



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: << Συγκριτική αξιολόγηση των εναλλακτικών δομών εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων : Ειδικά σχολεία έναντι γενικών σχολείων >>

<<Σκάνδαλου Αγλαΐα>>

Επιβλέπων Καθηγητής <<Σπυριδάκος Αθανάσιος>>

Ακαδημαϊκό Έτος: <<2020-2021>>

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μια διερεύνηση της εκπαίδευσης των κωφών. Ξεκινώντας από τη μελέτη της κώφωσης, της κοινότητας των κωφών και της εκπαίδευσής τους, στη συνέχεια ερευνάται αν το ειδικό σχολείο κωφών ή το γενικό σχολείο είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για τη φοίτηση των μαθητών με προβλήματα ακοής. Η έρευνα διεξάγεται με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε οκτώ εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην ελληνική νοηματική γλώσσα και την εκπαίδευση κωφών- βαρήκοων μαθητών. Από την έρευνα αυτή διεξάγονται τα συμπεράσματα για την καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης των μαθητών αυτών και έπειτα στη συζήτηση τίθενται οι προτάσεις για επιτυχημένη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο για την εποικοδομητική και αδιάκοπη βοήθεια, επίβλεψη και ενθάρρυνσή του σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματική μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του ειδικού σχολείου κωφών και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συμμετείχαν για τη διεξαγωγή της έρευνας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή της.

19/3/2021

Σκάνδαλου Αγλαΐα

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

<<Αθανάσιος Σπυριδάκος>>

<<Γεώργιος Πιερράκος >>

<<Πρόδρομος Γιαννάς>>

Περιεχόμενα

Επιτελική Σύνοψη.....	8
Abstract	9
Κεφάλαιο 1 ^ο Κοινότητα των κωφών	11
1.1. Κοινότητα, πολιτισμός και ταυτότητα	11
1.2. Επικοινωνία.....	15
1.3. Εκπαίδευση και ένταξη στην εργασία.....	16
1.4. Κουλτούρα.....	17
Κεφάλαιο 2 ^ο : Κώφωση	19
2.1. Τύποι απώλειας ακοής.....	19
2.2. Βαθμοί απώλειας ακοής	20
2.3. Προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση	22
2.4. Τα κωφά παιδιά.....	23
2.5. Το Κοχλιακό Εμφύτευμα	25
Κεφάλαιο 3ο: Εκπαίδευση των Κωφών	27
3.1. Ιστορικά δεδομένα	27
3.2. Θεωρητικά παραδείγματα	33
3.2.1. Το Κλινικό-Παθολογικό Παράδειγμα	34
3.2.2. Το Κοινωνικοπολιτισμικό Παράδειγμα	35
3.3. Τρόποι επικοινωνίας με τους κωφούς μαθητές	36
3.4. Εμπόδια στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκων μαθητών.....	38
3.5. Η «Παιδαγωγική των Κωφών»	41
3.6. Στρατηγικές κατά τη διδασκαλία των κωφών.....	42
3.7. Νοηματική Γλώσσα	44
3.7.1. Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.....	46
3.7.2. Διεθνής Νοηματική Γλώσσα.....	47
3.8. Άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	50
3.8.1. Προφορική προσέγγιση.....	50
3.8.2. Ολική επικοινωνία.....	52
3.8.3. Νοηματική διγλωσσία	53
3.9. Ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες κωφών	54
Κεφάλαιο 4 ^ο : Συμπερίληψη	55
4.1. Διεθνείς διακηρύξεις και πρωτοβουλίες	55
4.2. Ορισμός της συμπερίληψης.....	58

4.3. Η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη.....	58
4.4. Integration και Inclusion	61
4.5. Συμπερίληψη και ηγεσία.....	63
4.6. Ταξινομήσεις της Συμπερίληψης	64
4.7. Μοντέλα Συμπερίληψης	65
4.8. Προϋποθέσεις της συμπερίληψης.....	66
4.8.1. Διδακτικές στρατηγικές.....	66
4.8.2. Χωροταξική ρύθμιση και διαχείριση θορύβου	67
4.8.3. Βοηθητικές συσκευές ακοής.....	69
4.8.4. Ο ρόλος των διερμηνέων στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης	69
4.8.5. Γνωστικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	70
4.8.6. Κοινωνική προσαρμογή	72
4.9. Η ελληνική πραγματικότητα	74
4.10. Αποτελέσματα της συμπερίληψης.....	75
Κεφάλαιο 5 ^ο :.....	78
Στάσεις των εκπαιδευτικών	78
5.1. Εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής.....	78
5.2. Εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής.....	82
5.3. Συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών	83
Κεφάλαιο 6 ^ο Έρευνα.....	84
6.1. Ημιδομημένη συνέντευξη	84
6.2. Δείγμα.....	85
6.3. Σκοπός της έρευνας.....	85
6.4. Ερευνητικά ερωτήματα	85
Κεφάλαιο 7ο: Καταγραφή των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων.....	86
7.1. Απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση	86
7.2. Απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση	88
7.3. Απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση.....	90
7.4. Απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση	92
7.5. Απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση	95
7.6. Απαντήσεις στην έκτη ερώτηση.....	96
7.7. Απαντήσεις στην έβδομη ερώτηση.....	99
7.8. Απαντήσεις στην όγδοη ερώτηση	100
Κεφάλαιο 8ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	106

8.1. Συμπεράσματα	106
8.2. Συζήτηση.....	108
8.3. Αντί επιλόγου	109
Βιβλιογραφία	110
Παράρτημα Ι (Ερωτηματολόγιο)	136

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένη Σκάνδαλου Αγλαΐα του Σωτηρίου , με αριθμό μητρώου DEM 1935 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστήμων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα



Επιτελική Σύνοψη

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα εκπαιδευτικό , αλλά και κοινωνικό θέμα που απασχολεί έντονα τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής. Η καθιερωμένη και αναγνωρισμένη, έπειτα από πολλούς αγώνες, γλώσσα των κωφών, είναι η νοηματική γλώσσα. Η νοηματική γλώσσα αφορά σε μία μη λεκτική και περιγραφική επικοινωνία , που επιτυγχάνεται με τις κινήσεις των χεριών και του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου. Η κάθε χώρα, έχει τη δική της αναγνωρισμένη νοηματική γλώσσα και είναι αυτή που χρησιμοποιεί η κάθε κοινότητα των κωφών και αυτή που διδάσκεται στους κωφούς/ βαρήκοους μαθητές.

Όσον αφορά την Ελλάδα, υπάρχουν τα ειδικά σχολεία κωφών και βαρήκων, όπου οι μαθητές φοιτούν μαθαίνοντας ως πρώτη γλώσσα την ελληνική νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ), που βασίζεται στην ελληνική γλώσσα , αλλά με διαφορετικούς κανόνες σύνταξης και γραμματικής. Βέβαια, οι κωφοί/ βαρήκοοι μαθητές, μπορούν να φοιτήσουν και στα γενικά σχολεία και η απόφαση για την επιλογή της εκπαιδευτικής μονάδας φοίτησης των μαθητών, γίνεται από τους γονείς. Έτσι ο γονέας, έχοντας τη διάγνωση από τον αρμόδιο κρατικό φορέα για την προτεινόμενη εκπαιδευτική μονάδα φοίτησης, μπορεί να αποφασίσει και να εγγράψει τον μαθητή όπου αυτός κρίνει ορθότερο.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση να προτιμώνται τα γενικά σχολεία για τη φοίτηση των κωφών/ βαρήκων μαθητών και να κλείνουν ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες κωφών/ βαρήκων. Άλλωστε, η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα, παρουσιάζει τη συμπερίληψη ως τη νέα ιδανικότερη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινωνικής ένταξης όλων των μαθητών. Κατά τη συμπερίληψη, όλοι οι μαθητές φοιτούν στο ίδιο σχολείο, το σχολείο της γειτονιάς τους, και ανάλογα με τις δυσκολίες και τις ανάγκες του καθενός, υπάρχει εξιδανικευμένος τρόπος διδασκαλίας ρυθμιζόμενος πάνω στις ανάγκες του κάθε μαθητή , εντός του σχολείου.

Στην περίπτωση των κωφών/ βαρήκων μαθητών, για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις , όπως η ύπαρξη παράλληλης στήριξης στον μαθητή με άριστη γνώση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, η γνώση στοιχειώδους νοηματικής γλώσσα από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και τους μαθητές,

η χρήση οπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας , η ύπαρξη ειδικού επαγγελματικού προσωπικού στο σχολικό περιβάλλον, όπως διερμηνείς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, και άλλες προϋποθέσεις για τις οποίες πέρα από το ίδιο το σχολείο, θα πρέπει να μεριμνήσει αρχικά το κράτος.

Με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκε σαν θέμα προς μελέτη στην παρούσα εργασία, η εκπαίδευση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών και αν το ειδικό σχολείο κωφών/ βαρήκοων ή το γενικό σχολείο είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σχολικό περιβάλλον για τη φοίτησή του.

Λέξεις-Κλειδιά : κώφωση, κωφοί, βαρήκοοι, μαθητές, εκπαίδευση, συμπερίληψη

Title : «Comparative evaluation of alternative education structures for the deaf and hard of hearing students: Special schools versus mainstream schools»

Abstract

The education of children with special learning disabilities is not only an educational but also a social issue that has been of great concern to the international educational community during the recent years. In the present study, the education process of students with hearing problems is presented specifically. The established and recognized, after many struggles, language of the deaf, is the sign language. Sign language refers to a non-verbal and descriptive communication, which is achieved through hand and body movements, as well as facial expressions. Each country has its own recognized sign language, which is the one used by every deaf community and the one taught to deaf and hard of hearing students.

