτικοί και, από την άλλη, με την ειδικότητά τους (σπουδές σε προπτυχιακό επίπεδο).

6.3.4. (Έμμεση) προβολή της πολιτισμικής προσέγγισης της κώφωσης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζει, από την άλλη, το εύρημα σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν ότι η κώφωση είναι αναπηρία. Οι απαντήσεις κατανέμονται, σχεδόν ομοιόμορφα, μεταξύ θετικής και αρνητικής απάντησης²⁸. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, αν και δεν έγινε καμία τέτοια αναφορά εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ότι, έμμεσα, προβάλλεται η πολιτισμική αντίληψη της κώφωσης, η οποία αποτελεί μια απελευθέρωση από τη φωνοκεντρική κουλτούρα (Lane, 1984), καθώς το άτομο με κώφωση δεν εμφανίζεται ως άτομο με ειδικές ανάγκες, αλλά ως μέλος της Κωφής Κοινότητας.

6.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/βαρήκοων: Ελλείψεις, αντιφάσεις και αυτοσχεδιασμοί

Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι στα συγκεκριμένα Τ.Ε κωφών/βαρήκοων μαθητών οι μαθητές εκπαιδεύονται «αυτόνομα», χωρίς «εμπλοκή» στη γενική τάξη. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, καθώς τα Τ.Ε λειτουργούν σαν μια «ειδική τάξη».

²⁸ βλ. Πίνακα 5.3.3, σελ.128

6.4.1. Η αναγνώριση της σημαντικότητας της ΕΝΓ δε συνεπάγεται και «ευρεία» γνώση και χρήση της

Ένα σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων μαθητών, όσο και των παραγόντων, οι οποίοι διευκολύνουν (ή εμποδίζουν) τη φοίτηση αυτής της ομάδας μαθητών, στο γενικό σχολείο, είναι η χρήση της ΕΝΓ²⁹.

Η νοηματική γλώσσα είναι μια φυσική γλώσσα και θεωρείται προσιτή και άριστη λύση για τα κωφά παιδιά και εκείνους που επικοινωνούν μαζί τους (Stokoe, 1978· Padden & Humphries, 1988· Marschark, 1997· Παπασπύρου, 1998, στον Πλιακοπάνο, 2006).

Για τα κωφά παιδιά οι μόνες γλώσσες που μπορούν να εκπληρώνουν τις τρεις βασικές προϋποθέσεις της λειτουργικότητάς τους είναι οι νοηματικές γλώσσες. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι η προσβασιμότητα, η αποτελεσματικότητα και η προβλεψιμότητα (Pinker, 1984). Η χρήση μιας νοηματικής γλώσσας σημαίνει για το κωφό άτομο δυνατότητα πρόσληψης, αποκωδικοποίησης, ανασύνθεσης σε ολοκληρωμένο σύνολο και επέκτασης πληροφοριών, με την έκφραση της δικής του υποκειμενικότητας (Cummins, 1984). Η μεταφορά πληροφοριών είναι ο κύριος λόγος που χρειαζόμαστε τη γλώσσα, τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία. Οι μόνες γλώσσες που επιτρέπουν στους κωφούς αβίαστη, εύκολη, φυσική, αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία είναι οι νοηματικές γλώσσες (Wilbur 1979· Kourbetis 1987· Woodward 1990, στο Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Η ΕΝΓ είναι πρώτη (μητρική) γλώσσα εκείνων των Ελλήνων - κωφών και μη - που γεννιούνται από κωφούς γονείς. Επίσης, για τους περισσότερους Έλληνες κωφούς η ΕΝΓ είναι, ουσιαστικά, η βασική τους γλώσσα.

Μετά την αναγνώριση της ΕΝΓ στο νόμο 2817/2000 ως επίσημης γλώσσας των Κωφών, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των κωφών στην Ελλάδα, τα οποία εκπονήθηκαν το 2004, ακολούθησαν - όπως αναφέρεται στη σελίδα 6 - τη φιλοσοφία της «Δίγλωσσης Εκπαίδευσης για Κωφούς» (Sign bilingualism), αναγνωρίζοντας την ΕΝΓ ως πρώτη γλώσσα εκπαίδευσης τους. Σύμφωνα με αυτά, η έκθεση των κωφών παιδιών, όσο το δυνατόν πιο νωρίς, σε ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στη νοηματική γλώσσα - ως πλήρη και φυσική γλώσσα - έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση με απολύτως φυσικό τρόπο μιας γλώσσας και την εξασφάλιση της φυσιολογικής γλωσσικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους, αυτής δηλαδή, που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

²⁹ βλ. Πίνακες 5.2.2.2, σελ.117 και 5.4.1, σελ.130

Αντιθέτως, στην ομιλούμενη γλώσσα η πρόοδος είναι πολύ αργή. Παρά το γεγονός ότι συχνά καταβάλλεται τεράστια προσπάθεια (από τα κωφά παιδιά και τους ειδικούς) με τη χρήση ακουστικών, είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των κωφών παιδιών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην παραγωγή και πρόσληψη της ομιλίας.

Η αναμονή πολλών χρόνων ώστε ένα κωφό παιδί να φτάσει σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας – που μπορεί πολλές φορές να μην επιτευχθεί ποτέ – και η στέρηση του δικαιώματος της πρόσβασης σε μια γλώσσα που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες και δυνατότητες του, τη νοηματική, ισοδυναμεί ουσιαστικά με το να διακινδυνεύουμε να μείνει το παιδί πίσω από τη φυσιολογική ανάπτυξη της ηλικίας του – γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά ή σε προσωπική ανάπτυξη.

Επομένως, η δίγλωσση εκπαίδευση με τη νοηματική ως γλώσσα εισαγωγής, θεμελιώνεται πάνω στις γλωσσικές και νοητικές δομές, ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. για Κωφούς και Βαρήκοους μαθητές, Β' τόμος, 2004).

Όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτά τα Α.Π.Σ, τα οποία «υποστηρίζουν» την ΕΝΓ, δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή.

Από το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν ο βαθμός χρήσης της ΕΝΓ στη διδασκαλία των κωφών/βαρήκοων μαθητών, στα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια, φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας βασικός είναι η έλλειψη γνώσης της από κάποιους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται να ισχύει αυτό που παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι και καθηγητές χρησιμοποιούν κυρίως την ομιλία, ενώ πολύ λίγοι είναι αυτοί που γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα· χαρακτηριστικό είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ανάγκη παρουσίας διερμηνέα, για να επικοινωνήσουν με τα μέλη της κοινότητας των Κωφών (Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου & Φερεντίνος, 2005). Παρά την αναγνώριση της ΕΝΓ, ως επίσημης γλώσσας των Κωφών (Ν. 2817/2000), οι εκπαιδευτικοί παραμένουν, όπως και παλαιότερα, ελάχιστα καταρτισμένοι σε αυτήν. Παλαιότερα, πιθανώς και στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως κατά παράδοξο τρόπο, «μάθαιναν» τη γλώσσα από παιδιά που τη χρησιμοποιούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον (Kourbetis, 1982, 1987· Κουρμπέτης, 1997).

Προφανώς *«Η χρήση της Νοηματικής δεν έχει ούτε καν απασχολήσει επίσημα την εκπαίδευση...[...] Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις παραπάνω μονάδες (ενν: σε ειδικές τάξεις και σε σχολεία κωφών της χώρας μας) δε γνωρίζει τη*

Νοηματική Γλώσσα και επομένως δε γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών που εκπαιδεύει, δε φαίνεται να ανησυχεί κανέναν» (Λαμπροπούλου, 1997b, σελ.4).

Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση του Kyle (1977, στο Κουρμπέτης κ.ά., 2005) ότι καμία κοινότητα ακουόντων ατόμων δε θα ανέθετε την εκπαίδευση των παιδιών της σε άτομα που δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν ή να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους. Παρόλα αυτά, απαιτούμε από τα κωφά παιδιά, με φυσιολογική νοητική ικανότητα, να λειτουργήσουν σε τέτοιο ακριβώς περιβάλλον.

Από την άλλη, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν την περιορισμένη χρήση της ΕΝΓ με την ελλιπή γνώση της από τους ίδιους τους μαθητές, τις ακουστικές δυνατότητες τους, αλλά και την επιλογή των γονέων ³⁰ να μην τη διδάσκονται τα παιδιά τους.

Ασφαλώς, τα χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειας πρέπει να συνεκτιμώνται (Moore & Meadow-Orlans, 1990, στον Πλιακοπάνο 2006) και είναι απολύτως σεβαστά, αλλά θεωρούμε ότι, σε επιλογές στις οποίες «αποκλείεται» η ΕΝΓ, προβάλλεται η αντίληψη που ορίζει την κώφωση ως μια παθολογική ή ελλειμματική κατάσταση, ως μια δυσλειτουργία ή ανικανότητα που απαιτεί παρέμβαση μέσω της αποκατάστασης (κατάκτηση φωνούμενου λόγου) για να θεραπευθεί προκειμένου να ενταχθεί το άτομο στον κόσμο των ακουόντων.

Εξάλλου, το γεγονός ότι το 90% των κωφών παιδιών έχουν ακούντες γονείς, οι οποίοι δεν έχουν καμία προετοιμασία ή γνώση γύρω από την κώφωση, δεν περιμένουν να κάνουν κωφό παιδί, συνήθως δεν γνωρίζουν άλλους κωφούς πριν τη γέννηση του παιδιού τους και φυσικά δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, την κουλτούρα και την κοινότητα των κωφών (Λαμπροπούλου, 1997-1999b), δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την περιορισμένη χρήση της ΕΝΓ από τους μαθητές, στα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

6.4.2. «Ολική» και «προφορική» μέθοδος: οι κύριες μέθοδοι επικοινωνίας

Από τους μισούς εκπαιδευτικούς ορίστηκε ως μέθοδος επικοινωνίας (γλώσσα για τη διδασκαλία) η «ολική μέθοδος» με τους άλλους μισούς να αναφέρονται στην «προφορική μέθοδο»³¹.

³⁰ βλ. Πίνακα 5.4.4.3β, σελ.146

³¹ βλ. Πίνακα 5.4.4.3, σελ.145

Οι εκπαιδευτικοί λένε συχνά-όπως και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας- ότι χρησιμοποιούν οποιονδήποτε τρόπο επικοινωνίας είναι λειτουργικός στο παιδί, τη δεδομένη χρονική στιγμή (Baynton, 1996).

Η ολική επικοινωνία αποτέλεσε μια νέα τάση που εξαπλώθηκε κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα ως εναλλακτική του αδιεξόδου της παραδοσιακής προφοριστικής φιλοσοφίας. Παρά, όμως το ότι η ολική επικοινωνία φαίνεται να ανταποκρίνεται εύλογα στις ποικιλότητες και εξατομικευμένες απαιτήσεις της εκπαίδευσης των κωφών, ενώ επιπλέον αναδεικνύει και ανθρωπιστικό χαρακτήρα, απαλλαγμένο από την προκατάληψη, πίσω από τη φαινομενικά ενθαρρυντική της εικόνα εμπλέκονται σοβαρότατα μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία έχουν οδηγήσει σε έντονο προβληματισμό ως προς το εφικτό της μεθόδου αυτής, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της (Cokely, 1990, στον Παπασπύρου, 2012). Από τη μια, δεν είναι δυνατή η τυποποίηση των κριτηρίων επιλογής των εκάστοτε κατάλληλων μέσων, αλλά αυτά επαφίενται στην προσωπική κρίση και ικανότητα των εκπαιδευτικών, οπότε η ολική επικοινωνία τείνει σχεδόν πάντα να προσαρμόζεται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρά των κωφών παιδιών. Από την άλλη, η ταυτόχρονη μεταβίβαση μηνυμάτων στα κωφά παιδιά προκαλεί διανοητική σύγχυση, καθώς η ετερογένεια του τεράστιου όγκου συγκερασμένων πληροφοριών, υπερβαίνει συνήθως τα όρια ανοχής τους. Για αυτούς τους λόγους η ολική επικοινωνία παραμένει θετική για την κοινωνική ένταξη των κωφών, μόνο εφόσον θεωρείται και εφαρμόζεται όχι ως εκπαιδευτική μέθοδος, αλλά ως γενικότερη φιλοσοφική στάση ζωής (Παπασπύρου, 2012).

Η έμφαση στην εκμάθηση του προφορικού λόγου, ο οποίος υποστηρίχτηκε από σημαντικό αριθμό των συμμετεχόντων της παρούσας, συμφωνεί με την προσέγγιση ότι ένας κόσμος υπάρχει, αυτός των ακουόντων.

Η ακοή τίθεται ως απαραίτητο στοιχείο του «φυσιολογικού» ανθρώπου, με συνέπεια όλες οι εκπαιδευτικές προσπάθειες να στηρίζονται στην παραδοχή ότι ο κυριότερος στόχος τους είναι η απόκτηση από το κωφό παιδί της ικανότητας να μπορεί να επικοινωνεί και να κινείται στην κοινωνία των ακουόντων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Η ένταξη στον κόσμο των ακουόντων απαιτεί το κωφό άτομο να μοιάζει πιο πολύ στον ακούοντα. Να μάθει δηλαδή να μιλάει και να διαβάζει τα χείλη. Επομένως, η πλειοψηφία των κωφών αποφοίτων των προφορικών σχολείων που δεν έχουν μάθει ομιλία, δεν έχει θέση στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Montgomery, (1981·1987 στη Λαμπροπούλου, 1997-1999c), μόνο ένα 3-5% των κωφών παιδιών μαθαίνει ομιλία. Είναι εμφανές, επομένως, ο αποκλεισμός και η

περιθωριοποίηση του μεγαλύτερου ποσοστού των κωφών ατόμων, οι οποίοι «δεν πληρούν τις προϋποθέσεις» ένταξης στον κόσμο των «φυσιολογικών». Σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί με την αριστοτελική παράδοση της ανωτερότητας του φωνούμενου λόγου, η οποία οδήγησε σε δυσμενέστερη θέση τα άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα και, αργότερα, δημιούργησε προκατάληψη εναντίον της γλώσσας τους, της κινηματικής (νοηματικής) γλώσσας (Παπασπύρου, 2012).