As far as Greece is concerned, there are special schools for the deaf and hard of hearing students, where they study the Greek Sign Language as their first language. The latter is based on the Greek oral language, but with different rules of syntax and grammar. Of course, deaf and hard of hearing students can also attend general schools and the decision of the appropriate educational unit for students is made by the parents. Thus, the parent, after having got the diagnosis from the competent state

body regarding the proposed educational unit, can decide and enroll the student to the school he deems appropriate.

In this context, during the recent years, there has been a tendency to prefer mainstream schools for the education of deaf / hard of hearing students and to close special educational units for the deaf / hard of hearing. After all, the international educational community presents inclusion as the new most ideal form of educational process and social inclusion of all students. When included, all students attend the same school, the school of their neighborhood, and depending on the difficulties and needs of each, there is a specialized way of teaching that is adjusted to the needs of each student, within the school.

In the case of deaf / hard of hearing students, some conditions which are necessary for inclusion are: the existence of a parallel support teacher with excellent knowledge of the Greek Sign Language, the knowledge of some basic signs by class teachers and students, the use of them during teaching, the existence of specialized professional staff in the school environment, such as interpreters, speech therapists, psychologists, and other conditions for which, in addition to the school itself, the state should primarily take care of.

Based on the above information, the education of the deaf / hard of hearing students was chosen as the topic of the present study. The main issue was whether the special school or the mainstream school is the most appropriate choice of school environment for the deaf / hard of hearing students.

Keywords : deafness, deaf, hard of hearing, students, education, inclusion

Κεφάλαιο 1^ο

Κοινότητα των κωφών

1.1. Κοινότητα, πολιτισμός και ταυτότητα

Οι όροι *κοινότητα*, *πολιτισμός* και *ταυτότητα* είναι ιδέες που μπορούν να βρεθούν σε όλη τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την κώφωση. Η κοινότητα, ο πολιτισμός και η ταυτότητα των κωφών διακρίνεται έντονα από την επικρατούσα στην κοινωνία. Η έκθεση Crick αναφέρει ότι: Κύριος στόχος για ολόκληρη την κοινότητα θα πρέπει να είναι η εύρεση μιας κοινής αίσθησης ιθαγένειας, συμπεριλαμβανομένης μιας εθνικής ταυτότητας που να είναι αρκετά ασφαλής, ώστε να βρει μια θέση σε αυτήν η πλειονότητα των εθνών, των πολιτισμών, των εθνικών ταυτοτήτων και των θρησκειών στο Ηνωμένο Βασίλειο (1). Είναι η ιδέα της αποδοχής της «πολυφωνίας» που θα επέτρεπε στην κοινότητα των Κωφών να προωθήσει την ύπαρξη του ξεχωριστού πολιτισμού και της γλώσσας της.

Στην Κοινωνιολογία, η έννοια της κοινότητας έχει εισαχθεί από τους κλασικούς θεωρητικούς, όπως οι Durkheim, Tonnies και Comte. Αυτοί θεωρούσαν την «κοινότητα» ως οποιοδήποτε σύνολο κοινωνικών σχέσεων που λειτουργούν εντός ορισμένων ορίων, τοποθεσιών ή εδαφών (2). Σε αντίθεση με τα μέλη εθνικών, γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, οι κωφοί δε ζουν απαραίτητα σε μια καθορισμένη γεωγραφική τοποθεσία. Επιπρόσθετα, τα μέλη των παραπάνω κοινοτήτων είναι άμεσα αναγνωρίσιμα λόγω της εξωτερικής εμφάνισής τους, όπως το χρώμα του δέρματος και τα ρούχα που φορούν. Αντίθετα, οι κωφοί άνθρωποι δεν είναι αναγνωρίσιμοι με αυτούς τους τρόπους. Για τους λόγους αυτούς, έχει αμφισβητηθεί το κατά πόσον υπάρχει πραγματικά η «Κοινότητα των Κωφών» και έχουν διατυπωθεί ερωτήματα σχετικά με το ποια είναι τα κριτήρια ένταξης στην κοινότητα αυτή.

Ο Higgins (3) πίστευε ότι η απλή ακουστική κατάσταση του κωφού δεν πληροί αυτόματα τα κριτήρια για την ένταξη στην Κοινότητα των Κωφών. Κατά τον ίδιο, τρία είναι τα βασικά κριτήρια για την ένταξη αυτή: (α) η ταύτιση με τον κόσμο των Κωφών (β) η κοινή εμπειρία των κωφών, που περιλαμβάνει τη χρήση μιας κοινής γλώσσας και τις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν οι κωφοί στον κόσμο των ακουόντων (γ) η συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας. Αν και ο Higgins ισχυρίστηκε ότι η παρουσία της κώφωσης ή της βαρηκοΐας δεν εγγυάται από μόνη της την ιδιότητα του μέλους της κοινότητας, θεωρούσε εντούτοις ότι αυτή είναι η αναγκαία προϋπόθεση.

Αυτή η έννοια της ιδιότητας του μέλους διαφέρει από αυτήν που πρότεινε ο Padden (4), σύμφωνα με την οποία μια κοινότητα κωφών αποτελεί μια ομάδα

ανθρώπων που ζουν σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία, μοιράζονται κοινούς στόχους και εργάζονται με διάφορους τρόπους για την επίτευξη αυτών. Μια κοινότητα κωφών μπορεί να περιλαμβάνει και αυτούς που δεν είναι οι ίδιοι Κωφοί, αλλά υποστηρίζουν τους στόχους της κοινότητας και συνεργάζονται με τους κωφούς για την επίτευξή τους. Η «συγκεκριμένη τοποθεσία» που αναφέρεται στον ορισμό αυτό δε σχετίζεται απαραίτητα με μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, αλλά με κοινωνικά πλαίσια, όπως τα σχολεία και οικοτροφεία για κωφά παιδιά. Είναι σημαντικό ότι ο Padden (4) διακρίνει ανάμεσα σε εκείνους που είναι «πολιτισμικά κωφοί» και, ως εκ τούτου, αποτελούν μέλη της κοινότητας και εκείνους που είναι «ιατρικά κωφοί» και, επομένως, δε βλέπουν τους εαυτούς τους ως μέλη μιας διακριτής κοινότητας κωφών. Οι τελευταίοι είναι πιο πιθανό να θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με «προβλήματα ακοής» (και συνεπώς με αναπηρία) και να επιλέγουν να επικοινωνούν μέσω της ομιλίας παρά μέσω της νοηματικής γλώσσας. Ο Padden πίστευε ότι η ικανότητα κάποιου ατόμου να επικοινωνεί στη νοηματική γλώσσα και να ταυτίζεται με θέματα που απασχολούν τους κωφούς, όπως είναι η αντίθεση στις επικρατούσες αντιλήψεις των ακουόντων για τους κωφούς, παρέχει στο άτομο αυτό την ιδιότητα μέλους της Κοινότητας των Κωφών.

Ο Ladd (5) διατύπωσε την άποψη ότι η απώλεια ακοής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην κοινότητα, ωστόσο ο βαθμός απώλειας ακοής δεν έχει σημασία: αυτό που είναι σημαντικό είναι η στάση του ατόμου. Ωστόσο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μπορεί να αποδοθεί μια μερική ιδιότητα μέλους της κοινότητας σε ακούοντα τέκνα ενηλίκων κωφών, ακούοντες γονείς κωφών παιδιών, ακούοντα άτομα παντρεμένα με κωφούς συζύγους ή άτομα που συμμετέχουν επαγγελματικά στην κοινότητα κωφών μέσω της επαγγελματικής τους ιδιότητας, όπως η κοινωνική εργασία και η διερμηνεία της νοηματικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η όλη ιδέα της συμμετοχής στην Κοινότητα των Κωφών αποτελεί μεν μια κοινωνική κατασκευή, πλην όμως έχει άμεση σχέση με την ταυτότητα και τον πολιτισμό των κωφών παιδιών στα σχολεία.

Η πλειοψηφία των ανθρώπων που είναι κωφοί δεν προέρχονται από οικογένειες στις οποίες η κώφωση είναι ο κανόνας (6). Στην πραγματικότητα, πάνω από το 90% των κωφών παιδιών γεννιούνται σε οικογένειες ακουόντων (7). Κατά τους Israetlite, Ower & Goldstein (8), η ταυτότητα αντιπροσωπεύει τη διασταύρωση του ατόμου και της κοινωνίας. Αυτή η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως έκθεση του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, που επηρεάζει τον σχηματισμό της προσωπικής ταυτότητας. Η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη διαδικασία που προκύπτει μέσω

εμπειριών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ του εαυτού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (9) (10) (11) (12) (13).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά και οι έφηβοι που τελικά αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη της κοινότητας των Κωφών είναι αυτά που μεγαλώνουν μέσα σε οικογένειες που υιοθετούν στοιχεία της κουλτούρας των Κωφών ή εκπαιδεύονται σε σχολικά περιβάλλοντα όπου αλληλεπιδρούν με κωφούς ενήλικες και συνομηλίκους (14). Εάν η ταυτότητα είναι πράγματι δομημένη κοινωνικά, τότε ο ορισμός της πολιτισμικής ταυτότητας μεταξύ των ανθρώπων που είναι κωφοί θα μπορούσε να βασίζεται στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όσον αφορά στην προσωπική ταυτότητα, τη γλωσσική ταυτότητα και την κοινωνική ταυτότητα και πόσο ισχυρές είναι αυτές οι τρεις πτυχές της ταυτότητας (15).

Οι Weinberg & Sterritt (16) ανέπτυξαν την *Κλίμακα Αναγνώρισης Κωφών (Deaf Identity Scale - DIS)* που περιλάμβανε υποκατηγορίες για τη μέτρηση της *Ταύτισης με τους Ακούοντες*, της *Ταύτισης με τους Κωφούς* και της *Διπλής Ταύτισης*. Οι Stinson & Kluwin (17) δημιούργησαν την *Κλίμακα Κοινωνικής Δραστηριότητας (Social Activity Scale - SAS)* για μαθητές με προβλήματα ακοής. Οι συγγραφείς παρουσίασαν ένα πρότυπο κοινωνικού προσανατολισμού που εξέταζε τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική λειτουργικότητα με τους συνομηλίκους επηρέαζε τη διαμόρφωση της ταυτότητας Κωφού. Ουσιαστικά, οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, κωφούς και ακούοντες, προέκυψε ότι επηρεάζουν την έννοια του εαυτού και της πολιτισμικής ταυτοποίησης. Ο Glickman (18) ερεύνησε και ανέπτυξε την *Κλίμα Ανάπτυξης Ταυτοτήτων Κωφών (Deaf Identity Development Scale - DIDS)*, η οποία βασίστηκε σε κλίμακες φυλετικής και εθνοτικής ταυτότητας. Σε αυτό το μοντέλο, ο Glickman περιέγραψε τέσσερα ξεχωριστά στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας του Κωφού: «*Πολιτισμικά Ακούων*», «*Πολιτισμικά Οριακός*», «*Απορρόφηση στον Κόσμο των Κωφών*» και «*Διαπολιτισμικός*» (*Culturalally Hearing, Culturally Marginal, Immersion in the Deaf World και Bicultural*).

Ο Bat-Chava (19) διεξήγαγε μια έρευνα χρησιμοποιώντας τη *Θεωρία Πολιτισμικής Ταυτότητας (Cultural Identity Theory - CIT)* για τη μέτρηση της ταυτότητας Κωφού και επικεντρώθηκε σε τρεις πολιτισμικά σχετιζόμενες κατηγορίες: «*πολιτισμικά ακούων*», «*πολιτισμικά κωφός*» και *μικτή-διαπολιτισμική*. Η έρευνα του Bat-Chava για την κωφή ταυτότητα επικεντρώθηκε στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση ως μηχανισμούς εγγενείς στον σχηματισμό της ταυτότητας. Ο Maxwell-McCaw (20) ανέπτυξε την *Κλίμακα Αφομοίωσης των Κωφών (Deaf*

Acculturation Scale - DAS) στην οποία προσδιορίστηκαν τέσσερις κατηγορίες αφομοίωσης: *Αφομοίωση Ακουόντων (Hearing Acculturation)* (προσανατολισμένη περισσότερο προς τον κόσμο των ακουόντων και λιγότερο των κωφών), *Οριακή Αφομοίωση (Marginal Acculturation)* (χαμηλού βαθμού αφομοίωση τόσο στους ακούντες όσο και στους κωφούς), *Αφομοίωση Κωφών (Deaf Acculturation)*, προσανατολισμένη περισσότερο προς τους κωφούς και λιγότερο προς τους ακούντες και *Διαπολιτισμική Αφομοίωση (Bicultural Acculturation)* που συνεπάγεται υψηλή ταύτιση τόσο με τους Κωφούς όσο και με τους ακούντες (21).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι περίπου το 10% όλων των κωφών παιδιών έχουν τουλάχιστον έναν κωφό γονέα (22), είναι ασφαλές να υποθέσουμε ότι, χωρίς κανένα ενήλικο πρότυπο κωφού, η κοινωνικοποίησή τους στον κόσμο και στην Κοινότητα των Κωφών είναι δύσκολη. Η παρουσία βαρηκοΐας κατά τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας εμπλέκει μια πληθώρα κοινωνικών, εκπαιδευτικών, ακουστικών και ιατρικών υπηρεσιών που στοχεύουν στην ομαλοποίηση του κωφού στον κόσμο της ακοής (23). Το κωφό παιδί έχει πολύ μικρό έλεγχο στην ιατρική περίθαλψη που λαμβάνει και στην επιλογή σχολείου στο οποίο θα τοποθετηθεί. Αυτά είναι ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την κυρίαρχη κοινότητα των ακουόντων (24).

Σύμφωνα με τον Densham (25), πριν από τον 19ο αιώνα, η έννοια της Κοινότητας των Κωφών δεν υπήρχε. Τα κωφά άτομα απομονώνονταν και διαχέονταν σποραδικά σε ολόκληρο τον πληθυσμό, χωρίς εκπαίδευση, υποτιμημένα και παραμελημένα από την κοινωνία, χωρίς να θεωρούνται πολίτες με δικαιώματα. Με την πάροδο των ετών, καθώς οι κωφοί είχαν αποκλειστεί από την επικρατούσα κοινωνία λόγω της εκπαίδευσης, της ανεργίας και της μη αποδοχής του δικαιώματός τους να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, οι ίδιοι είχαν επίσης αποκλείσει τους ακούντες από τη δική τους κοινότητά, μέσω της απόρριψης των ακουστικών βαρηκοΐας και της υπεροχής της ομιλίας.

Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τον Brooks (26), είναι ο διακριτός τρόπος ζωής ενός λαού, τα μέλη του οποίου συνδέονται μεταξύ τους μέσω μιας κοινής γλώσσας. Η διπλή φύση του πολιτισμού συνδέει τις σκέψεις και τις πράξεις ενός ατόμου με τα κοινώς αποδεκτά από την ομάδα πρότυπα. Ο Brien (27) υποστήριξε ότι η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας στη νοηματική γλώσσα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ένταξη στην ομάδα. Η ευχέρεια φαίνεται να σχετίζεται με το επίπεδο αποδοχής που μπορεί να ελπίζει το άτομο ότι θα πετύχει από την ομάδα. Καθώς οι αξίες της

κοινότητας μεταδίδονται μέσω της γλώσσας της, η ανάγκη για γλωσσική ευχέρεια είναι αυτονόητη.

Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει ότι οι κωφοί αλλάζουν κώδικα κατά την επικοινωνία με τους ακούοντες (28) (29) (30). Ο Erting (31) πρότεινε ότι η καθιέρωση μιας βασικής ταυτότητας όσον αφορά στη συμμετοχή σε μια ομάδα κωφών αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία για τα κωφά παιδιά, καθώς τα παιδιά αυτά περιβάλλονται από γονείς και δασκάλους που δεν είναι κωφοί. Στη συνέχεια, υποστήριξε ότι τα σχολεία για τα κωφά παιδιά είναι σύνθετα γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα που παρέχουν αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων, δασκάλων και παιδιών και κινούνται ανάμεσα σε δύο ανταγωνιστικές ταυτότητες, των κωφών και των ακουόντων.

Αυτή η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη όταν τα εμπλεκόμενα παιδιά είναι επίσης μέλη άλλων ομάδων εθνοτικών μειονοτήτων. Οι Andrews et al. (32) τόνισαν το ζήτημα της εθνικότητας ως σημαντικής πτυχής της ταυτότητας του ατόμου: Οι εθνικές ομάδες κωφών εμφανίστηκαν καθώς οι κωφοί διαφόρων εθνοτικών προελεύσεων αναζητούσαν ο ένας τον άλλον. Επειδή τα άτομα με κοινή εθνοτική καταγωγή τείνουν να συνδέονται μεταξύ τους και να επιβεβαιώνουν τις μοναδικές πολιτιστικές κληρονομίες τους, σχηματίστηκαν τοπικές και εθνικές ομάδες. Επίσης, οι κωφοί από εθνοτικές μειονότητες ενδέχεται να υφίστανται διακρίσεις όχι μόνο λόγω της ακουστικής τους κατάστασης, αλλά και λόγω της συγκεκριμένης φυλής, κουλτούρας και εθνικότητας που ανήκουν. Γι' αυτό, οι εμπειρίες μαύρων κωφών και κωφών άλλων εθνοτικών ομάδων διέφεραν σαφώς από τις εμπειρίες των λευκών κωφών, παρά τους κοινούς δεσμούς κώφωσης. Αυτό οφείλεται στις ρατσιστικές συμπεριφορές, είτε έκδηλες είτε λανθάνουσες, που επικρατούσαν στη λευκή αμερικανική κοινωνία (32).

1.2. Επικοινωνία

Για πολλούς ανθρώπους η κώφωση είναι κυρίως πρόβλημα επικοινωνίας (33). Οι Watson et al (34) ανέδειξαν πως η πρώτη ανησυχία πολλών εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που υποδέχονταν για πρώτη φορά κωφά παιδιά στην τάξη τους ήταν το ζήτημα της επικοινωνίας των ίδιων και των άλλων παιδιών με αυτά τα παιδιά. Τα περισσότερα κωφά παιδιά στα γενικά σχολεία επικοινωνούσαν μέσω της ομιλίας στα Αγγλικά, τη χρήση της υπολειπόμενης ακοής, μέσω ακουστικών βαρηκοΐας και ομιλίας. Κατά κάποιον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ενθάρρυνε την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών, επιδίωκε να τους κάνει να ακούσουν. Μόνο όταν όλα τα συστήματα υποστήριξης αποτύγχαναν, αποφασιζόταν η μετεγγραφή των μαθητών αυτών σε ειδικά

σχολεία. Εκεί οι μαθητές δεν ένιωθαν πλέον διαφορετικοί, ούτε την ανάγκη να προσαρμοστούν σε έναν κόσμο ακουόντων. Είχαν κατά κάποιον τρόπο αναλάβει μια ταυτότητα κωφών λόγω της έκθεσής τους σε πολιτισμό κωφών, καθώς μάλιστα η προφορική ομιλία είχε πάψει να αποτελεί το κύριο κανάλι επικοινωνίας τους.

Σύμφωνα με τον Kim (35), η αδιαχώριστη σχέση μεταξύ των πολιτισμικών προτύπων και του εσωτερικού κόσμου ενός ατόμου ενσωματώνεται στην πολιτισμική του ταυτότητα ως μια σύνθετη διαδικασία συνεχούς ερμηνευτικής δραστηριότητας, εσωτερικής για τα άτομα, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους. Έχοντας διαμορφώσει μια αίσθηση ταυτότητας κωφών στα σχολεία, οι μαθητές θα συνεχίσουν να αναπτύσσουν τη σχέση μεταξύ τους με τη συμμετοχή σε συλλόγους κωφών νέων και μετά την αποφοίτηση (36).