Σύμφωνα με τους Mc Donnell & Saunders (1993) και Saunders (1997) (στο McDonnell, 2012) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι αγώνες των κωφών μαθητών, οι οποίοι προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στο αναλυτικό πρόγραμμα που βασίζεται στις προφορικές γλώσσες, μετατρέπονται σε προσωπικό ελάττωμα ακοής όπως αυτό παρουσιάζεται σε ένα ακουόγραμμα· οι πολιτικές και πολιτισμικές επιπτώσεις της κώφωσης επισκιάζονται από τον κλινικό λόγο και οι προοπτικές των ίδιων των μαθητών αποσιωπούνται.

Συνολικά, για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους κωφούς μαθητές τους, γενικότερα, αλλά και για τα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια, θα μπορούσε να σχολιαστεί: *«Η επιλογή του τρόπου εκπαίδευσης των κωφών παιδιών θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή εφ' όσον τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εφαρμογής του είναι θετικά και προάγουν την ομαλή γνωστική γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη»* (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012b, σελ. 358). Το πρωτεύον μέλημα όσων ασχολούνται με την ένταξη (στην εκπαίδευση και την κοινωνία) των κωφών/βαρήκοων παιδιών είναι να προσέξουν ώστε αυτά να μη γίνουν *«[...] καρικατούρες ακουόντων, θλιβερές φιγούρες μέσα στην αδράνεια, τον πόνο και τη μοναξιά της αγνωσίας...»* (Παπασπύρου, 2012, σελ. 152).

6.4.3. Το Α.Π για κωφούς/βαρήκοους μαθητές

Από το θεωρητικό πλαίσιο της ενταξιακής φιλοσοφίας προκύπτει ότι αποτελεσματική ένταξη δε μπορεί να νοηθεί έξω από κοινά αναλυτικά προγράμματα, για όλους τους μαθητές και κατάλληλα διαφοροποιημένη διδασκαλία (Καραγιάννη, 2012). Επίσης, στην έρευνα των Νικολαραϊζή, Παπανικολάου & Μπαρμπαργύρη (2006), υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών προσαρμογών για την πρόσβαση του κωφού παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, το κωφό παιδί δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τη συνεχή και γρήγορη ροή της συζήτησης μέσα στην τάξη, την αλλαγή των θεμάτων και των ομιλητών και γενικά να συμμετέχει σε δραστηριότητες, όπου το πλήθος των γλωσσικών πληροφοριών σε μία ομιλούμενη γλώσσα είναι μεγάλο (Stinson & Antia, 1999· Stinson & Liu, 1999). Μέσω,

λοιπόν, της διαμόρφωσης μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» (Σφυρόερα, 2004), σκοπός είναι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές- όπως, εξάλλου, όλοι οι μαθητές- να έχουν ίδιες ευκαιρίες να συμμετέχουν, να μαθαίνουν και να αποτελούν ισότιμα μέλη της ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004). Η διαφοροποίηση συνίσταται στο περιεχόμενο, τη διαχείριση του πλαισίου, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Σφυρόερα, 2004· Βαλιαντή& Κουτσελίνη, 2008).

Το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του, τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αντανakλά την κοινωνικοπολιτική αναπαράσταση της εκάστοτε κοινωνίας (Armstrong, 1999· Corbett, 2001). Στην ελληνική πραγματικότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στόχο έχει να διαμορφώνει τις υπηρεσίες του, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς, με σκοπό τη σύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές, ανάπηροι και μη, που δε μπορούν να ακολουθήσουν το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καταλήγουν να διδάσκονται σύμφωνα με ένα αυτοσχέδιο, περικομμένο πρόγραμμα σπουδών (curriculum διαίτης) (Sebba et al., 1993 στη Ζώνιου- Σιδέρη κ.ά., 2004).

6.4.3.1. Σύγκυση και κατ'επιλογή εφαρμογή του επίσημου Α.Π

Η αντίφαση που παρατηρείται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου, σχετικά με τον Ενιαίο χαρακτήρα του Δ.Ε.Π.Π.Σ που, θεωρητικά, αφορά και στους ανάπηρους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα γίνεται λόγος και για ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα φαίνεται να αντανakλάται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και να προκαλεί σύγκυση (Ζώνιου- Σιδέρη κ. ά., 2004).

Όπως αναφέρεται στη Ζώνιου- Σιδέρη κ. ά. (2004, σελ. 196) «*Η άποψη του Pijl το 1995- ότι παραμένει σε μεγάλο βαθμό άγνωστο το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαφοροποίηση για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους - ισχύει ακόμη και σήμερα. Η άγνοια και η σύγκυση σχετικά με τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να τη χρησιμοποιήσουν ουσιαστικά για τις ανάγκες της διδασκαλίας τους*».

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καταφεύγουν στη χρήση ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο υιοθετείται μέσα στην τάξη και είναι μη προκαθορισμένο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, στην έλλειψη υποστήριξης

και στην ανάγκη τους να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών, γεγονός που ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της παρούσας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τροποποιεί το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, το επίσημο αναλυτικό της γενικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ), κυρίως λόγω αδυναμίας των μαθητών να το παρακολουθήσουν³² (κλινικό μοντέλο). Όσοι υποστήριξαν ότι το ακολουθούν αναφέρθηκαν στην υποχρέωσή τους να το κάνουν, αλλά την ίδια στιγμή σχολίασαν ότι πρόκειται για ένα πολύ «κλειστό» και ανελαστικό πρόγραμμα, γεγονός που τους δυσκολεύει στην εφαρμογή του και στις γενικές τάξεις, όχι μόνο με τους μαθητές στα Τ.Ε. Ιδιαίτερα αναφέρθηκαν στις υπερβολικές απαιτήσεις του³³.

6.4.3.2. Διαφοροποίηση ως απλοποίηση

Η διαφοροποίηση, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας, φαίνεται να ταυτίζεται με την τροποποίηση, την απλοποίηση, τη μείωση, την εξατομικευμένη διδασκαλία, παρότι υπάρχει ποιοτική διαφορά (Hart, 1992· Ζώνιου-Σιδέρη κ. ά., 2004). Η τροποποίηση ως πρακτική που εφαρμόζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, δε συνάδει με τις αρχές της διαφοροποίησης, καθώς ακολουθεί τη λογική της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της απλούστευσης του αναλυτικού προγράμματος και περιορίζεται α) στη μείωση του αριθμού των δραστηριοτήτων ή στην αντικατάστασή τους με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, β) στις επαναλήψεις με απλουστευμένο υλικό, γ) στη διδασκαλία δεξιοτήτων και μεθόδων σε συνθήκες διδασκαλίας ένας προς έναν (Hart, 1992· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004). Η επιλογή των περιεχομένων υπεισέρχεται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών, χωρίς να υπάρχει επιστημονική εποπτεία.

Όπως φάνηκε από το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν η υπεραπλούστευση του υλικού - ένα από τα μείζονα ζητήματα στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών, οι οποίοι και δυσκολεύονται στην κατανόηση της γραπτής γλώσσας -, η απλοποίηση των κειμένων, η μερική εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της παρούσας σε πρόγραμμα που έχει χαρακτηριστεί ως «curriculum διαίτης» (Ζώνιου-Σιδέρη κ. ά., 2004).

Γενικά οι δάσκαλοι που εκπαιδεύουν κωφά παιδιά χρειάζεται να απαλλαγούν από τις υποθέσεις ότι οι κωφοί πρέπει να διδάσκονται σε μικρές ομάδες και ότι χρειάζονται

³² βλ. Πίνακες 5.4.4.1 και 5.4.4.1α, σελ.136

³³ βλ. Πίνακα 5.4.4.1.2, σελ.138

απλουστευμένα μαθήματα, τα οποία δε θα πρέπει να συμβαδίζουν ακαδημαϊκά με των ακουόντων παιδιών (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein, 2000).

6.4.3.3. Άγνοια για τα Α.Π.Σ. του 2004

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα Α.Π.Σ. του 2004³⁴ για την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών (πρωτοβάθμιας και) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία περιλαμβάνουν, όπως αναφέρεται στους Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκη (2005), ειδικές προσαρμογές των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης και υποδείξεις για τη διδασκαλία όλων (;) των μαθημάτων.

Η ελληνική βιβλιογραφία συχνά αναφέρει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως δε μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς περιορίζονται από το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι συνήθως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια παθητική, μη διεκδικητική στάση σε σχέση με την οργάνωση της διδακτέας ύλης και το είδος της γνώσης που μεταδίδουν (Vlachou- Balafouti & Sideri, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, ως «ειδικοί» νομιμοποιούνται να «προσαρμόζουν» το αναλυτικό πρόγραμμα και να αποφασίζουν, χωρίς τη συναίνεση του ανάπηρου ατόμου, για την εκπαίδευση, την επαγγελματική του αποκατάσταση και την κοινωνική του εξέλιξη (Scott, 1998· Nunkoosing, 2000). Η παραπάνω αντίφαση ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας.

6.4.3.4. Το Α.Π για κωφούς/βαρήκοους μαθητές να είναι άλλο από το επίσημο

Όσον αφορά στο αν χρειάζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα για κωφούς/βαρήκοους μαθητές να είναι άλλο από το επίσημο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι θα πρέπει να σχεδιάζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα για αυτούς τους μαθητές³⁵ (αρ.4,6 & 8, Ν.3699/2008· Βλάχου, 2009). Μια τέτοια, όμως, θεώρηση όπου η σχετική με το Αναλυτικό Πρόγραμμα συζήτηση καταλήγει στη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εξυπηρέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εντάσσεται στα πλαίσια του προσδιορισμού της ένταξης ως «ένα νέο όνομα της ειδικής αγωγής» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000) και της συναφούς αναγκαιότητας της εξειδίκευσης της ειδικής αγωγής. Αντίθετα, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης ως πορείας κατά την οποία το

³⁴ βλ. Πίνακα 5.4.4.1.1, σελ.137

³⁵ βλ. Πίνακα 5.4.4.1.3, σελ.139

σχολείο θεωρείται, εξ ορισμού, έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές (Thomas, 1997) θέτει το θέμα της δημιουργίας ενός Αναλυτικού Προγράμματος που, επίσης εξ ορισμού, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

6.4.4. Μέθοδοι διδασκαλίας: Υπερίσχυση «εξατομικευμένης» διδασκαλίας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος φανερώνουν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού (Ainscow, 1999· Corbett, 2001).

Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, υποστήριξης σε πρακτικό επίπεδο και εμπειρίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη μη υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και αποτελεσματικής διαφοροποίησης (Byers, 1999· UNESCO, 2004· Phtiaka, 2006· Hughes & Valle-Riestra, 2007).

Σήμερα, παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα απαιτεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και αν και πολλοί από τους σύγχρονους μελετητές θεωρούν ότι μόνο μέσω μιας σύνθεσης μεθόδων οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν, να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Corbett, 2001· Λυγίζος, 2002), αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιλέγουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και για κάποιους από τους συμμετέχοντες, στην παρούσα έρευνα, εκπαιδευτικούς.

Ενθαρρυντικό είναι, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, ότι παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν κάποιες από τις σημαντικότερες σύγχρονες μεθόδους (συζήτηση, διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας, μίμηση ρόλων κ.α.)³⁶. Η επιλογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη θετικότερων σχέσεων, αλλά και στο να αισθάνονται οι μαθητές επιτυχημένοι (Booth & Ainscow, 2002· Carrington & Elkins, 2002· Mislom, 2006).

Ωστόσο, όποια μέθοδο επιλέξει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη του το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας του, το πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και τα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του (Evans, Gatewood & Green, 1993· Δεδούλη, 2002).

³⁶ βλ. Πίνακα 5.4.4.2.1, σελ.142

Η εξατομικευμένη διδασκαλία θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όχι μόνο μια από τις βασικές προϋποθέσεις για να μπορέσουν μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στη γενική τάξη, αλλά και, σύμφωνα και με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας, η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται περισσότερο, στα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια³⁷.

Σε ένα γενικό σχολείο με την παραδοσιακή διδασκαλία και τις παγιωμένες νοοτροπίες και ανελαστικές πρακτικές της να κυριαρχούν (π.χ. μονοδιάστατη προσφορά των διδακτικών αγαθών διαμέσου ενός μόνο είδους ερεθισμάτων και υλικών, ανάθεση σε όλους τους μαθητές του ίδιου έργου, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους) (Mercer & Mercer, 1997· Κουτσελίνη, 2006), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Καθώς οι επιταγές των καιρών και η έκκληση για ισότητα έχουν οδηγήσει τα σχολεία στην υιοθέτηση και δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, με ό,τι αυτή περικλείει, αλλιώς η ισότητα ευκαιριών δε θα είναι παρά ένα ακόμα σύνθημα (Gamoran & Weinstein, 1998). Η ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί αν οι μαθητές δεχτούν τέτοια διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999·2001 στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) ως «διαφοροποίηση διδασκαλίας» νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας, με ρουτίνες διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Ως «διαφοροποίηση» ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996 στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, προφανώς, εννοούν αυτό όταν μιλούν για «εξατομικευμένη διδασκαλία», καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι λίγες οι φορές που ο

³⁷ βλ. Πίνακες 5.2.1α, σελ.112 και 5.4.4.2.1, σελ.142

όρος «διαφοροποίηση» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με την «εξατομίκευση». Ωστόσο η εξατομίκευση έχει σημαντικά μειονεκτήματα. Αποσπά την προσοχή του εκπαιδευτικού από συντελεστές, οι οποίοι μπορούν μέσα στο πλαίσιο της τάξης να χρησιμοποιηθούν για να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν τη διάθεση για μάθηση σε κάθε μαθητή (Ainscow, 1999), περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας δυναμικής, μέσα στην τάξη που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμαθητές (Χαραμής, 2012) και συμβάλλει στην περιθωριοποίηση και το στιγματισμό (Καραγιάννη, 2012). Η σύγχυση που επικρατεί μεταξύ των δυο όρων είναι καταφανής, στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Προβληματισμό, δημιουργεί την ίδια στιγμή, όσον αφορά στην έννοια της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» ότι για τη συγκεκριμένη περίπτωση, για τα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια, δε μπορεί να γίνει αναφορά σε «τάξεις μικτής ικανότητας», εφόσον οι μαθητές δεν παρακολουθούν το γενικό τμήμα και, στην καλύτερη περίπτωση, στην κάθε τάξη παρακολουθούν άνω του ενός μαθητές.

Μήπως, τελικά, είναι σωστός ο όρος «εξατομίκευση», από τη στιγμή που, σε πολλές περιπτώσεις, κάθε τάξη αποτελείται από ένα άτομο, από ένα μαθητή;

6.4.5. Αξιολόγηση διδασκαλίας: Μονομερής διαδικασία, με παραδοσιακές τεχνικές

Σχετικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, αυτή δε θεωρείται πια ως μια μετρήσιμη αποτίμηση των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο μαθητής, αλλά ως μια εξελικτική και πολυεπίπεδη ποιοτική εκτίμηση της επίτευξης των στόχων της. Οι λανθασμένες, δε, απαντήσεις αποτελούν ερέθισμα για την περαιτέρω διερεύνηση ενός θέματος, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την ανακάλυψη νέων συνθηκών και θεωριών που ενδέχεται να συμπληρώνουν ή και να ανατρέπουν παγιωμένες μαθησιακές αντιλήψεις (Ομάδα Εκπαιδευτικών- Παιδαγωγών, 1999· Δεδούλη, 2002· Λυγίζος, 2002· Κάτσικας, Θεριανός & Νικολαΐδου, 2006).

Παρότι η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία δεν αποτελεί ζήτημα μικροπολιτικής του κάθε σχολικού πλαισίου, αλλά ζήτημα συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλει στη βελτίωση και στην επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης (Wortham, 1995), στην έρευνα παρουσιάστηκε ως μια διαδικασία τυπική και αποδυναμωμένη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

του δείγματος ακολουθούν την παρωχημένη μορφή της τελικής αξιολόγησης³⁸, ενώ καμία αναφορά δεν έγινε σε μια πιο σύγχρονη μορφή της (αρχική- διαμορφωτική- τελική). Αν και σύμφωνα με τα λεγόμενα κάποιων εκπαιδευτικών η ποιοτική μέθοδος είναι προτιμότερη, ωστόσο ακολουθείται η ποσοτική, καθώς είναι υποχρεωτική. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας παραμένουν εγκλωβισμένοι σε συμβατικές εξεταστικές δοκιμασίες, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στο τυποποιημένο αντικειμενικό περιεχόμενο (το τι) και έχουν μικρή εκπαιδευτική χρήση, μακριά από στοιχεία της αυθεντικής αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν δείγματα πραγματικής συμπεριφοράς, με λειτουργική σημασία για τους μαθητές και την πρόδό τους.

Σημειώνεται, επίσης, ότι η αξιολόγηση, στην παρούσα, είναι μονομερής, πραγματοποιείται μόνο από τους εκπαιδευτικούς κι όχι σε συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (συναξιολόγηση). Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι η υποστήριξη οργανωμένων, συνεχών και συνεργατικών μορφών αξιολόγησης αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό έργο, ενισχύει την αποτελεσματικότητα και ενδυναμώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Lacey, 2001).

6.4.5.1. Απλοποίηση και «επιείκεια» λόγω χαμηλών προσδοκιών

Η υιοθέτηση της απλοποίησης, τόσο στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στην επιεική και χαριστική αντιμετώπιση των κωφών/βαρήκοων μαθητών, ιδιαίτερα στο θέμα της αξιολόγησης, αποτελεί πρακτική απλουστευμένης μορφής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, μάλλον, σχετίζεται με τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και με την υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τους.

Η αρνητική γνώμη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην απόδοσή τους, ενώ αντίθετα η θετική τους γνώμη μπορεί να οδηγήσει σε κάποια παρώθηση και να τεθούν τα θεμέλια της σχολικής επιτυχίας (Holland, 1981· Φραγκουδάκη, 1985, στον Μιχαηλίδη, 2009). Τα ευρήματα αυτά βασίζονται στον κοινωνιοψυχολογικό μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι τείνουν να κάνουν εκείνο που αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι προσδοκούν από αυτούς (Μιχαηλίδης, 2009). Μια αρνητική κοινωνική αντίληψη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους έχει ως συνέπεια την πρόκληση αρνητικής αυτοαντίληψης των μαθητών, η

³⁸ βλ. Πίνακες 5.4.4.4, σελ.148 και 5.4.4.4.1, σελ.149

οποία μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία (Shapiro, 1987). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας, θεωρούν πως το κωφό παιδί δεν έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για να κατανοήσει συγκεκριμένα περιεχόμενα γνώσης σε σύγκριση με τους ακούοντες (Evans, Townsend, Duchnowski & Hocutt, 1996). Οι αρνητικές προσδοκίες εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα έχουν επιπτώσεις στο ίδιο το παιδί, γιατί αδυνατεί να αξιοποιήσει προς όφελός του τις ευκαιρίες και κυρίως να διαμορφώσει σχέσεις αλληλεπίδρασης. Έχειδειχθεί ότι οι προσδοκίες κατευθύνουν τις ευκαιρίες συμμετοχής που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αξιοσημείωτες συνέπειες στη σχολική επίδοση (Pollard, 1985, στον Πλιακοπάνο, 2006).

Ακόμα, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των παιδιών δεν επηρεάζουν μόνο την αντίληψη και την κρίση του, αλλά κατευθύνουν και τη συμπεριφορά του και κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών (Vlachou, 1997· Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000). Η συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών επηρεάζεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε συχνά συμπεριφέρονται ακριβώς όπως αναμένουν οι δάσκαλοί τους και ανταποκρίνονται πλήρως στην εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς (Rosenthal & Jacobson, 1968 στον Πλιακοπάνο, 2006).

Εκπαιδευτικοί στο παρελθόν θεώρησαν ότι οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των κωφών μαθητών οφείλονταν στη χαμηλή νοημοσύνη, επειδή δεν μπορούσαν να μιλήσουν (Marschark, 1997). Οι δάσκαλοι της τάξης ή οι ειδικοί δάσκαλοι μπορεί να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές ή κοινωνικές προσδοκίες λόγω της διαφορετικότητας και των εκπαιδευτικών αναγκών, οπότε το κωφό παιδί οδηγείται σε αδιαφορία, ενώ σε άλλες περιπτώσεις σε υπερπροστασία (Jiménez-Sánchez, & Antia, 1999· Carrington, 1999a).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ώστε να τους ωθούν σε υψηλές επιδόσεις, αφού σε κάθε περίπτωση, *«πάντα βρίσκουμε αυτό που αναζητάμε. Αν ψάχνουμε για τις ανεπάρκειες των μαθητών, σίγουρα θα τις βρούμε (...) Αν ψάχνουμε για τις αρετές τους, θα βρούμε και αυτές, επίσης»* (Suplicz, 2005, σελ.67, στους Niari, Manousou & Lionarakis, 2016), άποψη με την οποία συμφωνούν οι Λαμπροπούλου κ. ά. (2003, σελ.5) *«οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν και να πετύχουν υψηλή εκπαιδευτική πρόοδο όταν τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Αυτή η ευκαιρία μπορεί να τους δοθεί στα κοινά σχολεία α) όταν το πρόγραμμα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους και β) όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά κίνητρα και υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους και την εργασία τους»*.

6.5. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς:

Ισοτιμία κατ'επίφαση, συνεργασία περιορισμένη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές των εκπαιδευτικών πλαισίων, στα οποία η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έστρεψε το ενδιαφέρον της, δε συμμετέχουν στη γενική τάξη.

6.5.1. «Περιορισμός» ρόλου ειδικού εκπαιδευτικού στα «ειδικά» παιδιά

Παρά, λοιπόν, τις δηλώσεις της πλειοψηφίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Τ.Ε δε διαφοροποιείται από αυτόν των γενικών τάξεων³⁹, στην πράξη, δεν ισχύει κάτι τέτοιο, αφού οι εν λόγω εκπαιδευτικοί έχουν την κύρια ευθύνη της εκπαίδευσης των κωφών/βαρήκοων μαθητών, σε όλα τα επίπεδα (προγραμματισμός, σχεδιασμός στόχων, υλοποίηση δραστηριοτήτων, αξιολόγηση, συνεργασία με γονείς κ.λπ.). Ο ρόλος και τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών της παρούσας περιορίζονται στα κωφά/βαρήκοα παιδιά στο τμήμα ένταξης (Vlachou- Balafouti & Zoniou- Sideri, 2000· Boutskou, 2007), γεγονός που καταδεικνύει ότι, ως επί το πλείστον, οι παιδαγωγικές πρακτικές στην Ελλάδα δεν έχουν ενταξιακό χαρακτήρα, καθώς και τη «σύγκρουση» των αρχών ενός δημοκρατικού σχολείου και του ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί σε ένα σχολείο ένταξης δε θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι και να νιώθουν υποχρεωμένοι μόνο για τα «ανάπηρα παιδιά», αλλά για όλα τα παιδιά που χρειάζονται μια επιπλέον στήριξη και παρώθηση, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα μέτρα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Όπως αναφέρεται, επίσης, στη Ζώνιου- Σιδέρη (2011, σελ.255) *«Μια βασική ιδέα της συμπερίληψης είναι ότι οι γενικοί παιδαγωγοί στην ουσία μπορούν να διδάξουν όλα τα παιδιά. Το σχολικό σύστημα πρέπει να αναδιανείμει τα μέσα τα οποία έχει επενδύσει για το διαχωρισμό και να τα διαθέσει στη συμπερίληψη»*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, το σχολικό σύστημα επιμένει να διανέμει τα μέσα προς κατευθύνσεις αντίθετες με την ενταξιακή.

Είναι εμφανές, αν και άρρητος ευθέως από την πλευρά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας, ακόμα ένας «μύθος» της εκπαίδευσης, «μύθος» που αναδείχτηκε και στα αποτελέσματα έρευνας της Lalvani (2012) ότι απαιτούνται ειδικοί για να διδάξουν

³⁹ βλ. Πίνακα 5.5.1, σελ.152

στους μαθητές με αναπηρίες. Σε εκείνη τη μελέτη (με συμμετέχοντες είκοσι γενικούς και δέκα ειδικούς δασκάλους) ήταν αποδεκτός αυτός ο μύθος για δύο κατηγορίες μαθητών, συνεπώς και για δύο διακριτές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Η ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης μπορούν και πρέπει να διακρίνονται από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στην ιδιοσυγκρασία και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, ως έχοντες αρετές όπως υπομονή, ευγένεια, καλοσύνη κ.ο.κ. περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων καθώς και οι «προβληματικές» αντιλήψεις για τις ακραίες δυσκολίες που είναι εγγενείς στο έργο τους και για το ότι διδάσκουν μαθητές, εν γένει, «ανεπιθύμητους» είναι ενισχυμένες, αν και συγκαλυμμένα, ακόμα και στις μέρες μας.

Όμως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να υπερβαίνουν το θεμελιώδη διαχωρισμό μεταξύ «ειδικών» και «μη ειδικών παιδιών», όσο και μεταξύ «ειδικών» και «μη ειδικών εκπαιδευτικών», συνειδητοποιώντας, παράλληλα, τις παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και τον επιβάλλουν. Η ένταξη έχει ανάγκη από ένα γενικό παιδαγωγό καταρτισμένο έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών (Vlachou & Barton, 1994· Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012b).

6.5.2. Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε: Έμφαση στο συναισθηματισμό

Από το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν, σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στα Τ.Ε κωφών/ βαρήκοων, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι αυτός είναι συμβουλευτικός, εμψυχωτικός, συνεργατικός, υποστηρικτικός, ενώ για κάποιους θεωρείται μέχρι «πατρικός» (σε σχέση με τους μαθητές)⁴⁰. Ασφαλώς και η στήριξη των μαθητών είναι μια από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού στα Τ.Ε, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7, σελ.241, στη Ζώνιου- Σιδέρη, 2011. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ενταξιακό σχολείο, όμως, είναι διευρυμένος, με διαστάσεις πολιτικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές και υπαλληλικές (Μπούτσκου, 2008). Αυτές οι πολλαπλές διαστάσεις δεν αναδείχθηκαν στα ευρήματα της παρούσας.

Δεν αμφισβητήθηκε, ούτε ασκήθηκε κριτική στη δομή του σχολείου ή στη δημοκρατικότητά του (Armstrong, 2003). Η προαγωγή του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει μέσω της πολιτικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση της ανταγωνιστικής φύσης της εξουσίας, τη γνώση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται και τις προσπάθειες του, μέσα από αγώνα για ένταξη, για τη δημιουργία των συνθηκών και των ευκαιριών για ίση συμμετοχή και εκπαίδευση όλων των

⁴⁰ βλ. Πίνακα 5.5.1.1, σελ.152

παιδιών μέσα σε ένα ενταξιακό σχολείο (Μπούτσκου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας δεν έκαναν καμία αναφορά σε οποιοδήποτε τύπου «σύγκρουση» με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες ενταξιακής κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και να καταβάλει προσπάθειες ώστε το ιδανικό της ένταξης να αποτελέσει κοινό όραμα όλων, διάσταση στην οποία, επίσης, δεν αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο ενταξιακό σχολείο προσδιορίζεται, μέσα από την αναζήτηση των αξιών που διέπουν τις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες, ως προσπάθεια να επιφέρει αλλαγή στη στάση των πολιτών. Η «άσκηση» στη συνεργασία, στην αποδοχή του διαφορετικού, στο σεβασμό της προσωπικότητας του εταίρου και στην κριτική σκέψη παρέχονται μέσα από την πρόσβαση στη γνώση και τις κοινωνικές δεξιότητες που παρέχει ο εκπαιδευτικός, με όλα τα παραπάνω να συντελούν στην άρση των προκαταλήψεων για όλες τις ομάδες που χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες (Σούλης, 2002).