1.3. Εκπαίδευση και ένταξη στην εργασία

Οι Andrews et al (32) ανέφεραν ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη εκπαίδευσης κωφών δασκάλων και διευθυντών. Ένα σημαντικό εμπόδιο ήταν οι δυσκολίες στην απόκτηση επαγγελματικής πιστοποίησης σε πολλές πολιτείες. Ο Moores (37) επισήμανε ότι κανένας από τους κωφούς δασκάλους σε ένα σχολείο δεν πέρασε τη δοκιμασία επάρκειας που προβλεπόταν για τους κρατικούς εκπαιδευτικούς λειτουργούς με την πρώτη προσπάθεια, καθώς αυτή η δοκιμασία εμπεριείχε μια προφορική ενότητα που δεν ήταν κατάλληλη να αναδείξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες αυτών των κωφών δασκάλων (32). Σημαντικός αριθμός κωφών δασκάλων απασχολείται στα οικοτροφεία για κωφά παιδιά. Με την κατάργηση αυτών, υπήρξε τεράστια μείωση του αριθμού των κωφών μελών προσωπικού σε ειδικά σχολεία. Η παρουσία κωφών δασκάλων σε γενικά σχολεία είναι ακόμη μικρότερη. Έτσι, οι ίδιοι οι κωφοί έχουν αποκλειστεί από την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, με προφανείς συνέπειες για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους ως κωφών (38).

Η μη συσχέτιση των κωφών με άλλους κωφούς έξω από το σχολείο, δεν επηρεάζει, σύμφωνα με τους Lane et al (36), μόνο την πολιτιστικοποίηση τους στην κοινότητα των κωφών, αλλά μπορεί επίσης να έχει επιζήμια επίδραση στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα: Δεδομένου ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου συμβάλλουν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ακουόντων παιδιών, η έλλειψή τους στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης κωφών στις ΗΠΑ σήμερα μπορεί να συμβάλει στη χαμηλή σχολική επίδοση των περισσότερων κωφών μαθητών (36). Οι Lane et al δεν κάνουν

διάκριση μεταξύ των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που έχουν σαφώς εκπαιδευτική φύση και εκείνων που έχουν έναν περισσότερο κοινωνικοποιητικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Πάντως, η έλευση της νέας τεχνολογίας, με την εμφάνιση ταινιών και τηλεοπτικών εκπομπών με υποτίτλους, έδωσε στους κωφούς τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που κάποτε απευθύνονταν αποκλειστικά σε ακούοντες. Επίσης, η ιατρική τεχνολογία με τη μορφή κοχλιακών εμφυτευμάτων, όπως ισχυρίστηκε ο Robinson (39), οδήγησε πολλούς κωφούς μαθητές στο να αποκτήσουν μια αίσθηση του ανήκειν στην ευρύτερη κοινότητα. Ο κατακερματισμός της κοινότητας των Κωφών προκλήθηκε, σε κάποιο βαθμό, και από το κλείσιμο ενός αριθμού σχολείων για κωφά παιδιά (τόσο οικοτροφεία όσο και ημερήσια). Αυτό φαίνεται ότι ουσιαστικά εξασθένησε την κοινότητα των κωφών και την κουλτούρα της.

Ως προς το ζήτημα αυτό, ο Urion (40) αμφισβήτησε την επίδραση της κυρίαρχης κουλτούρας στην αποδυνάμωση της κουλτούρας των κωφών. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κουλτούρα είναι ένα νεφελώδες χαρακτηριστικό επειδή δεν μπορεί ποτέ να περιγραφεί επαρκώς. Άλλωστε, το πιο σημαντικό είναι ότι η κουλτούρα των κωφών υπάρχει μόνο και μόνο ως αντίδραση στην κουλτούρα της πλειοψηφίας, δηλαδή των ακουόντων.

1.4. Κουλτούρα

Η ανάπτυξη μιας υγιούς ταυτότητας και η ικανότητα πλήρους ένταξης στην κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα σχετίζονται με το περιβάλλον τους και το αντίστροφο. Καθώς τα άτομα εκφράζουν ιδέες και σκέψεις και τις μοιράζονται με μέλη της κοινότητάς τους, λαμβάνουν σχόλια που έχουν επιρροή στον καθορισμό του πώς αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους. Ως αποτέλεσμα των επικοινωνιακών εμποδίων και των στάσεων του «μη ανάπηρου» πληθυσμού κατά τις αλληλεπιδράσεις του με τον πληθυσμό εκείνων που θεωρούνται «άτομα με ειδικές ανάγκες», διαμορφώνεται η κουλτούρα των κωφών.

Προκειμένου τα άτομα να εξερευνήσουν την ταυτότητά τους χωρίς περιορισμούς, είναι απαραίτητο να γίνονται αποδεκτά ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, επιτρέποντας στους γύρω τους να επικεντρωθούν στα μοναδικά χαρακτηριστικά τους (41). Η Κοινότητα των Κωφών (με κεφαλαίο Κ) αναφέρεται σε μια κουλτούρα ατόμων που είναι κωφά και βαρήκοα. Η συμμετοχή στην κοινότητα

αυτή βασίζεται σε διάφορους παράγοντες. Πρώτον, είναι θέμα επιλογής του κάθε ατόμου να ταυτίζεται με την κουλτούρα των κωφών. Δεύτερον, ένα άτομο χρειάζεται να είναι σε θέση να σχετίζεται με εμπειρίες τις οποίες να μοιράζεται με άλλα μέλη της κοινότητας. Τρίτον, ένα άτομο είναι ανάγκη να μοιράζεται μια κοινή επικοινωνιακή μέθοδο για να διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών με τα άλλα μέλη της κοινότητας.

Πολλοί κωφοί άνθρωποι, ιδιαίτερα αυτοί που είναι προγλωσσικά κωφοί, δε βλέπουν τον εαυτό τους ως «ανάπηρο» και υποστηρίζουν ότι η κώφωση είναι μια άλλη πτυχή της κανονικότητας. Θεωρούν τους εαυτούς τους φυσιολογικά άτομα που απλά δεν επικοινωνούν με την ακοή ή την ομιλία. Παρά την ύπαρξη μιας βιοφυσικής ακαταλληλότητας, η αναπηρία των κωφών είναι, λοιπόν, κατ' αυτούς μια κοινωνική κατασκευή, συνέπεια φυσικών φραγμών και κοινωνικών στάσεων της πλειοψηφίας της κοινωνίας (42).

Έτσι, η διάγνωση της κώφωσης συνδυάζεται με τις στάσεις τόσο της κοινωνίας όσο και του ατόμου που διαγιγνώσκεται με κώφωση σε έναν συνολικό προσδιορισμό της κώφωσης, με βάση την οπτική γωνία κάθε ατόμου. Όπως προαναφέρθηκε, ένα άτομο με απώλεια ακοής δε γίνεται αυτόματα εκ του γεγονότος αυτού και μόνο αποδεκτό ως μέλος της Κοινότητας των Κωφών. Είναι απαραίτητο πρώτα να υιοθετήσει την κουλτούρα αυτής της κοινότητας. Αυτή η υιοθέτηση συνίσταται σε κοινές εμπειρίες και συμπεριφορές, συμμετοχή σε εκδηλώσεις κωφών και υποστήριξη της πολιτικής της υπεράσπισης.

Εκτός από τις κοινές πεποιθήσεις, εμπειρίες και συμπεριφορές, είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας κοινής γλώσσας. Αυτή είναι η νοηματική γλώσσα, που επιτρέπει στα μέλη της κοινότητας των Κωφών να συνομιλούν με ευκολία, να μοιράζονται οικείες σκέψεις, να αστειεύονται και εν γένει να απολαμβάνουν την καθημερινή επικοινωνία.

Παρόλο που ορισμένα άτομα μπορεί να μην καταλαβαίνουν τη νοηματική γλώσσα μέχρι την ενηλικίωση, η εκμάθησή της ανοίγει ένα νέο πεδίο κοινών εμπειριών. Η χρήση της γλώσσας αυτής καθιστά την Κοινότητα των Κωφών μια μοναδική κουλτούρα. Μέσα σε αυτήν την κουλτούρα, τα μέλη δημιουργούν τις δικές τους ατομικές ταυτότητες, αλλά και μια φωνή για όσους δεν έχουν φωνή (41).

Κεφάλαιο 2^ο: Κώφωση

2.1. Τύποι απώλειας ακοής

Ο όρος «κώφωση» είναι αόριστος, με αποτέλεσμα να εμποδίζει την εξέταση των πολύ διαφορετικών βαθμίδων κώφωσης, βαθμών ποιοτικής ή ακόμη και «υπαρξιακής» σημασίας (43).

Σύμφωνα με τον Norwich (44), η κατανόηση των τύπων και του βαθμού της απώλειας ακοής είναι χρήσιμη, καθώς βοηθά στον εντοπισμό των κατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης της κάθε περίπτωσης. Διακρίνονται οι εξής τύποι απώλειας ακοής (45):

- *Αγώγιμη απώλεια ακοής (Conductive Hearing Loss)*, η οποία προκαλείται από ορισμένα προβλήματα στους μηχανισμούς του εξωτερικού ή του μέσου αυτιού.

Η εξασθένηση είναι μια μείωση της έντασης του ήχου που προκύπτει από μια αγώγιμη απώλεια ακοής. Όταν υπάρχει εμπόδιο στον ήχο στο εξωτερικό αυτί ή στο μέσο αυτί, θα εμφανιστεί κάποια απώλεια ακοής. Η ευαισθησία ενός ατόμου στους ήχους που εισάγονται μέσω της αγωγιμότητας αέρα επηρεάζεται από μια τέτοια απόφραξη (46). Αυτό το μπλοκάρισμα χαρακτηρίζει την αγώγιμη απώλεια ακοής.

Ένας τέτοιος τύπος απώλειας ακοής μπορεί να θεραπευτεί με φάρμακα ή χειρουργική επέμβαση.