Σαφώς και ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού είναι ένας ρόλος, που γίνεται ολοένα και πιο σύνθετος, καθώς θα πρέπει να ικανοποιούνται συχνά οι αντιφατικές απαιτήσεις των γονέων, της πολιτικής εξουσίας και των παιδιών ενώ διαμορφώνεται και συχνά νομιμοποιείται από πολιτικοοικονομικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες (Barton, 1999). Ακριβώς εξαιτίας αυτών των δεδομένων, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η κριτική ανάλυση, από πλευράς όλων των εκπαιδευτικών - και της παρούσας - , της πρακτικής τους, ώστε, από τη μια, να μπορούν να εντοπίζουν παράγοντες που δρουν ως εμπόδια στην ενταξιακή εκπαίδευση (Ainscow, 2000· Angelides, 2002) κατανοώντας το ιστορικό, κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό περιεχόμενο που έχει δημιουργήσει αυτές τις πρακτικές διάκρισης και καταπίεσης στην εκπαίδευση και, από την άλλη να μπορούν να καταλάβουν πώς θα δημιουργήσουν τάξεις και σχολεία που να απευθύνουν ζητήματα εκτίμησης, δικαιοσύνης και ισότητας (Ballard, 2003 στους Αγγελίδη & Στυλιανού, 2011).

Η συνεργασία με τους συναδέλφους δημιουργεί περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός πιο εύκολα αντιμετωπίζει τα προβλήματα μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, καταπιάνεται με το νέο και άγνωστο, επεμβαίνει δυναμικά και διαμορφώνει καταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Μέσω της συνεργατικής κουλτούρας, δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν πιο συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές

ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους (Harris, 2002), σχεδιασμού και αξιολόγησης διδακτικών υλικών και κοινού προγραμματισμού. Μέσα από τη συνεργασία τους, αποκτούν τις απαραίτητες οργανωτικές δεξιότητες και πόρους για να εφαρμόσουν καινοτομίες, οι οποίες, σε αντίθετη περίπτωση, θα εξαντλούσαν την ενέργεια, τη δεξιότητα και τους πόρους ενός μόνο εκπαιδευτικού (Inger, 1993).

6.5.3. Συνεργασία «μεταξύ μας»

Για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας αυτή η συνεργασία επιτυγχάνεται με τους συναδέλφους στα Τ.Ε και όχι, γενικότερα, με όλους τους συναδέλφους του σχολείου⁴¹. Οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές αποτελούν «αρμοδιότητα» των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. Στην καθημερινότητα, ενδεχομένως, ισχύει αυτό που αναφέρεται στον Kugelmass (2001), ότι η αυτονομία που πιθανόν οι παιδαγωγοί θεωρούν να απολαμβάνουν πίσω από κλειστές πόρτες, τους στερεί τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, να μειώσουν το φόρτο εργασίας και να μοιραστούν ιδέες.

Αν και θεωρούν τον εαυτό τους, στην πλειοψηφία τους, ισότιμο μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων⁴² και τις σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς από «άριστες» έως «καλές»⁴³, εντούτοις, η συνεργασία περιορίζεται σε επίπεδο, κυρίως, σχολικών δραστηριοτήτων, στις οποίες οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές συμμετέχουν εκ των πραγμάτων (εκδρομές, περιπάτους, επισκέψεις), χωρίς όμως να απαιτείται από καμία από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών (γενικών τάξεων και τμημάτων ένταξης) κάποια ιδιαίτερη κινητοποίηση και προσπάθειές τους.

Η συνεργασία, στα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια, δε φαίνεται να αποτελεί κεντρική πρακτική για την αλλαγή παγιωμένων τακτικών αποκλεισμού και βασική συνιστώσα για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Carrington, 1999b· Ainscow, Muijs & West, 2006b· Ainscow, 2007· Ainscow & Sandill, 2010). Με την υιοθέτηση «περιορισμένων» συνεργατικών πρακτικών, η σχολική κουλτούρα δε μετουσιώνεται σε μια συνεργατική ενταξιακή κουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας οι επαγγελματίες στον ίδιο εργασιακό χώρο υιοθετούν ένα συνεργατικό στυλ, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν η αντίληψη κοινών στόχων, η κοινή λήψη αποφάσεων, το μοίρασμα της ευθύνης για το αποτέλεσμα και η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και αίσθησης κοινότητας (Cook & Friend, 2010). Αντίθετα, η

⁴¹ βλ. Πίνακα 5.5.3.2, σελ.158

⁴² βλ. Πίνακα 5.5.2.1, σελ.154

⁴³ βλ. Πίνακα 5.5.2, σελ.153

συνεργασία παραμένει μια απομονωμένη, αποσπασματική πρακτική, χωρίς η λύση προβλημάτων να αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για ένα διαρκή αναστοχασμό της πραγματικότητας και κριτική προσέγγιση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών (Angelides & Ainscow, 2000· Ainscow, 2005, 2007· Ainscow & Sandill, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας, ενδεχομένως, αναφέρθηκαν σε μια απλή συνάντηση και συνεργασία με τους υπόλοιπους (γενικούς) εκπαιδευτικούς, κάτι που διαφέρει κατά πολύ από την πραγματική συνεργασία, η οποία δεν έγκειται, μόνο, στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων. Η ανάπτυξη σταθερών και ανθεκτικών σχέσεων εργασίας, με απαιτούμενα ξεκάθαρους ρόλους, ευθύνες και μια οργανωτική δομή που συμπεριλαμβάνει καλοσχεδιασμένους μηχανισμούς για διεκπεραίωση αποστολής, εκπλήρωση καθηκόντων, λύση προβλημάτων και συγκρούσεων, φαίνεται να μην αποτελεί πρακτική στα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια.

6.5.4. Εμπόδια συνεργασίας: Η σχολική ηγεσία και οι προκαταλήψεις

Ιδιαίτερος ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τόσο τη συνεργασία, όσο και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των απαντήσεων που συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν όρισε τη «σχολική ηγεσία» ως τον πιο σημαντικό με τις «προκαταλήψεις» και την «προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» να ακολουθούν στην κατάταξη⁴⁴.

6.5.4.1. Η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση (ή μη) ενταξιακών πρακτικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γενικών εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών των σχολείων και μάλιστα οι υψηλές προσδοκίες τους για τους ανάπηρους μαθητές καθώς και η θετική στάση τους ευνοούν τις αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές (Kuyini & Desai, 2007). Ακόμα και αν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υποστηρικτές της ενταξιακής φιλοσοφίας, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους μετατρέπονται σε αρνητικές, όταν σκέφτονται πρακτικά και διαχειριστικά ζητήματα της εκπαιδευτικής ένταξης των ανάπηρων μαθητών στη γενική τάξη (Bailey & Du Plessis, 1998). Θεωρούν δε, πως η ένταξη των

⁴⁴ βλ. Πίνακα 5.5.3.1, σελ.157

μαθητών με αναπηρία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε «να μην αποτελέσουν εμπόδιο για τους αρτιμελείς συμμαθητές τους» (Armstrong, 2003).

Εκείνοι που πρακτικά καλούνται να εφαρμόσουν τις πολιτικές των ίσων ευκαιριών, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες πρακτικές είναι οι διευθυντές/ηγέτες των σχολείων (Brown, 2006· Leo & Barton, 2006· Theocharis, 2007), στηριζόμενοι στις προσωπικές τους αξίες, προωθώντας την αλλαγή μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών, επιδεικνύοντας την ανθρώπινη όψη τους και συμπεριλαμβάνοντας όλους στην προσπάθεια επίτευξης των σχολικών και προσωπικών στόχων.

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, σχετικά με την προσφορά ίσων ευκαιριών στην εμπλοκή όλων στη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη συνεργατικών κουλτούρων, όπου ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί έχουν ευκαιρίες να αναδείξουν τις ικανότητές τους και να προσφέρουν στην ομάδα, με σεβασμό τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο, δε φαίνεται να συνάδουν με τα αποτελέσματα έρευνας της Αγγελίδη (2011), στην οποία αναδείχθηκαν επτά στρατηγικές που ακολουθούν οι πετυχημένοι διευθυντές: α) ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων β) ανάπτυξη του αισθήματος της ιδιοκτησίας και της συλλογικής ευθύνης ανάμεσα σε όλα τα άτομα του σχολείου γ) ανάπτυξη του αισθήματος της ισότητας και της δικαιοσύνης σε όλους όσους εμπλέκονται, και όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς δ) καθιέρωση επικοινωνιακών καναλιών/δικτύων, ε) ανάπτυξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς της αίσθησης ότι ο διευθυντής είναι έτοιμος να ακούσει τα προβλήματα τους και τις απόψεις τους στ) ανάπτυξη του αισθήματος της ελευθερίας ανάμεσα σε όλα τα άτομα που συνεργάζονται και ζ) παροχή ίσων ευκαιριών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας δε φαίνεται να θεωρούν τη σχολική ηγεσία «σύμμαχο» στις προσπάθειές τους, κυρίως όσον αφορά στην ένταξη μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση. Αντίθετα, αν και σέβονται το θεσμοθετημένο ρόλο και το κύρος της θέσης που εκπροσωπεί, φανερώνουν «συγκρατημένη εμπιστοσύνη» απέναντί της.

Σε έρευνα της Praisner (2000) για τις στάσεις των διευθυντών σχολείων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές οι οποίοι είχαν θετικές εμπειρίες με ανάπηρους μαθητές και οι οποίοι είχαν εμπειρία από ενταξιακά σχολεία, είχαν πιο θετικές απόψεις απέναντι στην Ενταξιακή Εκπαίδευση. Ενδεχομένως, η έλλειψη εμπειρίας της σχολικής ηγεσίας των υπό μελέτη σχολικών πλαισίων, όσον αφορά στην Ενταξιακή Εκπαίδευση, σχετίζεται με μια «ουδέτερη στάση» απέναντί της.

Για την εδραίωση, όμως, της Ενταξιακής Εκπαίδευσης απαιτείται δέσμευση της ηγεσίας των σχολείων απέναντι στη φιλοσοφία της και ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που να την προωθούν (αποδοχή, επιτυχία των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση) (Praisner, 2003). Ανάμεσα στα καθήκοντα των ηγετών είναι η παρουσίαση νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, τα οποία να μην απομονώνουν τα άτομα που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται, αλλά και η προσπάθεια να χτίζονται γέφυρες ανάμεσα στα σχολεία μιας κοινότητας.

6.5.4.2. Ο περιοριστικός ρόλος των προκαταλήψεων

Όσον αφορά στις προκαταλήψεις, στα ευρήματα της παρούσας, αναδεικνύεται η αντίφαση οι συμμετέχοντες, από τη μια να αναγνωρίζουν τον περιοριστικό ρόλο που αυτές και τα στερεότυπα παίζουν στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, από την άλλη να ενστερνίζονται τις κυρίαρχες θέσεις του κλινικού μοντέλου σε σχέση με το τι σημαίνει αναπηρία, χωρίς να αναφέρονται στη δυνατότητα εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο- ανεξάρτητα από τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας- ούτε να εντοπίζουν τις ευθύνες διάκρισης που απορρέουν από το ρόλο των επαγγελματιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Oliver, 2009b· Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Είναι αναμφισβήτητο ότι κάθε εποχή δημιουργεί ορισμένες «βεβαιότητες» με επιστημονικοφανή ή μη αφετηρία, οι οποίες γεννούν στερεότυπα και προκαταλήψεις με διασταλτικό χαρακτήρα και με πολύ αρνητικές επιπτώσεις. Τέτοιες βεβαιότητες υπήρξαν πολλές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά στα παιδιά με αναπηρία αναδεικνύονται προκαταλήψεις όχι απλά και μόνο στη λειτουργία ενός κοινωνικού θεσμού αλλά στην ίδια τη φύση του ανθρώπου και ως εκ τούτου κυριαρχεί μια υπο-κουλτούρα βαρβαρότητας. Έτσι σε μια κοινωνία που δεν αντέχει ούτε καν αισθητικά την αναπηρία, είναι επόμενο να ευδοκιμεί κάθε «άνθος του κακού». Τώρα, σε σχέση με το παρελθόν, δεν είναι μόνο η επιβάρυνση που προκαλούν τα άτομα με αναπηρία στη μαθησιακή εξέλιξη των «φυσιολογικών» ατόμων, αλλά και η συναισθηματική φόρτιση των «κανονικών» παιδιών αφού θα βλέπουν παιδιά με προβλήματα έλλειψης της «κανονικότητας» (Τσούλιας, 2007).

Μια τέτοια αντίφαση, στα λεγόμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι, συχνά, ο άνθρωπος κρύβεται πίσω από τις προκαταλήψεις, παρά το γεγονός ότι διαισθάνεται, αν δεν γνωρίζει, τη σαθρότητά τους, ακριβώς γιατί αποφεύγει την ευθύνη και την προσπάθεια της καλλιέργειας μιας ορθολογικής και δίκαιης

κοινωνίας. Από την άλλη, οι προκαταλήψεις που συνδέονται άμεσα με τον άνθρωπο, γεννούν πιο εύκολα σύγχρονους μύθους και η κυριαρχία των πολιτικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων είναι σε αυτή την περίπτωση (σε σχέση με θέματα που αφορούν στον φυσικό κόσμο) πιο έντονη. Επιπλέον, τίθεται και ένα μεθοδολογικό πρόβλημα, όπως αναφέρει ο Gadamer (2003, σελ.94, στον Τσούλια, 2007) ότι *«δεν μπορούμε φυσικά να γνωρίζουμε πραγματικά όλες τις προκαταλήψεις μας, διότι ποτέ βεβαίως δεν είμαστε σε θέση να φτάσουμε σε μια εξαντλητική γνώση του εαυτού μας και να καταστούμε απόλυτα διαφανείς για μας τους ίδιους»*.

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής το σχολείο οφείλει να προσαρμόζει το όλο πρόγραμμά του στις ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες όλων των μαθητών. Μάλιστα η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις ευρωπαϊκές σχολικές αίθουσες (European Agency for Development in S.N.E, 2003).

Με τη δημιουργία ενός κοινού σχολείου και μιας διδακτικής απαλλαγμένης από προκαταλήψεις και στερεότυπα του παρελθόντος πολλά από εκείνα που θεωρούνταν συμπτώματα της «αναπηρίας» και οδηγούσαν σε κοινωνικές διακρίσεις θα αναιρεθούν (Σούλης, 2002).

Το απόλυτα ανθρωπιστικό περιεχόμενο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της στοχαστικής διάθεσης και της τροφοδότησης μιας κουλτούρας αμφισβήτησης μπορεί να συνεργήσει στην αποδόμηση εδραιωμένων προκαταλήψεων και στη χειραφέτηση από κατάλοιπα του προ-ιστορικού και ιστορικού παρελθόντος που καταδυναστεύουν, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικού κινήματος ένταξης των ατόμων με αναπηρία (γιατί η ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο δεν είναι εκπαιδευτική μόνο υπόθεση), που θα διαμορφώσει μια προοδευτική κοσμοθεώρηση κατά των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των αδικιών (Τσούλιας, 2007).

6.6. Προτάσεις αλλαγής στην εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών: σημαντικότερη η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής

Για δυο από τους εκπαιδευτικούς με την περισσότερη προϋπηρεσία στα Τ.Ε, οι οποίοι εργάζονται, αποκλειστικά, σε αυτά η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η μετάβαση των μαθητών

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επαγγελματική τους αποκατάσταση⁴⁵. Αν και στην παρούσα μελέτη, δε θα αναλύσουμε την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα, καθώς δεν εντάσσεται στα ερευνητικά μας ερωτήματα, θεωρούμε αξιόλογη πρόταση τη διερεύνηση του θέματος, σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

6.6.1. Αναγκαιότητα βελτίωσης υλικοτεχνικής υποδομής

Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής στα Τ.Ε φαίνεται να απασχολεί την πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών⁴⁶, ως η πλέον απαραίτητη αλλαγή που χρειάζεται να γίνει στα εν λόγω τμήματα.

Όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου κ.ά. (2005), η συστέγαση των ΣΜΕΑ με σχολεία γενικής αγωγής συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, δε φαίνεται όμως να αποτελεί συνειδητή επιλογή και προϊόν σχεδιασμού, αλλά μάλλον βολική άμεση λύση. Έτσι, η στέγαση των μονάδων είναι ελλιπής, σε περιορισμένους και συχνά ακατάλληλους χώρους. Ιδιαίτερα για τα τμήματα ένταξης, επιβεβαιώνεται η κοινή εμπειρία, όπου περίπου τα μισά από αυτά «φιλοξενούνται» σε αποθήκες, γραφεία ή βοηθητικούς χώρους των σχολείων γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν μικρότερες διαστάσεις από τις υπόλοιπες αίθουσες του σχολείου, ανεπαρκή φωτισμό και, γενικά, δεν πληρούν τις προϋποθέσεις που τους αναλογούν.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο ελλιπής εξοπλισμός σε Η/Υ των σχολείων και η έλλειψη εποπτικών μέσων (Lampropoulou, 1995· Padeliađu, 1996) η απροθυμία των εκπαιδευτικών για προσαρμογές και οι χωροταξικές ελλείψεις από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Padeliadu, 1996) δημιουργούν σοβαρά εμπόδια για την ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και συνεκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Προβλήματα προσπελασιμότητας και έλλειψη ειδικών βοηθημάτων υπάρχουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την αρχή της δημιουργίας των Τ.Ε, ο αγώνας για μεταφορά της Ειδικής Τάξης σε άνετη αίθουσα διαρκούσε πολύ και σπάνια καρποφορούσε. Από στοιχεία που συγκεντρώθηκαν το σχολικό έτος 2001- 2002 και αφορούσαν τη στέγαση 200 Τμημάτων Ένταξης μόνο 56 από αυτά φιλοξενούνταν σε κατάλληλους για αίθουσα χώρους (28%), ενώ τα 144 Τ.Ε. (72%) στεγάζονταν σε αποθηκευτικούς χώρους. Το αίτημα των δασκάλων (ειδικής αγωγής) για

⁴⁵ Βλ. Πίνακα 5.6.1, σελ.161

⁴⁶ Βλ. Πίνακα 5.6.2, σελ.164

ανεύρεση αίθουσας για τα Τμήματα Ένταξης, σε διάφορα σχολεία, υποστηρίχθηκε από Συλλόγους Εκπαιδευτικών Π.Ε. και Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων (Ευσταθίου, 2016).

Παρά το γεγονός ότι στο Νόμο 3699/2008 (άρθρο 6, παρ. γ') γίνεται αναφορά σε «ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης», στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας, διαφαίνεται η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων, αλλά και η έλλειψη εκπαιδευτικού και άλλου απαραίτητου υλικού και εποπτικών μέσων.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Barton (1999), παγκόσμια, η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε συνθήκες περιορισμένων οικονομικών, διδακτικών μέσων, σε πολυάριθμες τάξεις και σε κτίρια που χρήζουν σοβαρών επισκευών, συμπέρασμα που συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας.

6.6.2. Αναγκαιότητα διεπιστημονικής συνεργασίας

Επιπλέον αναγκαιότητα, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς της παρούσας, η οποία ενισχύει τους ίδιους και το έργο τους, όσο και τους μαθητές (Engelbrecht, Oswald & Forlin, 2006· Ainscow et al., 2006b· Takala, 2007) αποτελεί η διεπιστημονική συνεργασία⁴⁷. Πράγματι, μια από τις αναγκαίες συνθήκες για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί η συνεχής υποστήριξη και βοήθεια των παιδαγωγών (Talmor, Reiter & Feigin, 2005· Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2009).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με τη Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ'ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του. Η διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί σε σφαιρική θεώρηση των αναγκών του παιδιού και κατ' αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τους Rainforth and York-Barr (1997, στους Στρογγυλό & Ξανθάκου, 2007), σε καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, εκφράστηκε η αναγκαιότητα ενημέρωσης και συνεργασίας με τους σχολικούς συμβούλους⁴⁸. Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, η εφαρμογή επιστημονικών καινοτομιών, όπως και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο

⁴⁷ Βλ. Πίνακα 5.6.2, σελ.164

⁴⁸ Βλ. Πίνακα 5.6.2, σελ.164

της εκπαίδευσης (Γιοκαρίνης, 2000), ως βασικές αρμοδιότητες του έργου των σχολικών συμβούλων, παρουσιάζονται ελλείψεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας.

Η συνεχής στήριξη των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια μιας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, σχολικών συμβούλων και διεπιστημονικής ομάδας είναι πολύ σημαντική, ώστε οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών να μετατραπούν σε δέσμευση για την επιτυχία των ενταξιακών προσπαθειών (Vlachou, 2006· Zoniou- Sideri et al., 2006· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Συμπεράσματα

7.1. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής-διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Η εναπόθεση ευθυνών για τα κακώς κείμενα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης μονομερώς σε ένα μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, δεν ήταν ασφαλώς σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, καθώς αποδίδοντας ευθύνες σε ατομικό επίπεδο, για ένα ζήτημα πολυ-παραγοντικό και βαθύτατα κοινωνικό και πολιτικό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «αντι-ενταξιακή» προσέγγιση.

Σκοπό της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η ανάδειξη ζητημάτων που αφορούν στην ενταξιακή εκπαίδευση, η διερεύνηση των αιτιών αποκλεισμού και των αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε, μελλοντικά, να ωφεληθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι και να προωθηθεί η ενταξιακή φιλοσοφία και πρακτική.

Μολονότι τα αποτελέσματα της δε μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, μπορούν, ωστόσο, να εξαχθούν κάποια γενικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα ευρήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας υποδεικνύουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, σύγχυση και «εγκλωβισμό» σε έννοιες και προσεγγίσεις ασύμβατες με το σύγχρονο περιεχόμενο της. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη γνωρίζουν τη φιλοσοφία και την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης, είτε ταυτίζοντάς την με παραδοσιακούς θεσμούς κεκαλυμμένους «με ένα εκσυγχρονισμένο προσωπείο», είτε προσδιορίζοντας την ως μια διαδικασία ενσωμάτωσης και ενίσχυσης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, είτε αφήνοντας στην αφάνεια ορισμένες σημαντικές όψεις της. Η ενταξιακή εκπαίδευση σημαίνει διαφορετικά πράγματα, για διαφορετικά άτομα, ακόμα και για το ίδιο το άτομο (Dyson, 1999· Βλάχου, 1999· Vislie, 2003· Ζώνιου- Σιδέρη, 2008). Ο διαχωρισμός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης από την Ειδική Αγωγή κάθε άλλο παρά σαφής είναι στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη διαχωριστική

λογική η οποία κατηγοριοποιεί τον μαθητικό πληθυσμό, συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή αποκλεισμού στην εκπαίδευση.

Αυτή η σύγχυση και πολυσημία στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας, πιθανώς, συνδέεται με την πολυσύνθετη και αμφιλεγόμενη φύση της ενταξιακής εκπαίδευσης, λόγω των πολλαπλών παραγόντων που αλληλοεμπλέκονται κατά την εφαρμογή της, με τις επιρροές του εκάστοτε κοινωνικοοικονομικού πλαισίου (Lindsay, 2003), με την προσωπικότητα και διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, την κουλτούρα του, τις ιδεολογικές και πολιτικές του τοποθετήσεις, το είδος της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του, την εμπειρία του από τη διδασκαλία διαφορετικών μαθητών και τις βλέψεις του για την εκπαίδευση, συνολικά (Slee, 2004). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ένταξη, συνδέονται με το σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, χωρίς να γίνεται άμεση σύνδεση των όποιων δυσκολιών και προβλημάτων με τις γενικότερες ελλείψεις και τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν το γενικό σχολείο και την αδυναμία του να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Το σύνολο του δείγματος συμφωνεί με μια «περιορισμένη» φοίτηση των ατόμων με αναπηρία- συμπεριλαμβανομένων των κωφών/βαρήκοων - στο γενικό σχολείο, εφόσον εξαρτά ένα τέτοιο ενδεχόμενο με προϋποθέσεις, όπως η κλινική διαγνωστική εικόνα τους. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας, από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ως μιας κλινικής κατάστασης όπου η συμμετοχή και η επιτυχής πορεία των μαθητών μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθορίζονται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινωνική και πολιτική διάσταση της αναπηρίας που χαρακτηρίζει την ενταξιακή φιλοσοφία, επισκιάζοντας την κοινωνικοπολιτική σχέση μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους (Hahn, 1985· Abberley, 1987· Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993· Phtiaka, 1997· Persson, 1998).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας είναι σύμφωνο με την άποψη ότι, σε γενικές γραμμές, μεγαλύτερες δυνατότητες για ένταξη έχουν σήμερα τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και με προβλήματα συμπεριφοράς απ' ό,τι τα παιδιά με τύφλωση, κώφωση και νοητική καθυστέρηση, όπως και το ότι η προθυμία για ένταξη είναι μεγαλύτερη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, παρά στη μέση εκπαίδευση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006).

Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας καθώς και η παιδαγωγική προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής φαίνεται να κυριαρχεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η «συγκρατημένη» βεβαιότητα μέρους των συμμετεχόντων για κατάταξη της κώφωσης στις κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήθηκε έντονα, τόσο ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα, όσο και ως επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Η έλλειψη επιστημονικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την αναπηρία, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση τους καθιστά περισσότερο ευάλωτους στις αντιλήψεις και προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας φαίνεται να αποδέχονται ως κοινό τόπο τη διαπίστωση πως ο εκπαιδευτικός αποτελώντας τον καθοριστικό παράγοντα για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, χρειάζεται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία συσχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Είναι γεγονός πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση, στην Ελλάδα υστερεί. Παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική, σε νομοθετικό επίπεδο, προσπαθεί να ακολουθήσει τις ευρωπαϊκές τάσεις προς ένα δημοκρατικότερο σχολείο και παρά την ενυπόγραφη δέσμευση της χώρας προς αυτή την κατεύθυνση, δεν έχουν δρομολογηθεί οι αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν και στον εκσυγχρονισμό του σχολείου.

Η εμπειρία και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στην Ενταξιακή Εκπαίδευση. Όσο περισσότερη η εμπειρία και όσο μεγαλύτερη η ηλικία τους, τόσο μεγαλύτερη η επιφυλακτικότητά τους απέναντι σε ενταξιακές προσπάθειες, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας.

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των κωφών/βαρήκοων μαθητών που φοιτούν σε γενικό σχολείο, ως η σημαντικότερη ωφέλεια για αυτούς, η οποία υποστηρίχθηκε από τους μισούς, περίπου, ερωτώμενους δε μπορεί να επιτευχθεί σε πλαίσια στα οποία η Ενταξιακή Εκπαίδευση ορίζεται βάσει, μόνο, ενός κοινού προαυλισμού. Οι ώρες που τα παιδιά είναι διαχωρισμένα, σε «δικές τους αίθουσες», καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, δεν είναι δυνατό να αντισταθμίσουν την απομόνωσή τους στα κάποια λεπτά που διαρκούν τα διαλείμματα.