- *Αισθητηριακή – νευρική απώλεια ακοής (Sensor-Neural Hearing Loss)*, που επισυμβαίνει εξαιτίας κάποιου προβλήματος του εσωτερικού αυτιού ή του ακουστικού νεύρου.

Εάν η διαταραχή που προκαλεί την απώλεια ακοής εντοπίζεται σε κάποιο τμήμα του αισθητηριακού μηχανισμού, όπως το εσωτερικό αυτί και το σχετικό κρανιακό νεύρο, θα προκύψει απώλεια ακοής με αγωγή αέρα. Όταν μια απώλεια ακοής έχει την ίδια ποσότητα εξασθένησης τόσο για την αγωγή αέρα όσο και για την αγωγή των οστών, ο αγώγιμος μηχανισμός αποκλείεται ως πιθανή αιτία δυσκολίας. Με αυτά τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν, μπορεί να γίνει διάγνωση αισθητηριακής - νευρικής απώλειας ακοής (46).

Αυτός ο τύπος απώλειας ακοής είναι μόνιμος, αλλά μπορεί να αντιμετωπιστεί με ακουστικά βαρηκοΐας ή, σε σοβαρές περιπτώσεις, με κοχλιακό εμφύτευμα.

- *Μικτή απώλεια ακοής (Mixed Hearing Loss)*: Πρόκειται για μια κατηγορία παθήσεων οι οποίες οφείλονται τόσο σε προβλήματα αγωγής όσο και σε αισθητηριακά - νευρικά προβλήματα ακοής. Σε αυτήν την περίπτωση, συνήθως θεωρείται ότι η αιτία της απώλειας ακοής είναι γενετική.

Η μικτή απώλεια μπορεί να συμβεί όταν ο ήχος που ταξιδεύει στην οδό αγωγιμότητας των οστών ελαττώνεται μόνο εξαιτίας ελαττώματος στο εσωτερικό αυτί, αλλά ο ήχος που ταξιδεύει στην οδό αγωγιμότητας αέρα μετριάζεται τόσο από προβλήματα του μέσου όσο και του εσωτερικού αυτιού (46). Με άλλα λόγια, οι βλάβες στο εξωτερικό και το μέσο αυτί (που συνδέονται με την αγωγή απώλεια ακοής), σε συνδυασμό και με βλάβες στο εσωτερικό αυτί (που συνδέονται με την αισθητηριακή – νευρική απώλεια ακοής) προκαλούν μικτή απώλεια της ακοής. Τα άτομα που λαμβάνουν μία τέτοια διάγνωση δε χαρακτηρίζονται μόνο ως κωφά ή με προβλήματα ακοής, αλλά συχνά και ως «άτομα με ειδικές ανάγκες» στο ιατρικό μοντέλο.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν αυτόν τον τύπο απώλειας ακοής μετά τη γέννηση.

2.2. Βαθμοί απώλειας ακοής

Η βιβλιογραφία (47) (48) (49) (50) (51) υποδεικνύει ότι ορισμένα άτομα έχουν *μερική απώλεια ακοής*, που σημαίνει ότι το αυτί μπορεί να λάβει μερικούς μόνο ήχους. Άλλα άτομα πάσχουν από *πλήρη απώλεια ακοής*, που σημαίνει ότι το αυτί δεν μπορεί να ακούσει καθόλου. Η γνώση των βαθμών της απώλειας ακοής είναι σημαντική για την ενίσχυση της κατανόησης της φύσης της κώφωσης και για τους σκοπούς της εξακρίβωσης του κατάλληλου προγράμματος εκπαίδευσης (47).

Τα τεστ ακοής παρέχουν μια αξιολόγηση και εκτίμηση της ικανότητας του ατόμου να αντιλαμβάνεται μέσω της ακοής και εκτελούνται συχνότερα από έναν ακουολόγο, με τη χρήση ενός ακουστόμετρου, για τον προσδιορισμό της ευαισθησίας της ακοής σε διαφορετικές συχνότητες.

Η απώλεια ακοής μετριέται σε *ντεσιμπέλ (decibels hearing level)*. Τα κατώτατα όρια για τους διαφορετικούς τύπους απώλειας ακοής έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η *ήπια απώλεια ακοής* (20-40 dB) αναφέρεται σε άτομα που

δεν έχουν καμία δυσκολία στην επικοινωνία σε ήσυχα περιβάλλοντα, όπου το πρόβλημα είναι γνωστό και υπάρχει περιορισμένη εκφορά λόγου (50). Ωστόσο, μερικές φορές στην τάξη, όσοι μαθητές δε χρησιμοποιούν ακουστικά βαρηκοΐας μπορεί να χάσουν έως και το 50% του εκφερόμενου λόγου (48). Ένα άτομο που ανήκει στην κατηγορία *μέτριας* απώλειας ακοής (41-70 dB), μπορεί να ακούσει συνομιλίες και συζητήσεις στην τάξη μόνο σε κοντινή απόσταση, εάν εκφωνούνται δυνατά και καθαρά (50). Ο Flexer (48) ανέφερε ότι ένα παιδί με απώλεια ακοής 56 dB μπορεί να χάσει το 100% της συζήτησης στην τάξη χωρίς τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας. Ένα άτομο με *σοβαρή* απώλεια ακοής (71-95 dB) είναι ανίκανο να ακούσει την ομιλία, εκτός εάν αυτή είναι πολύ δυνατής έντασης, ενώ και η ομιλία του ίδιου του κωφού μπορεί να μην είναι σαφής (50). Ένα άτομο με *βαθιά* απώλεια ακοής (95 dB και άνω) μπορεί να ακούσει δυνατούς ήχους, αλλά δεν μπορεί να ακούσει ομιλία χωρίς ακουστικά βαρηκοΐας και η ομιλία του δεν είναι εύκολα κατανοητή στους άλλους (50).

Επιπλέον, οι Kirk et al., (49) υποστήριξαν ότι μόνο το 1% των κωφών μαθητών δεν είναι ικανό να κατανοήσει την ομιλία υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Από αυτό προκύπτει ότι, με τις σωστές συνθήκες, η πλειονότητα του πληθυσμού των κωφών παιδιών μπορεί να ενταχθεί σε συμπεριληπτικά σχολεία.

Ο Moores (52) διέκρινε τέσσερις ταξινομήσεις κωφών, ανάλογα με τα επίπεδα του βαθμού απώλειας ακοής, και πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μπορούν να προσδιοριστούν σε σχέση με κάθε επίπεδο:

- *Πρώτο επίπεδο*: απώλεια ακοής 35 - 54 dB: Δεν απαιτείται ειδική εκπαίδευση, αλλά το παιδί χρειάζεται τη βοήθεια ακουστικών βαρηκοΐας και εκπαίδευση στην ομιλία.

- *Δεύτερο επίπεδο*: απώλεια ακοής 55 - 69 dB: Το παιδί αυτής της κατηγορίας χρειάζεται να ενταχθεί σε μια ειδική τάξη και να δεχθεί βοήθεια για την ομιλία, την ακοή και τη γλώσσα.

- *Τρίτο επίπεδο*: απώλεια ακοής 70 - 89 dB: Το άτομο που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία απαιτείται να βρίσκεται σε μια ειδική τάξη ή σε ειδικό σχολείο με ειδική βοήθεια στους τομείς του λόγου, της ακοής, της γλώσσας και των ακαδημαϊκών θεμάτων.

- *Τέταρτο επίπεδο*: Απώλεια ακοής άνω των 90 dB: Απαιτείται μια ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο, πέραν της εξειδικευμένης βοήθειας στους τομείς της ομιλίας και της ακοής.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής η σημασία της γνώσης και της ευαισθητοποίησης σχετικά με την κώφωση, ιδίως από εκείνους που εργάζονται με κωφούς μαθητές, όπως διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς και γονείς κωφών παιδιών.

Η γνώση για την κώφωση και η κατανόησή της είναι απαραίτητες για να παραχθούν θετικά αποτελέσματα και να βοηθηθούν οι κωφοί μαθητές να ενταχθούν σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (53).

2.3. Προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση

Προγλωσσική (pre-lingual) ονομάζεται η κώφωση η οποία εμφανίζεται πριν την ηλικία των 2 ετών, ενώ *μεταγλωσσική* (post-lingual) ονομάζεται η κώφωση η οποία εμφανίζεται μετά την ηλικία αυτή. Τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας είναι εκείνα που έχασαν την ακοή τους μετά την απόκτηση της προφορικής γλώσσας. Αυτή η ομάδα παιδιών μπορεί να χρησιμοποιήσει κοχλιακά εμφυτεύματα με τρόπο παρόμοιο με τους ενήλικες με μεταγλωσσική κώφωση. Οι έρευνες δείχνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δεξιότητες ομιλίας των παιδιών με μεταγλωσσική κώφωση βελτιώθηκαν σε λίγους μήνες και βρίσκονταν στο ανώτερο όριο του επιπέδου των κωφών ενηλίκων ως προς την κατανόηση προτάσεων και μονοφωνικών λέξεων (54).

Στα παιδιά με προγλωσσική κώφωση, η ηλικία κατά την έναρξη της απώλειας ακοής δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη της ομιλίας και τα αποτελέσματα στην αναγνώριση της προφορικής λέξης (55). Η διαφορά ανάμεσα στα άτομα με προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση εδράζεται στο γεγονός ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί έχουν ήδη χρησιμοποιήσει την ομιλία ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας τουλάχιστον μέχρι ενός χρονικού σημείου της ζωής τους. Αντίθετα, οι προγλωσσικά κωφοί αποτελούν μια ετερογενή ομάδα από την άποψη των πρωτογενών μεθόδων επικοινωνίας (56).