Εφόσον αναφερόμαστε σε μετονομασμένες ειδικές τάξεις και υπεράσπιση της παράλληλης στήριξης, δε φαίνεται παράδοξο το γεγονός οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους, εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μη ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, επιμένοντας σε τυπικές πρακτικές της γενικής εκπαίδευσης, όπως είναι η μετωπική διδασκαλία και η βαθμολογική αξιολόγηση. Αναφορές σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές έγιναν από τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών, που προσδιόρισαν την αναπηρία και, ειδικότερα την κώφωση/βαρηκοΐα, ως κοινωνική κατασκευή. Αυτές οι πρακτικές, πιθανώς, σχετίζονται με την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με τις επιταγές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πρακτικές που εφαρμόζονται αναφορικά με το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη χρήση του αναλυτικού προγράμματος, τις μορφές συνεργασίας και το ρόλο που υιοθετούν σχετικά με την ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, δε διέπονται από την ενταξιακή φιλοσοφία, ούτε προωθούν την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά αντιθέτως διαιωνίζουν τη διάκριση των μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα, «εγκλωβισμένες», πιθανώς, στις χαμηλές προσδοκίες τους απέναντι στις δυνατότητες των μαθητών τους.

Αν και το ζήτημα επικοινωνίας με τους μαθητές τους σχολιάστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ως ιδιαιτέρως σημαντικό, οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές, ουσιαστικά, δεν έχουν πρόσβαση στη νοηματική γλώσσα, οπότε, αναπόφευκτα, δεν είναι ικανοί να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στην τάξη ή να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Komesaroff & McLean, 2006).

Η υιοθέτηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια παγιωμένη, συνειδητή τακτική, αλλά, μάλλον, μια ευκαιριακή διαδικασία. Η πολυσύνθετη φύση της συνεργασίας τόσο σε εννοιολογικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο μεταξύ των ατόμων (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009· Cook & Friend, 2010). Επίσης, η διεπιστημονική συνεργασία, η οποία, κατά τα λεγόμενα των ερωτώμενων παρουσιάζεται ελλιπής, απαιτείται ως αναγκαία βελτίωση στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές.

Δέσμευση, πρωτίστως, της σχολικής ηγεσίας απέναντι στις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και υποστήριξή τους προς όφελος όλων των μαθητών, φαίνεται να μην ισχύει, στα υπό μελέτη σχολικά πλαίσια. Η ουδέτερη έως αρνητική στάση των διευθυντών αποτελεί εμπόδιο στην παροχή ίσων ευκαιριών στα σχολεία, καθώς οι διευθυντές επιδρούν πρώτα στους εκπαιδευτικούς και αυτοί με τη σειρά τους επιδρούν στους μαθητές (έμμεση επίδραση

σχολικής ηγεσίας, Hallinger & Heck, 1998), ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι ενός «Σχολείου για όλους».

Τέλος, η αναγκαιότητα για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, αν και αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις και απαίτηση πολλών ετών, προβάλλει έντονα και στην παρούσα, αποδεικνύοντας τις ελλείψεις που υφίστανται ακόμα.

Συνολικά και συμπερασματικά, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος αξιών της ελληνικής κοινωνίας στη βάση των ίσων ευκαιριών, ουσιαστικού διαλόγου, ανάληψης ευθυνών των εμπλεκόμενων στην ενταξιακή διαδικασία και ανάπτυξης διεκδικητικού πλαισίου (Barton 1999, 2003).

Βασικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη και αποτελεσματική λειτουργία ενός ενταξιακού σχολείου είναι η ουσιαστική στήριξη της Πολιτείας, τόσο σε θεσμικό όσο και σε νομοθετικό επίπεδο και ένα πλαίσιο λήψης γενικότερων μέτρων που αποσκοπούν σε κοινωνικές αλλαγές (Σούλης, 2002). Χρειάζεται επαναπροσδιορισμός των στόχων της εκπαίδευσης, μέσω μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για μια κοινωνία της συνοχής και όχι του αποκλεισμού. Ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές (αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή των σχολείων, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών), αλλαγή στάσεων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τη διαφορετικότητα, εγκατάλειψη πρακτικών ατομικισμού και ανταγωνισμού και ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών, με στόχο τη διαμόρφωση μιας μαθησιακής διαδικασίας που να υποστηρίζει όλα τα παιδιά, να τα εμπλέκει ενεργά, να αξιοποιεί και να εμπλουτίζει τις δυνατότητές τους, να καλλιεργεί τη συνεργασία, την αποδοχή, την ισοτιμία και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων αποτελούν ένα «στοίχημα» που χρειάζεται και πρέπει να κερδηθεί.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος, το γεγονός ότι αυτό προέρχεται από δύο, μόνο, σχολικά πλαίσια, καθώς και η έλλειψη ερευνών σχετικά με τα Τμήματα Ένταξης κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα, αποτελούν περιορισμούς της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, καθιστώντας μη ασφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Αν και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ωστόσο η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη και επιτόπια παρατήρηση) για να τη διασταύρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των εφαρμοζόμενων πρακτικών, αλλά και για την τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων (Mason, 2003· Ιωσηφίδης, 2003).

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το άτομο που διεξάγει την έρευνα, ερχόμενο στο πεδίο αυτής, έχει τις δικές του ιδέες και αντιλήψεις για το υπό μελέτη φαινόμενο. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μπορούμε να αντιληφθούμε το νόημα μόνο συγκεκριμένων όψεων της πραγματικότητας, αυτές που είναι σχετικές με εμάς, είτε για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, είτε από την οπτική μιας συγκεκριμένης θεωρητικής σκοπιάς ή μεθόδου (Benincasa, 1997), καθώς και η προσωπική γνωριμία με τους συμμετέχοντες αποτέλεσε περιορισμούς της έρευνας, πιθανώς επηρεάζοντας, τα αποτελέσματά της.

7.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στον ελλαδικό χώρο προτείνεται η περαιτέρω μελέτη του με εκπαιδευτικούς- όχι μόνο των Τμημάτων Ένταξης, αλλά και των γενικών τάξεων- σε μεγαλύτερο δείγμα και σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, προκειμένου να διασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, σημαντικό θα ήταν, στο μέλλον, να ερευνηθούν και οι απόψεις των παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά, για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θεσμό.

Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επαγγελματική αποκατάσταση αποφοίτων των Τμημάτων Ένταξης, θα μπορούσε, επίσης, να αποτελέσει θέμα μελλοντικής ερευνητικής προσπάθειας, όπως και η συγκριτική μελέτη όλων των προγραμμάτων στην εκπαίδευση κωφών ή βαρήκοων παιδιών στην Ελλάδα.

Θα θέλαμε να ολοκληρώσουμε με τα αποσπάσματα που παρατίθενται.

Η πίστη στο ενταξιακό όραμα και η προσπάθεια, παρά τις όποιες αντιξοότητες, μια προσπάθεια στηριζόμενη, αρχικά, στην «εσωτερική δύναμη» που προέρχεται από τη ρήξη με

το «εσωτερικό κατεστημένο» του κάθε εκπαιδευτικού, στο ελληνικό σχολείο, αποτελεί το πλέον σημαντικό βήμα.

«[...] Φυσικά θα βρεις αντιστάσεις.. σε κάθε κομμάτι, αλλά πιστεύω πολύ στην προσωπική δουλειά. Στην προσωπική δουλειά μέσα απ' την ομαδικότητα, φυσικά, δηλαδή. Χρειάζεσαι την στήριξη των συναδέλφων. Να βρεις συναδέλφους με.. κοινούς στόχους και προοπτικές, αλλά.. νομίζω ότι είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπική μας δουλειά όλο αυτό το κομμάτι. Δηλαδή, δε μπορούμε να περιμένουμε τα πάντα να συμβούν από το κράτος. ΝΑ θεσμοθετηθούν. ΝΑ γίνουν. Και ΝΑ προχωρήσουν. Εντάξει, αυτό γίνεται σιγά σιγά, βήμα προς βήμα..» (Σ9)

«Τείνει να επικρατήσει ο αφορισμός ότι δεν πληρούνται μια σειρά από οικονομικές και προσωπικές προϋποθέσεις ώστε η ένταξη να στεφθεί με επιτυχία. Κάθε λεπτό, όμως που ξοδεύουμε σήμερα περιμένοντας να έρθουν για την ένταξη καλύτερες μέρες αύριο, είναι όχι μόνο χαμένος χρόνος για την εξελικτική της πορεία, αλλά και χρόνος που καθιστά ορατό τον κίνδυνο να χαθούν και τα ήδη κατακτημένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004a, σελ.27).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 37(2), 123-133.
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*.
- Ainscow, M. (1997a). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- Ainscow, M. (2001). *Developing Inclusive Schools: Implications for Leadership*, (NCSL) National College for School Leadership.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education system: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006a). *Improving Schools: Developing Inclusion*, London and New York, Routledge: Taylor and Francis Group.
- Ainscow, M., Muijs, D., West, M. (2006b). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202.

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006c). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
- Allen, T. E., & Osborn, T. I. (1984). Academic integration of hearing-impaired students: Demographic, handicapping, and achievement factors. *American Annals of the Deaf*, 129(2), 100-113.
- Al- Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 56-62.
- Angelides, P. (2002). Understanding the role of reflection in critical incidents: A strategy to develop more inclusive practice. *Journal of the International Association of Special Education*, 4(3), 343- 353.
- Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163.
- Angelides, P., & Aravi, C. (2006/2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476-487.
- Antia, S. D. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 127(1), 18-25.
- Antia, S. D (1988). Developing social interaction and social communication skills in hearing-impaired children. In: Taylor, G. (Eds.) *The Education of the Deaf: Current Perspectives*. London: Croom Helm.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education: Re- evaluating Policy and Practice Through Life*. London: Routledge.

- Armstrong, F., & Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England. In: L. Barton and F. Armstrong (eds.) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*, Dordrecht: Springer.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers. Ltd.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). What, in practice, does inclusion mean? Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 143-163.
- Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion through categorization? In: T. Booth and M. Ainscow (Eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, London: Routledge, 171-185.
- Bailey, J., & Du Plessis, D. (1998). An investigation of school principals' attitudes towards inclusion. *Australian Journal of Special Education*, 22(1), 12-29.
- Baker, R., & Knight, P. (1998). Total Communication: Current policy and practice. In: S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds), *Issues in Deaf Education*, London: David Fulton Publisher, 77-88.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. London: Polity Press.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability. A Sociological Introduction* (2nd ed). Cambridge: Polity Press.
- Barton, L. (Ed.) (1987). *The Politics of Special Educational Needs*, Falmer Press, Lewes.

- Barton, L. (Ed), (1989). *Integration: Myth or Reality?* London: Falmer Press.
- Barton, L. (1999). Teachers change and professionalism: What's in a name?. In Barton, L., & Armstrong, F. (eds), *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield, 128-146.
- Barton, L. (2000). Market ideologies, education at the challenge for inclusion. In Darnels H., & Gamer P. *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems*. London: Kogan Page, 54-62.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education, University of London.
- Barton, L. (2004). The disability movement: Some observations. In Swain, J. French, S. Barnes, C. (Eds.) *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage, 285-290).
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross- Cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Dordrecht-Springer Books.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intentions of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Baynton, D. (1996). *Forbidden Signs: American Culture and The Campaign Against Sign Language*. Chicago: UC Press.
- Benincasa, L. (1997). *A journey, a struggle, a ritual: Higher education and the entrance examinations in a Greek province town* (Studies in comparative and international education), Stockholm University, Institute of International Education.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion lesson from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337-353.
- Booth, T. (2003). Views from the institution: Overcoming barriers to inclusive teacher education? In T.Booth, K.Nes & M. Stromstad (Eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer, 33-58, μερικώς προσβάσιμο από τον ιστότοπο: www.books.google.gr

- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. In Humphrey (2004). Self-esteem in the educational context. *School Psychology International*, 25(3), 347-360.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000, 2002, 2011). *Index for Inclusion: Developing Learning And Participation in Schools*, Bristol, CSIE.
- Boutskou, E.(2007).The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briggs, J.D., Johnson, W.E., Shepherd, D.L. & Sedbrook, S.R. (2002). Teacher attitudes and attributes concerning disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 85-89.
- Brown, K. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700-745.
- Buell, M., Hallam, R., Camel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. International Edition: Sage Publications.
- Byers, R. (1999). Experience and achievement: initiatives in curriculum development for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 26(4), 187-188.
- Byrnes, L. J., Sigafoos, J., Rickards, F. W., & Brown, P. M. (2002). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing in government schools in New South Wales, Australia: Development and implementation of a policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 244-257.
- Cambra, C. (1996). A comparative study of personality descriptors attributed to the deaf, the blind, and individuals with no sensory disability. *American Annals of the Deaf*, 141(1), 24-28.
- Campbell, J., & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. London: Routledge.

- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects*, 14(3), 313-330.
- Caron, E.A., & McLaughlin, M.J. (2002). Indicators of 'beacons of excellence' schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285-313.
- Carrington, S. (1999a). *A comparison between a traditional school culture and an inclusive school culture in secondary school settings*. 23rd Annual Conference of the Australian Association of Special Education, Sydney, 25-28 September.
- Carrington, S. (1999b). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51-57.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioral difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 261-274.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- Clayton, M. (1996). Clearing the way for inclusion: A response to Thorley, Hotchkis and Martin. *Special Education Perspectives*, 5(2), 39-44.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Corbett, J. (1995). *Bad Mouthing. The Language of Special Needs*. London: Routledge.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.

- Corker, M. (2002). Deafness/Disability: problematising notions of identity, culture and structure. In S. Ridell & N. Watson, (eds.) *Disability, Culture and Identity*. London: Pearson.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and Utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- Cumming, C. E., & Rodda, M. (1989). Advocacy, prejudice, and role modeling in the Deaf Community. *The Journal of Social Psychology*, 129(1), 5-12.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, CA: College Hill Press.
- Dale, D. M. C. (1984). *Individualized Integration: Studies of Deaf and Partially-Hearing Children and Students in Ordinary Schools and Colleges*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), 4-11.
- Darling- Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-30.
- Dolnick, E. (1993). Deafness as culture. *The Atlantic*, 272(3), 37-53.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In Daniels, H. & Garner, P. (eds) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Easterbrooks, S. (1999). Improving practices for students with hearing impairments. *Exceptional Children*, 65(4), 537-554.
- Eastman, N. (1992). Psychiatric, psychological, and legal models of man. *International journal of law and psychiatry*, 15(2), 157-169.
- Eisner, E.W. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 658-660.
- Elhoweris, H., & Alsheikn, N. (2006). Teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), pp.115-118.

- Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121-129.
- Erler, S. F., & Garstecki, D. C. (2002). Hearing loss- and hearing-aid-related stigma: Perceptions of women with age-normal hearing. *American Journal of Audiology*, 11(2), 83- 91.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Evans, P., Gatewood, T., & Green, G. (1993). Cooperative learning: Passing fad or long- term promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3-7.
- Evans, D., Townsend, B. L., Duchnowski, A., & Hocutt, A. (1996). Addressing the challenges of inclusion of children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 19(2), 180-191.
- Finkelstein, V. (2001). *The Social Model Repossessed*. The Disability Studies Archive UK, Centre for Disability Studies, University of Leeds.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusion practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Forlin, C. (1998). *Teachers' perceptions of the stress associated with inclusive education and their method of coping*. National Conference of the Australian Association of Special Education, Brisbane, Australia, pp.25-28.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Foster, S. (1989). Social alienation and peer identification: a study of the social construction of deafness. *Human Organization*, 48(3), 226-235.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S., (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.

- Gafoor, K.A (2010). *Towards Inclusive Schooling*, International Conference on Education for Peace, Social inclusion & Sustainable Development: Towards a paradigm shift, 8 – 10 Dec 2010, Mahatma Gandhi University, Silver Hills Campus, Kottayam, Kerala, India.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106(3), 385-415.
- Goldberg, D. (1997). Educating children who are deaf/ hard of hearing: Auditory-verbal. ERIC Digest 552, ED 414670, *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*.(www.eric.ed.gov).
- Gregory, S. (1992). *The Language and Culture of Deaf People: Implications for Education, Language, Culture and Education*, Clevedon: Multilingual Matters,102-116.
- Gregory, S & Bishop, J. (1989). The integration of deaf children into ordinary schools: A research report. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 13(1), 1-6.
- Gustason, G. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: English-based sign systems. ERIC Digest 556, ED 414674, *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. (www.eric.ed.gov).
- Hahn, H. (1985). Entire issue devoted to disability and rehabilitation policy. *American Behavioral Scientist*, 28, 291-432.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What' s In It For Schools?* New York: Routledge Falmer.
- Harrison, D. R. (1993). Promoting the educational and personal development of deaf children in an integrated setting. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 17(2), 29–35.
- Hart, S. (1992). Differentiation- way forward or retreat?. *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 194-200.
- Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Improvement*. Open University Press.
- Hornby, G., (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Hsien, M. L. W., (2007). Teacher Attitudes toward Preparation for Inclusion- In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Educational Research*, 8(1), 49-60.
- Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Humphries, T. (1991). An introduction to the culture of deaf people in the United States: Content notes & reference material for teachers. *Sign Language Studies*, 72(1), 209-240.
- Hyde, M., & Power, D. (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*, 6(2), 82-99.
- Inger, M. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html>
- Iovannone, R. (1996). An investigation of factors that relate to the attitudes of professional educators toward inclusion of students with severe disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 57(4), 1560 A.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K. & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Jiménez-Sánchez, C., & Antia, S. D. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215-224.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kauffman, J. M. (1999). Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244-254.

- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & L. Shotland (eds.), *New Directions in Program Evaluation*, San Francisco: Josey-Bass, 57-75.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
- Kluwin, T. (1999). Co-teaching deaf and hearing students: Research on social integration, *American Annals of the Deaf*, 144, 73-81.
- Kluwin, T. N., & Stinson, M. S. (1993). *Deaf Students in Local Public High Schools: Backgrounds, Experiences and Outcomes*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213.
- Knight, P. (1998). Deafness and Disability. In Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S. & Watson, L. (Eds). *Issues in Deaf Education*, London : David Fulton.
- Komesaroff, L.R., & McLean. M. (2006). Being there is not enough: Inclusion is both deaf and hearing. *Deafness and Education International*, 8(2), 88-100.
- Kourbetis, V. (1982). *Education of the Deaf in Greece*. First International Conference on Education of the Deaf, Athens, Greece.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Kourbetis, V., & R. Hoffmeister (1985). *Greek sign language and its use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185.

- Kuester, V.M. (2000). *10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the International Special Education Conference (ISEC), London.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Kugelmass, J.W. (2004). *The Inclusive School Sustaining Equity and Standards*. New York: Teachers College Press.
- Kuyini, A.B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(2), 104-113.
- Kyle, J.G.(1993). Integration of deaf children, *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 201-220.
- Lacey, P.(2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton.
- Ladd, P., & John, M. (1991). *Deaf People as a Minority Group: The Political Process*, Course Issue in Deafness, Unit 9, The Open University.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education, *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Lampropoulou, V. (1995). The integration of deaf children in Greece: Results of a needs assessment study. In Weisel, A. (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*, Tel- Aviv, Israel.
- Lampropoulou, V., & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers on attitudes towards people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26-33.
- Lane, H. (1984). *When The Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Random House.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability & Society*, 10(2), 171-189.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey in the Deaf- World*. San Diego, CA: Dawn-Sign Press.

- Leader, P., Phoenix, C., Beavers, M., Brayton, S., & Myers, G. (1994). Tips from teachers: Ideas that work. *Journal of Correctional Education*, 45(1), 1-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371223).
- Leatherman, J. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Leatherman, J.M., & Niemeyer, J.A. (2005). Teachers' attitudes towards inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(2), 167-180.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
- Lewis, D. R., Johnson, D. R., Erickson, R. N., & Bruininks, R. H. (1994). Multi-attribute evaluation of program alternatives within special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 5(1), 77-112.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lindsay, G. (1997). Values, rights and dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24(2), 55-59.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), pp. 3-12.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- Luckner, J. L. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-34.

- Mahshie, S.M. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (1997). *Raising And Educating A Deaf Child*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating Deaf Students. From Research To Practice*. New York: Oxford University Press.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Marshall, C., & Rossman, G.B (2016). *Designing Qualitative Research* (6th ed.) μερικώς προσβάσιμο στο:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qTByBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=marshall+rossman+1995+designing+qualitative+research&ots=xhy3CyV1eX&sig=VHwWmyyAWrKC6dWLD6HlaYrm8Q&redir_esc=y#v=onepage&q=marshall%20rossman%201995%20designing%20qualitative%20research&f=false
- Martinez, R.S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 395-416.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. *Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 023).
- Menlove, R.R., Hudson, P.J., & Suter, D. (2001). A field of EP dreams: Increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Mercer, C. & Mercer, A. (1997). *Teaching Students with Learning Problems*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage publications. Μερικώς προσβάσιμο στο:
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=VEkXBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mertens,+D.+\(1998\).+Research+methods+in+education+and+psychology.+Integrating+diversity+quantitative+%26+qualitative+Approaches.+London:+Sage.&ots=4_bxHc98ln&sig=_lexTNmJI2_7jyfACMokTM5hrH0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=VEkXBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mertens,+D.+(1998).+Research+methods+in+education+and+psychology.+Integrating+diversity+quantitative+%26+qualitative+Approaches.+London:+Sage.&ots=4_bxHc98ln&sig=_lexTNmJI2_7jyfACMokTM5hrH0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Minke, K.M., & Bear G.G. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Mislom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling Journal*, 10(1), 66-72.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: an international perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3), 105-108.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education- Social Contexts*. London: David Fulton.
- Moore, D., & Meadow-Orlans, K. (1993). *Educational And Developmental Aspects of Deafness*, Washington: Gallaudet University Press.
- Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: The Women's press.
- Mulherh, P. (2006). Competing values, Policy ambiguity: A study of mainstream primary teachers' views of inclusive education, *Educate*, 3(1), 5-10.
- Niari, M., Manousou, E., & Lionarakis, A. (2016). The Pygmalion effect in distance learning: a case study at the Hellenic Open University, *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 36-52.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice. In Daniels H. (Ed.), *Special Education Re-formed -Beyond Rhetoric*. London: Falmer Press, 5-30.
- Norwich, B. (2010). A response to special education needs: A new look. In Tenzi, L. (Ed.) *Special Education Needs. A New Look*, London: Continuum.
- Nunkoosing, K. (2000). Constructing learning disability, consequences for men and women with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 4(1), 49-62.
- Oates, R. K. (1996). It's time to have another look at the medical model. *Child Abuse and Neglect*, 20(1), 3-5.
- Oliver, M. (1990a). *The Politics of Disablement*. Basingstoke, New Hampshire: Macmillan.
- Oliver, M. (1990b). *The individual and social model of disability*. On People with established loco motor disabilities in hospitals. Workshop of the living options group and the research unit of the Royal College of Physicians.

- Oliver, M. (1999). The disability movement and the professions. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 6(8), 377-379.
- Oliver, M. (2009b). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion To Inclusion*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Oliver, M., & Sapey, B. (1999). *Social Work with Disabled People*. London: Palgrave Ltd.
- O'Shea, L. J., Stoddard, K., & O'Shea, D.J. (2000). IDEA'97 and Educator Standards: Special educators' perceptions of their skills and those of general educators. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 125-141.
- Osterman, F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf In America: Voices From A Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padeliadu, S. (1996). *The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs*. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.
- Perez, B. (2004). *Becoming Biliterate. A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Persson, B. (1998). Who needs special education?. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 107-117.
- Phtiaka, H. (1997). *Special Kids for Special Treatment? How Special Do You Need To Be To Find Yourself In A Special School?* London: Falmer Press.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of early intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Piché, G., & Hubert, J. (2007). La construction sociale du handicap: regard sur la situation des jeunes sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 94-107.

- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of deaf Studies and deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Powers, G. W., & Saskiewicz, J. A. (1998). A comparison study of educational involvement of hearing parents of deaf and hearing children of elementary school age. *American Annals of the Deaf*, 143, 35-39.
- Praisner, C.L. (2000). *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities in general education classes*. Ed.D. dissertation, Lehigh University, United States, Pennsylvania.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Reed, J., & Watson, D. (1994). The impact of the medical model on nursing practice and assessment. *International Journal of Nursing Studies*, 31(1), 57-66.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W.R. (1998). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. (4th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms, *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958- 1995. In D. Mitchell, (ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, Vol. II, New York: Routledge Falmer, 379-400.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research, a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. (3rd ed.) USA: Teacher Collage Press.

- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Shapiro, E.S. (1987). *Behavioural Assessment In School Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sinderal, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29(2), 234-244.
- Siperstein, G., Norins, J.& Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. In Jacobson, J., Mulick, J.,& Rojahn, J. (eds), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. Boston: Springer, 133-154.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Sleeter, C. E. (1987). Why is there learning disabilities? A critical analysis of the birth of the field in its social context. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, Philadelphia: Falmer Press, 210-237.
- Smith, J. K. (1990). *The Nature of Social and Educational Inquiry: Empiricism Versus Interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.
- Soodak, L.C., Podell, D. M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 13(3), 480-497.
- Spencer, P.E., & Tomblin, J.B. (2006). Speech production and spoken language development of children using Total Communication. In P.E. Spencer& Marschark (eds), *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of- Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163- 175.
- Stinson, M. S., & Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard of hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 191-202.
- Stone, P. (1997). Educating children who are deaf of hard of hearing: Auditory-oral. Reston, VA: *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education* (No. ED414669).
- Subban, P. , & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

- Swain, J., Finkelstein, V., French, S., & Oliver, M. (1993). *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage/Open University Press.
- Takala, M. (2007). The work of assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Theocharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Towards a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability and Society*, 19(6), 569-583.
- Tomlinson, C.A. (2001a) (2nd edition). *How to Differentiate Instruction in Mixed- Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria Virginia U.S.A.
- Tomlinson, C. A. (2001b). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Van Reusen, A., Soho, A., & Barker, K. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vlachou, A., & Barton, L. (1994). Inclusive Education: Teachers and the changing culture of schooling. *British Journal of Special Education*, 21(3), 105-107.

- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou- Sideri, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/ inclusive education. In Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, L. (eds), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Walkerdine, V. (1993). Beyond developnientalism. *Theory and Psychology*, 3(4), 451-469.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(10), 5-11.
- Wortham, S. C. (1995). *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Zambelli, F., & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351-364.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou-Derou, E., & Spandagou, I. (2005). *Inclusive classes in Greece: new names, old institutions*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress (ISBQ, Glasgow, 1-4 August 2008). http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers-_z/zoniou-Sideri_a.shtml.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

Ελληνική

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αγγελίδη, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ainscow, M. (1997b). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο: Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σ. 25-54.
- Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 156-160.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου -Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 43-51.
- Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 49-64.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς, Virtual School, The sciences of Education online, προσβάσιμο στο : http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androusou.html, ανακτήθηκε στις 15/12/2017).
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις Μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. *Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία, Κύπρος.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2012a). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 31-48.