Το πλεονέκτημα στην περίπτωση των μεταγλωσσικά κωφών συνίσταται στην ύπαρξη μιας πλήρους ή μερικής λειτουργικότητας του ακουστικού βρόχου ανατροφοδότησης. Αναμένεται ότι, με τη βοήθεια του κοχλιακού εμφυτεύματος, οι ακουστικοί βρόχοι ανατροφοδότησης των προγλωσσικά κωφών μπορεί να βελτιωθούν με την πάροδο του χρόνου.

Η παραγωγή φωνής περιλαμβάνει αναπνευστικά, φωνητικά και αρθρωτικά συστήματα. Περιλαμβάνει, επίσης, περιφερειακά και κεντρικά ακουστικά συστήματα, τα οποία εκδηλώνονται ως βρόχος ακουστικής ανατροφοδότησης (57). Πιθανά προβλήματα στο ακουστικό σύστημα και στον βρόχο ακουστικής ανατροφοδότησης σε προγλωσσικά ή μεταγλωσσικά στάδια της ζωής μπορεί να έχουν διαφορετικά επιβαρυντικά αποτελέσματα στις στη συχνότητα και το πλάτος των φωνών των ατόμων

(58) (59) (60) (61) (62) και είναι πιθανό να προκαλέσουν διαφορετικούς τύπους διαταραχών της φωνής και της ομιλίας (63).

Τα παιδιά που αποκτούν την κώφωση πριν από την ηλικία των 3 ετών καθυστερούν στην απόκτηση της γλώσσας τους λόγω έλλειψης επαφής με την προφορική γλώσσα. Η ελαττωματική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης μπορεί να παρεμποδίσει την ομαλή εξέλιξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (64) (65). Οι Luey et al. (66) πρότειναν ότι τα άτομα που χάνουν την ακοή τους σε μεταγενέστερη ηλικία έχουν επίσης μειωμένη ποιότητα ζωής, και μάλιστα ακόμη περισσότερο μειωμένη σε σύγκριση με εκείνα που είναι προγλωσσικά κωφά. Ο λόγος είναι ότι αυτοί που αποκτούν την κώφωση σε μεγαλύτερη ηλικία βιώνουν την απώλεια της προφορικής επικοινωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εκείνοι που παρουσιάζουν προγλωσσική κώφωση. Συνειδητοποιούν και αισθάνονται την απουσία των ήχων και τείνουν να βλέπουν την κώφωση ως μειονέκτημα. Έτσι, η απώλεια γίνεται για αυτούς μια πηγή θλίψης.

2.4. Τα κωφά παιδιά

Η πιο σοβαρή συνέπεια της απώλειας ακοής για τα μικρά παιδιά δεν είναι η περιορισμένη πρόσβασή τους σε περιβαλλοντικούς ήχους και σήματα, αλλά η έλλειψη συνεπούς νευρολογικής πρόσβασης στα ερεθίσματα που οδηγούν στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η απόκτηση και η βελτίωση των συντακτικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων συμβαίνουν μέσω της ακρόασης και της ακοής για τα περισσότερα παιδιά. Αυτό το γλωσσικό επίτευγμα επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα στα πρώτα 3 χρόνια της ζωής (67). Αυτές οι ικανότητες οδηγούν στη συνέχεια σε απρόσκοπτη διαπροσωπική επικοινωνία και, συνεπώς, στην πρόσβαση στην τεράστια κοινωνικοπολιτισμική και ακαδημαϊκή μάθηση που χρησιμεύει ως βάση για την επιτυχή ενηλικίωση.

Όταν η έγκαιρη πρόσβαση σε αυτά τα ερεθίσματα τίθεται υπό περιορισμό, οι έμφυτες γλωσσικές διαδικασίες δεν μπορούν να λάβουν χώρα: Ο εγκέφαλος είναι δεκτικός και ενεργεί με βάση αυτό που λαμβάνει, αλλά δεν μπορεί να συγκεντρώσει ακαθόριστα σήματα σε ένα πλήρες και λειτουργικό γλωσσικό σύστημα.

Οι διαδικασίες ωρίμανσης του πρόσθιου εγκεφάλου δείχνουν σημαντικά φυσιολογικά πρότυπα διαφοροποίησης σε πολύ μικρές ηλικίες (68). Αυτές οι διαδικασίες είναι καθολικές και κορυφώνονται αρκετά νωρίς: Μέχρι το τέλος του

πρώτου έτους, ο βρεφικός εγκέφαλος δεν είναι πλέον καθολικά προετοιμασμένος για όλες τις γλώσσες, αλλά, αντ' αυτού, είναι έτοιμος να αποκτήσει τις γλώσσες στις οποίες έχει εκτεθεί (69). Μέχρι την ηλικία των 36 μηνών, όλα τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά επιδεικνύουν την ικανότητα να πραγματοποιούν εξελιγμένες συνομιλίες. Η προοδευτική εγκεφαλική πλευρική προσαρμογή οδηγεί σε αύξηση της νευρικής σταθεροποίησης κατά την ηλικία των 7 ετών, καθώς ο εγκέφαλος προετοιμάζεται για το στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης, το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών και τις νοητικές λειτουργίες που απαιτούνται για την ενηλικίωση (70) (71) (41).

Η σημασία αυτού του προτύπου αντανακλάται ουσιαστικά στη μειωμένη δυνατότητα ανάκαμψης από βλάβη σε γλωσσικές λειτουργίες έως την ηλικία των 14 ετών. Αυτό το νευρολογικό χρονοδιάγραμμα επιτρέπει την ταχεία απόκτηση της γλώσσας στα μικρά παιδιά, αλλά προκαλεί εμπόδια στα κωφά και βαρήκοα παιδιά, καθώς και εκείνα που δεν μπορούν να έχουν πλήρη πρόσβαση στο γλωσσικό τους περιβάλλον (72) (73) (74). Η ανεπαρκής διέγερση κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική επιδείνωση της γλωσσικής επάρκειας δια βίου, με ταυτόχρονες ελλείψεις στις δεξιότητες γραμματισμού και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81).

Αν και ορισμένοι πιστεύουν ότι η στοχευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη μπορεί να αποκαταστήσει αυτά τα ελλείμματα, τα κωφά παιδιά με σημαντικές καθυστερήσεις στην ηλικία των 7 ετών είναι απίθανο να αποκτήσουν την απαραίτητη γλωσσική ευχέρεια για να προχωρήσουν στην προηγμένη μάθηση και τον συλλογισμό. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν πλήρη πρόσβαση στη γλώσσα, είτε νοηματική είτε προφορική, επιτυγχάνουν τα ίδια αναπτυξιακά ορόσημα, με την ίδια σειρά και με τον ίδιο ρυθμό όπως και τα ακούοντα παιδιά, αν και με κάποια παραλλαγή λόγω των διακριτικών δομών της γλώσσας (82) (83).

Έτσι, η απόκτηση μιας άριστης πρωτογενούς γλώσσας υποστηρίζει την ανάπτυξη αντιληπτικών σχημάτων που αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη (84) (85). Επιπλέον, η κοινωνικά διαμεσολαβητική μάθηση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με ενήλικες και συνομηλίκους γίνεται το θεμέλιο πάνω στο οποίο βασίζεται μεγάλο μέρος του προγράμματος σπουδών (86). Αυτό περιλαμβάνει την κουλτούρα απόκτησης παγκόσμιων γνωστικών σχημάτων, πολιτισμικών πεποιθήσεων και γνώσεων που συνήθως εξομοιώνονται μέσω κοινωνικών ρόλων, φυλής, τάξης, φύλου και εθνικής ταυτότητας.

Η ατελής πρόσβαση του κωφού παιδιού στη γλώσσα του περιβάλλοντός του είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη μελλοντική ανάπτυξη και την επακόλουθη προσαρμογή και σχολική επιτυχία.

2.5. Το Κοχλιακό Εμφύτευμα

Τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί αξιοσημείωτες αλλαγές στις τεχνολογίες ακοής, με το *κοχλιακό εμφύτευμα* (ΚΕ) να αποτελεί μία από τις πιο ευρέως αναγνωρισμένες. Έχει φανεί ότι είναι αποτελεσματικό για την ανακούφιση των συνεπειών της βαριάς προ-γλωσσικής απώλειας ακοής (87). Σε παιδιά που έχουν λάβει κοχλιακά εμφυτεύματα κατά τη βρεφική ηλικία (κάτω των 18 μηνών), επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μέσω της προφορικής γλώσσας μέχρι τη μετάβαση στη νηπιακή ηλικία (3 ετών). Η διαφορά στις ικανότητες επεξεργασίας του λόγου σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν λάβει ΚΕ είναι στατιστικά σημαντική. Καθώς η ηλικία και η διάρκεια της κώφωσης αυξάνονται, τα θετικά αποτελέσματα του ΚΕ γίνονται λιγότερο προβλέψιμα, αν και το ΚΕ μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό σε ορισμένες περιπτώσεις (88) (89).

Για τα παιδιά με προγλωσσική κώφωση, τα οποία δεν έχουν ακούσει ποτέ ομιλία, το ΚΕ παρέχει ένα νέο σημείο εισόδου στη γλώσσα. Αντίθετα, για τα παιδιά με μεταγλωσσική κώφωση, τα οποία έχασαν την ακοή τους στα τέλη της βρεφικής ηλικίας ή στην πρώιμη παιδική ηλικία, έχουν ήδη αποκτηθεί υπολειμματικές αναπαραστάσεις ομιλίας πριν την απώλεια της ακοής. Σε αυτήν την περίπτωση, η εμπειρία της πρώιμης ακοής μπορεί να παρέχει ένα αποτελεσματικό «ικρίωμα» για να επιτρέψει στη νέα ακουστική είσοδο από το ΚΕ να χαρτογραφηθεί σε ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις ομιλίας. Ο αντίκτυπος του ΚΕ μπορεί, στη συνέχεια, να σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα τέτοιων διαδικασιών.