- Barton L. (2012b). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 53-64.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 153-176.
- Βλάχου, Α. (1999). Εκπαίδευση για όλους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία ένταξης ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α. (2009). Εκπαιδευτικές πρακτικές- Ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β΄*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 251-265.
- Βλάχου, Α.& Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο: Μ. Ζαφειροπούλου & Κ. Κλεφτάρας (επιμ.). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 65-106.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 65-92.
- Γεωργιάδης, Μ., Κουρκούτας, Η.& Καλύβα Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη, προσβάσιμο στο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>, ανακτήθηκε στις 21/02/2017.
- Γιοκαρίνης Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Clery, E. (2004). Πολιτικοί στόχοι και πραγματικότητα: η εκπαιδευτική μέριμνα για τα τυφλά παιδιά στην Αγγλία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 109-119.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δημόπουλος, Α. (2010). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία: Νέες προκλήσεις, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Οκτωβρίου 2010, Έρευνα, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Εκδότης: Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πρόγραμμα Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας.
- Ευσταθίου, Μ. (2016). *Ιστορικές αλήθειες για τις Ειδικές Τάξεις και τα Τμήματα Ένταξης*, (προσβάσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/arhron/istorikes-alitheies-gia-tis-eidikes-taxeis-kai-ta-tmimata-entaxis>, ανακτήθηκε στις 07/01/2018).
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004a). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 21- 30.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004b). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Β΄: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 9-32.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (2-3 Ιουνίου 2006).
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τόμος 1, σελ.55-65.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 31-51.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012b). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί, 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012: *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012c). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 261-272.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 11-27.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ.& Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 189-200.
- Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών* (Γ. Κατερέλος, επιμ., & Ε. Αστερίου, μτφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών,(ελεύθερα προσβάσιμο στο: <https://repositorv.kallipos.gr/handle/11419/5826>).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλογρίδη, Β. (2009). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών με κώφωση για την ενταξιακή εκπαίδευση. Στο *Η Έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία*, (2012), Επιμ: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε.& Κ. Παπαδοπούλου, συλλογικός τόμος Β', Αθήνα: Πεδίο, 187-209.

- Καραγιάννη, Π. (2008). *Αναπηρία, εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*, 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη». Πάτρα, 03/10/2008-05/10/2008.
- Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του: M. Oliver, *Αναπηρία και Σπουδές Περί Αναπηρίας*. Στο M. Oliver (επιμ. Γ. Καραγιάννη), *Αναπηρία και Πολιτική* (σ. 9-25). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καραγιάννη, Π. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 421-436.
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Κάτσικας, Χ., Θερνανός, Κ. & Νικολαΐδου, Ε. (2006). *Παιδαγωγικά και Διδακτική για το Διαγωνισμό των Εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών- *Κοινωνική Εργασία*, 45, 27-35.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και Με τα Μάτια μου. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Κωφούς Μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμπέτης, Β., Μαρκάκης, Ε., & Σταϊνχάουερ, Γ. (1999). *Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κωφών Μαθητών: Πειραματικά Αποτελέσματα, Πρακτικές και Προοπτική*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρμπέτης, Β., Αδαμοπούλου, Α., & Φερεντίνος, Σ. (2005). Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης των Κωφών από Κοινότητες Κωφών της Ευρώπης: Μια Διακρατική Συγκριτική Μελέτη, στο Εκπαίδευση & Επιστήμη 2, σσ. 169-196. <http://www.cc.uoa.gr/ptde/tournal/greek/issue2/html/deaf educJitm>.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας: Φιλοσοφία και Έννοια, Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997α). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.

- Λαμπροπούλου, Β. (1997b). Η έρευνα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης. *Γλώσσα*, 43, 50-72.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997-1999a). *Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*, 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης ΣΜΕΑ, Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997-1999b). *Διάγνωση- Αποκατάσταση Βαρηκοΐας- Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*, 2^ο (b) Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης ΣΜΕΑ, Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997-1999c). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*, 3^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης ΣΜΕΑ, Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/ βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου 2017, από: www.special.education.gr.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα... *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 243-262.
- Λυγίζος, Π. (2002). *Διδακτική Φιλολογικών Μαθημάτων για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;: Η έρευνα στη σχολική τάξη *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Σεπτέμβριος 2005, Τεύχος 10.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (Κυριαζή, Ν. (επιμ.), (μτφρ.) Δημητριάδου, Ε.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McDonnell, P. (2012). Βαθιές δομές στην Ειδική Αγωγή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 93-121.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μτφρ: Ζακοπούλου, Γ.) Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

- Μιχαηλίδης, Θ. Κ., (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Moore, D. F. (2011). *Εκπαίδευση και Κώφωση, Ψυχολογική Προσέγγιση, Αρχές και Πρακτικές* (επιμ): Ζώνιου- Σιδέρη, Α.- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπούτσκου, Ε. (2008). Ο κώδικας δεοντολογίας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η ρητορεία της ένταξης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87/88, 126.
- Neave, G. (1998). *Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*. Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Έκφραση.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Νικολαραϊζή, Μ., Παπανικολάου, Φ., Μπαρμπαργύρη, Κ. (2006). Η πρόσβαση του κωφού παιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση- τύφλωση). Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β': Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 151-180.
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012a). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 123-151.
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012b). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση- τύφλωση). Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Πεδίο, 351-376.
- Ντόβα, Ε. (2005). Η εσωτερίκευση της κώφωσης από ενήλικες κωφούς. Στο *Η Έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία*, (2012), Επιμ: Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε.& Κ. Παπαδοπούλου, συλλογικός τόμος Α', Αθήνα: Πεδίο, 77-103.

- Ντούσκας, Ν. (2006). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*, 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ιωάννινα (12-15 Μαΐου 2006) και Επιστημονικό Βήμα, τ.6, - Μάρτιος 2007.
- Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Ιστορικά και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19, 12-16.
- Oliver, M. (2009a). *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών. (1999). *Διδακτική Μεθοδολογία και Παιδαγωγική Ψυχολογία για το Διαγωνισμό Πρόσληψης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα, 7-17.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή. Στο Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (σ.75-84).
- Παπασπύρου, Χ. (2012). Ένταξη κωφών στη γενική εκπαίδευση: επίλυση του γλωσσικού προβλήματος. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 123-159.
- Παπασταμάτης, Α. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2010). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πλιακοπάνος, Σ. (2006). Αποκλεισμός/ Ενσωμάτωση του κωφού μαθητή και σχολικές διαδικασίες στο δημοτικό σχολείο. *Διδακτορική Διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Ρήγα, Α. Β. (1998). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 260-294.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Sehrbrock, P.M., (2012). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 79-93.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 31-42.
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 179-188.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νεο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στρογγυλός, Β & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 275-293.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά.
- Τζάνη, Μ. (2005). Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών, *Σημειώσεις μαθήματος*, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007). *Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο: Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο, Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσούλιας, Ν. (2007). Ο βρόχος των προκαταλήψεων στην αναπηρία και η εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, τ. 121, 50-64.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α.Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Ε Α. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Εισαγωγή. (Ε. Τσέλιου επιστ.επιμ., Ε. Αυγήτα, μτφ). Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραμής, Π. (2012). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Πεδίο, 399-420.
- Χατζηκακού, Κ., & Νικολοραϊζή, Μ. (2006). *Η ενιαία εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ταυτότητας των κωφών παιδιών*, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Νομοθεσία- Αποφάσεις Οργανισμών και Φορέων

- CSIE, (2011). Ten reasons for inclusion. Center of Studies for Inclusive Education 2011, προσβάσιμο στο: <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>, ανακτήθηκε στις 13/01/2018.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, (2004). Β΄ τόμος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μάρτιος 2004, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Έργο: Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Υπεύθυνη: Λαμπροπούλου Βενέττα.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in S.N.E, (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*, p.4.

IECP, (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report*. European Agency for Development in Special Needs in Education. Προσβάσιμο στο: www.europen-agency.org.

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/, 31-3-1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167/Α/, 30-9-1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ. 78/Α/, 14-3-2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/, 2-10-2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)».

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και το Διάλογο για την Παιδεία: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.

Warnock Report, (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

World Health Organization, (1980). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: World Health Organization.

ΦΕΚ. 1319/2002, «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

« Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών»

Οδηγός συνέντευξης

Άξονας 1^{ος}

Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

- Τι σημαίνει για εσάς «ενταξιακή εκπαίδευση»;
- Ποιον θεωρείτε βασικό/ούς σκοπό/ ούς της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- Σε ποιους, κατά τη γνώμη σας, απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση;
- Σε ποιους μαθητές θεωρείτε ότι αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση; (Αυτή η διευκρινιστική ερώτηση θα γίνει, αν απαντηθεί ότι αφορά μόνο σε μαθητές)
- Θα διαφοροποιούσατε την ενταξιακή εκπαίδευση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση; Αν ναι, σε τι;

Άξονας 2^{ος}

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη κωφών/ βαρήκοων μαθητών στη γενική εκπαίδευση

- Ποια είναι η άποψή σας για την ένταξη ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση;
- Ποια είναι η άποψή σας έναντι της ένταξης μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχουν κριτήρια και προϋποθέσεις για την εκπαίδευση ενός παιδιού με κώφωση /βαρηκοΐα στο γενικό σχολείο; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
- Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση;
- Ποιοι παράγοντες παρεμποδίζουν τη φοίτηση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στη γενική εκπαίδευση;
- Έχετε κάποια στιγμή προβληματιστεί για το αν θα ήταν καλύτερα κάποιος από τους μαθητές σας να φοιτά σε άλλο σχολικό πλαίσιο, για παράδειγμα σε γενικό σχολείο; Αν ναι, σε τι νομίζετε ότι αυτό θα ωφελούσε το μαθητή;

- Έχετε κάποια στιγμή προβληματιστεί για το αν θα ήταν καλύτερα κάποιος από τους μαθητές σας να φοιτά σε άλλο σχολικό πλαίσιο, για παράδειγμα σε ειδικό σχολείο; Αν ναι, σε τι νομίζετε ότι αυτό θα ωφελούσε το μαθητή;
- Θεωρείτε ότι προκύπτουν δυσκολίες από την κοινή φοίτηση μαθητών με κώφωση/ βαρηκοΐα, στο γενικό σχολείο;
- Ποιο θεωρείτε καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για έναν μαθητή με κώφωση/ βαρηκοΐα; Το γενικό σχολείο, το ειδικό σχολείο, το τμήμα ένταξης κτλ; Γιατί;

Άξονας 3^{ος}

Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναπηρία και, ειδικότερα, την κώφωση

- Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «αναπηρία»,
- Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, ανήκουν στην ομάδα των αναπήρων;
- Θεωρείτε ότι η κώφωση συνιστά μορφή αναπηρίας;

Άξονας 4^{ος}

Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στα Τ. Ε. κωφών/ βαρήκοων

- Πιστεύετε ότι τα παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται διαφορετική εκπαιδευτική αντιμετώπιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή με άλλες κατηγορίες αναπηρίας; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε;
- Οι μαθητές σας συμμετέχουν, κανονικά, σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου;
- Θεωρείτε ότι τα τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων επιτυγχάνουν τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- Θεωρείτε ότι τα τμήματα ένταξης είναι κατάλληλα για την εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
- Στα μαθήματα που διδάσκετε ακολουθείτε το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (γενικής παιδείας) ή κάτι άλλο;

- Γνωρίζετε τα Δ.Ε..Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, του 2004; Αν ναι, τα ακολουθείτε;
- Ποιες, πιστεύετε, είναι οι δυσκολίες εφαρμογής του επίσημου Α.Π.Σ, όσον αφορά σε μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα;
- Θεωρείτε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσον αφορά στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, πρέπει να είναι ευέλικτο, διαφορετικό από το επίσημο;
- Χρειάζεται να διαφοροποιείτε τις διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθείτε στην τάξη σας; Αν όχι, εξηγήστε γιατί.
- Αν ναι, περιγράψτε τι ακριβώς κάνετε ή αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα (Εξατομικευμένη διδασκαλία, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Νέες Τεχνολογίες, Συνεργατικές πρακτικές, Ομάδες...)
- Ποια μέθοδο επικοινωνίας εφαρμόζετε με τους μαθητές σας; (προφορική, ολική, δίγλωσση). Για ποιο λόγο;
- Κατά τη διδασκαλία, χρησιμοποιείτε την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα; Σε ποιο βαθμό;
- Περιγράψτε μου κάποια παραδείγματα/τρόπους με τους οποίους αξιολογείτε τους μαθητές σας. Πώς αποτιμάτε τη μαθησιακή πρόοδό τους;
- Συμφωνείτε με μια ποσοτική (βαθμολόγηση) ή μια ποιοτική (περιγραφική αξιολόγηση) απόδοσης της επίδοσης των μαθητών σας;

Άξονας 5^{ος}

Ρόλος εκπαιδευτικού στα Τ.Ε και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

- Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας διαφοροποιείται σε σχέση με τους συναδέλφους σας, των γενικών τάξεων;
- Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικού στο τμήμα ένταξης, το οποίο λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο;
- Ποια είναι η σχέση σας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
- Θεωρείτε τον εαυτό σας «ισότιμο» μέλος του συλλόγου διδασκόντων;
- Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη συμμετοχή των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης, σε δραστηριότητες κοινές για όλους τους μαθητές, εντός και εκτός του σχολείου; (γιορτές, projects, θεατρικές παραστάσεις, εκδρομές)

- Υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους άλλους εκπαιδευτικούς ή τη διεύθυνση του σχολείου;
- Με ποιους συνεργάζεστε, όταν προκύπτουν θέματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης; Σε ποιους επικοινωνείτε τις δυσκολίες που, πιθανώς, αντιμετωπίζετε με τους μαθητές σας;
- Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς ενημερωμένη/ος για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών σας;

Άξονας 6^{ος}

Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/ βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και ποιες αλλαγές προτείνονται για τη βελτίωσή της

- Ποιες, θεωρείτε, είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση μαθητών με κώφωση/βαρηκοΐα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιες αλλαγές θα προτείνατε για τη βελτίωσή της;
- Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν αναφερθήκαμε;

Δημογραφικά στοιχεία

- Αρ. Συνέντευξης
- Φύλο
- Ηλικία
- Βασικό πτυχίο
- Επιπλέον σπουδές: (δεύτερο πτυχίο AEI/ TEI, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Άλλο)
- Σπουδές στην Ειδική Αγωγή (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Εξειδίκευση- Ετήσιο σεμινάριο, Άλλο)
- Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση
- Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων
- Υπηρεσιακή θέση (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος)
- Εργάζεστε, κυρίως: α) στα τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων
β) σε γενικές τάξεις, με κάποιες ώρες στα τμήματα ένταξης κωφών/βαρήκοων