Στο ΚΕ, τα 20.000 τριχοειδή κύτταρα του κοχλίου του αυτιού αντικαθίστανται με έως και 22 ηλεκτρόδια που μετατρέπουν τα περιβαλλοντικά ηχητικά κύματα που φτάνουν στο αυτί σε ηλεκτρικό κώδικα που μπορεί να αποκωδικοποιηθεί από τον εγκέφαλο. Η αναδημιουργία του ακουστικού σήματος είναι τεχνικά δύσκολη, όπως και η ικανότητα των ανώτερων ακουστικών κέντρων να επεξεργάζονται το υποβαθμισμένο σήμα (90). Απαιτείται εκτεταμένη αποκατάσταση προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ακουστική λειτουργία. Ο ακουστικός φλοιός είναι ένα πυκνά διασυνδεδεμένο σύστημα, στο οποίο οι αμοιβαίες συνδέσεις μεταξύ του πρωτεύοντος ακουστικού φλοιού εντός

της έλικας του Χεσλ και των περιοχών συσχέτισης συμπεριλαμβανομένου του δευτερεύοντος ακουστικού φλοιού κατά μήκος της ανώτερης πλευρικής επιφάνειας του κροταφικού λοβού, δημιουργούνται μέσω μοτίβου πυροδότησης (91).

Η επεξεργασία της ομιλίας σε ανθρώπους με φυσιολογική ακοή σχετίζεται με τη συντονισμένη λειτουργία περιοχών του ανώτερου κροταφικού και του μετωπιαίου λοβού. Με τον τρόπο αυτό σχηματίζονται κυκλώματα γύρω από τη σχισμή του Sylvius. Στην τυπική ανάπτυξη, οι αυξημένες διασυνδέσεις μεταξύ των νευρικών συγκροτημάτων σε αυτές τις περιοχές περιλαμβάνουν επίσης ανατροφοδότηση σε υποφλοιώδεις ακουστικές δομές, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της επακόλουθης φλοιώδους νευρωνικής αρχιτεκτονικής (92).

Έρευνες σε ζώα δείχνουν ότι τόσο οι δυστροφικές όσο και οι νευροπλαστικές αλλαγές συμβαίνουν σε συγγενή κώφωση που μπορεί να οδηγήσει σε λειτουργική αποσύνδεση συστατικών μέσα σε αυτό το σύστημα. Οι δυστροφικές αλλαγές περιλαμβάνουν μη φυσιολογική ανάπτυξη συνάψεων, ως αναπόφευκτη συνέπεια της ακουστικής στέρησης. Αυτό μπορεί να είναι μερικώς αναστρέψιμο από την πρώιμη εμφύτευση (92).

Οι νευροπλαστικές αλλαγές αντιστοιχούν σε φλοιώδη αναδιοργάνωση μετά από μια περίοδο αισθητηριακής στέρησης, έτσι ώστε οι περιοχές που προηγουμένως ήταν αφιερωμένες στην επεξεργασία ερεθισμάτων με μία ορισμένη μέθοδο να αποκτήσουν νέες λειτουργίες (93) (94) (95) (96). Σε γενικές γραμμές, αυτοί οι παράγοντες πιστεύεται ότι έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που είναι δύσκολο να αντιστραφούν. Είναι γενικά αποδεκτό ότι υπάρχουν αρκετές ευαίσθητες περιόδους για διαφορετικές φάσεις της αισθητηριακής ανάπτυξης και για διαφορετικούς γλωσσικούς τομείς (93) (97). Ωστόσο, τα πρώτα 3 χρόνια της ζωής αποτελούν μια εξαιρετικά σημαντική φάση για την απόκτηση της πρώτης γλώσσας. Συνιστάται επομένως η πρώιμη τοποθέτηση του ΚΕ, για να επαναληφθεί ένα σχεδόν φυσιολογικό πρότυπο ανάπτυξης του ακουστικού φλοιού πριν από την ολοκλήρωση της ευαίσθητης περιόδου ανάπτυξης (98).

Κατά τη σχολική περίοδο 1999-2000 στις ΗΠΑ, το 5,3% των κωφών και βαρήκοων μαθητών Δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούσαν κοχλιακά εμφυτεύματα. Μέσα σε 10 χρόνια, αυτό το ποσοστό είχε αυξηθεί στο 15,0%, με το 23,6% αυτών των μαθητών να λαμβάνουν ένα δεύτερο εμφύτευμα (99) (100).

Έρευνες δείχνουν ότι τα πρώτα οφέλη των χρηστών κοχλιακών εμφυτευμάτων συνήθως δε διατηρούνται κατά τη διάρκεια της νεότερης παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (101). Ορισμένες γνωστικές περιοχές βελτιώνονται, αλλά η επίδοση στην

ανάγνωση των κωφών και βαρήκοων με κοχλιακό εμφύτευμα παραμένει σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη των ακουόντων συνομηλίκων τους (78) (102). Οι Blamey et al (103) συνέκριναν τους χρήστες ακουστικών βαρηκοΐας με τους χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων και βρήκαν μια πολύ μικρή διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την αντίληψη και την παραγωγή της γλώσσας. Οι Barker et al. (104) διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα εμφάνισαν σημαντικά περισσότερες δυσκολίες στη γλώσσα, στην προσοχή και στη συμπεριφορά, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με φυσιολογική ακοή.

Μια άλλη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που έλαβαν κοχλιακά εμφυτεύματά πριν από την ηλικία των 18 μηνών είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά κατανόησης και ικανότητας ομιλίας σε σύγκριση με τα παιδιά που τα έλαβαν σε μεγαλύτερη ηλικία (105). Ο Vonen (106) παρατήρησε ότι, εάν η κοχλιακή εμφύτευση γίνει σε νεαρή ηλικία, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες ομιλίας. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν τα κοχλιακά εμφυτεύματα σημειώνουν υψηλότερη επίδοση από εκείνα που έχουν παρόμοιο βαθμό ακοής, αλλά χρησιμοποιούν ακουστικά, σε μια σειρά από τομείς, όπως στην αναγνώριση και παραγωγή ομιλίας, το περιεχόμενο και τη δομή της γλώσσας και την ανάγνωση (107).

Οι Μπίνος & Λοΐζου (108) διεξήγαγαν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα αποτελέσματα του κοχλιακού εμφυτεύματος ως προς την ικανότητα παραγωγής και αντίληψης της ομιλίας και τον αλφαριθμητισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσο νωρίτερα γίνεται η εμφύτευση, τόσο μεγαλύτερα ποσοστά αντίληψης της ομιλίας ανιχνεύονται στα παιδιά. Επίσης, φάνηκε ότι παιδιά που κάνουν χρήση της προφορικής επικοινωνίας πριν την κοχλιακή εμφύτευση, βελτιώνονται μετεγχειρητικά περισσότερο, συγκριτικά με παιδιά που κάνουν χρήση μόνο νοηματικής γλώσσας.

Κεφάλαιο 3ο: Εκπαίδευση των Κωφών

3.1. Ιστορικά δεδομένα

Στην αρχαιότητα, οι κωφοί άνθρωποι θεωρούνταν μη λειτουργικά μέλη της κοινωνίας. Με την πάροδο του χρόνου, οι άνθρωποι συνειδητοποίησαν ότι οι κωφοί θα μπορούσαν να διδαχθούν και τα σχολεία για τους κωφούς άρχισαν να εμφανίζονται σε όλη την Ευρώπη. Το 1817, οι Thomas Hopkins Gallaudet και Laurent Clerc ίδρυσαν το πρώτο αμερικανικό σχολείο για κωφούς στο Χάρτφορντ του Κοννέκτικατ (109). Μετά από αυτό, τα σχολεία για τους κωφούς εξαπλώθηκαν στις ΗΠΑ. Αυτά τα πρώτα σχολεία χρησιμοποιούσαν μεθόδους μη αυτόματης επικοινωνίας και στελεχώνονταν από πολλούς κωφούς εκπαιδευτικούς. Λόγω του μεγάλου πληθυσμού κωφών ατόμων που συγκεντρώθηκαν, αυτά τα σχολεία έγιναν κόμβοι για την ανάπτυξη και τη διάδοση της κουλτούρας των κωφών και της νοηματικής γλώσσας.

Από τα μέσα έως τα τέλη του 19ου αιώνα, η εκπαίδευση κωφών άρχισε να μετατοπίζεται. Πολλοί άνθρωποι πίστευαν ότι η διδασκαλία κωφών παιδιών με τη νοηματική δεν τα προετοίμαζε σωστά για την ενήλικη ζωή, καθώς οι μη αυτόματες μέθοδοι δεν χρησιμοποιούσαν την αγγλική γραμματική και τη δομή των προτάσεων. Πίστευαν, επίσης, ότι η διδασκαλία με τη νοηματική δε θα βοηθούσε τα παιδιά στο μέλλον, όταν θα αντιμετώπιζαν έναν κόσμο όπου πολύ λίγοι άνθρωποι ήξεραν την ίδια γλώσσα με αυτούς. Έτσι, επικράτησε η προσέγγιση της προφορικής μεθόδου. Ο Alexander Graham Bell, μεγάλος υποστηρικτής της μεθόδου αυτής, ίδρυσε ένα σχολείο βασισμένο σε αυτή και προώθησε την προφορική εκπαίδευση σε όλη τη χώρα, χρησιμοποιώντας το κύρος και την αναγνώριση που είχε αποκτήσει από την εφεύρεση του τηλεφώνου (110).

Το 1880, πραγματοποιήθηκε ένα συνέδριο στο Μιλάνο της Ιταλίας, για να αποφασιστεί η μέθοδος εκπαίδευσης των κωφών παιδιών παγκοσμίως. Αυτό το συνέδριο, το οποίο έμεινε γνωστό ως Διάσκεψη του Μιλάνου, ήταν μια συνάντηση εκπαιδευτικών κωφών από όλο τον κόσμο. Ο μόνος κωφός που συμμετείχε στο συνέδριο ήταν ο Αμερικανός James Denison, διευθυντής του Ινστιτούτου της Columbia για τους Κωφούς στην Ουάσινγκτον (109). Αν και οι Αμερικανοί εκπρόσωποι υποστήριξαν έναν συμβιβασμό που συνδύαζε τη χρήση και της ομιλίας και της νοηματικής γλώσσας στην τάξη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο συνέδριο αντιτάχθηκαν σε αυτήν τη μέθοδο και ανέπτυξαν την άποψη ότι η νοηματική δεν ήταν αποτελεσματική για τη διδασκαλία κωφών παιδιών και έπρεπε να απαγορευτεί από την τάξη. Οι εκπρόσωποι αποφάσισαν ότι ένα ορθολογικό πρόγραμμα σπουδών, καθαρά προφορικό, ήταν απαραίτητο για τα σχολεία (109).

Αυτό οδήγησε σε τεράστια μείωση του αριθμού των σχολείων που δίδασκαν χρησιμοποιώντας νοηματική γλώσσα και επιβάρυνε τελικά την κοινότητα των κωφών (111). Οι κωφοί δάσκαλοι, καθώς δεν μπορούσαν να μιλήσουν, απολύθηκαν και αντικαταστάθηκαν από ακούοντες που μπορούσαν να διδάξουν χρησιμοποιώντας τις νέες προφορικές μεθόδους. Αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ευρέως στις ΗΠΑ για πολλά χρόνια. Φυσικά, ήταν βασισμένη στη χρήση της ομιλίας και της ανάγνωσης των χειλιών για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών.

Πάντως, η νοηματική εκπαίδευση δεν εξαφανίστηκε εντελώς. Ορισμένα σχολεία συνέχισαν να τη χρησιμοποιούν ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας. Η ίδρυση της *Εθνικής Ένωσης Κωφών (National Association of the Deaf - NAD)* ήταν η απάντηση στην άνοδο του προφορικού λόγου και την τάση ενάντια στη χρήση της νοηματικής γλώσσας (109). Οργανώθηκε από κωφούς ηγέτες που πίστευαν στο δικαίωμα της αμερικανικής κοινότητας κωφών να χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα, να αντιμετωπίζει θέματα σημαντικά για αυτήν και να εκπροσωπείται σε εθνικό επίπεδο για την υπεράσπιση των συμφερόντων της (112). Έτσι, άσκησε πίεση για να διατηρήσει τη νοηματική εκπαίδευση ζωντανή στις ΗΠΑ, παρόλο που προφορική εκπαίδευση συνέχισε να κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η προφορική εκπαίδευση παρέμεινε κυρίαρχη εκπαιδευτική επιλογή μέχρι το 1965.

Το 1964, το Κογκρέσο όρισε μια συμβουλευτική επιτροπή για να εξετάσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των κωφών στις ΗΠΑ. Στο πλαίσιο αυτό συντάχθηκε και παραδόθηκε στο Κογκρέσο η Έκθεση Babbidge, η οποία βεβαίωνε ότι ήταν περιορισμένη η επιτυχία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών και μειωμένη η προετοιμασία τους για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία (113). Τα ευρήματα της έκθεσης αυτής έφεραν στο φως την τεράστια ανάγκη για μια διαφορετική μέθοδο εκπαίδευσης. Μια νέα φιλοσοφία διδασκαλίας κωφών παιδιών αναπτύχθηκε το 1967 και χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως τρόπος συνδυασμού προφορικών και χειροκίνητων μεθόδων διδασκαλίας. Η νέα μέθοδος ονομάστηκε «Ολική Επικοινωνία». Επρόκειτο για μια φιλοσοφία που απαιτούσε την ενσωμάτωση κατάλληλων ακουστικών, νοηματικών και προφορικών τρόπων επικοινωνίας για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική επικοινωνία με τα άτομα με προβλήματα ακοής (109). Η νέα μέθοδος χρησιμοποιούσε τόσο τη νοηματική γλώσσα για τη μετάδοση πληροφοριών, όσο και την ομιλούμενη γλώσσα (ανάγνωση χειλιών και χρήση υπολειμματικής ακοής). Ενθάρρυνε τα παιδιά να μάθουν και τις δύο γλώσσες, έτσι ώστε να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να

χρησιμοποιούν μια οπτική γλώσσα που ήταν πιο εύκολο για αυτούς να μάθουν, καθώς και μια ομιλούμενη γλώσσα που βελτιώνει τις ικανότητές τους στα Αγγλικά.

Καθώς η Ολική Επικοινωνία συνέχισε να αυξάνεται σε δημοτικότητα, ένα νέο σύστημα νοηματικής αναπτύχθηκε από έναν κωφό, τον David Anthony, που σκοπό είχε να βοηθήσει τα κωφά παιδιά στην εκμάθηση των Αγγλικών. Αυτό το νέο σύστημα νοηματικής ονομάστηκε *Signing Exact English (SEE)*. Δεν ήταν μια νέα νοηματική γλώσσα, αλλά απλά ένας νέος τρόπος κωδικοποίησης των αγγλικών σε οπτική μορφή. Χρησιμοποιώντας τη δομή της αμερικανικής νοηματικής γλώσσας, ο Anthony σχεδίασε το σύστημά του χρησιμοποιώντας αγγλικούς κανόνες γραμματικής, ορθογραφικά μοτίβα, μορφές και άλλα χαρακτηριστικά της αγγλικής. Ο σκοπός του συστήματος ήταν να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν μεγαλύτερη επάρκεια στην αγγλική γλώσσα και ιδίως στην ανάγνωση (109). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο Ολικής Επικοινωνίας άρχισαν να χρησιμοποιούν αυτό το νέο, επινοημένο σύστημα νοημάτων στην τάξη στη θέση της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας.

Καθώς η Ολική Επικοινωνία έγινε αποδεκτή ως κανόνας για την Εκπαίδευση Κωφών, υπήρξε μια ώθηση για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών στο ίδιο περιβάλλον με τα ακούοντα. Θεωρήθηκε ότι με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στα Αγγλικά. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάστηκε μια σειρά νομοθετικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες αναλύονται παρακάτω:

i) *Νόμος αποκατάστασης του 1973 (Rehabilitation Act):*

Ήταν ο πρώτος νόμος που ουσιαστικά θέσπισε προστατευτικές διατάξεις σε ομοσπονδιακό πλαίσιο για τα κωφά άτομα. Απαγόρευε σε ορισμένες περιπτώσεις στις ομοσπονδιακές υπηρεσίες να κάνουν διακρίσεις κατά την πρόσληψη ενός υπαλλήλου βασισμένες στην ύπαρξη οποιασδήποτε αναπηρίας (114). Έτσι, έδωσε στους κωφούς περισσότερες ευκαιρίες για ένταξη στο εργατικό δυναμικό. Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη που είχε ο νόμος για τους κωφούς ήταν η πρόβλεψη του άρθρου 504, που όριζε ότι κανένα άτομο με ειδικές ανάγκες στις ΗΠΑ δε θα αποκλείεται από τη συμμετοχή, δε θα στερείται τα οφέλη και δε θα υφίσταται διακρίσεις στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που υποστηρίζεται από ομοσπονδιακή οικονομική βοήθεια (114). Οι κωφοί μπορούσαν πλέον να συμμετέχουν πλήρως σε οποιαδήποτε δραστηριότητα χρηματοδοτούμενη από την κυβέρνηση, συμπεριλαμβανομένων των δημόσιων σχολείων.

Αυτός ο νόμος ήταν η αρχή της ανάπτυξης της γενικής εκπαίδευσης για κωφούς μαθητές. Οι κωφοί μαθητές που είχαν προηγουμένως εκπαιδευτεί σε ιδιωτικά σχολεία για τους κωφούς μπορούσαν τώρα να παρακολουθήσουν δημόσια σχολεία και να έχουν ισότιμη πρόσβαση με τους ακούοντες. Ωστόσο, ο νόμος δεν παρείχε επαρκείς συγκεκριμένες οδηγίες ως προς τον τρόπο λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής και της Εκπαίδευσης Κωφών. Ως εκ τούτου, πολλά σχολεία είχαν υιοθετήσει διαφορετικές ερμηνείες ως προς το τι απαιτείται από αυτά. Έτσι, λίγα χρόνια αργότερα, εισήχθη ένας νέος νόμος που σκοπό είχε να επιλύσει αυτό το πρόβλημα.

ii) *Νόμος της Εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Education for All Handicapped Children Act - AHCA):*

Ψηφισμένος το 1975, αυτός ο νόμος επέφερε σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επέτρεψε στα κωφά παιδιά να εκπαιδευτούν σε οποιοδήποτε σχολείο ελάμβανε κρατική χρηματοδότηση. Επίσης, καθόρισε τον τρόπο εκτέλεσης των προγραμμάτων για κωφούς μαθητές στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Επέτασσε ότι κάθε μαθητής που εκπαιδευόταν στο δημόσιο σχολικό σύστημα θα λάμβανε «δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση» (115). Αυτός ο όρος σήμαινε ότι η εκπαίδευση όχι μόνο θα ήταν δωρεάν για τους γονείς και τον μαθητή, αλλά και ότι η εκπαίδευση θα συμβάδιζε με το επίπεδο των ικανοτήτων του μαθητή. Αυτή η ευκαιρία για δωρεάν εκπαίδευση σε οποιοδήποτε δημόσιο σχολείο επέτρεψε σε πολλούς γονείς να μετεγγράψουν τα παιδιά τους από ιδιωτικά οικοτροφεία για κωφούς σε δημόσια σχολεία που ήταν πολύ πιο κοντά στις κατοικίες τους (116). Ο νόμος EAHCA επέβαλλε, επίσης, να εκπαιδευτούν οι κωφοί μαθητές στο «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (*Least Restrictive Environment - LRE*). Διασφάλιζε, έτσι, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα λάμβαναν ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Στόχος ήταν τα παιδιά να είναι σε θέση να μάθουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, με τους όσο τον δυνατόν λιγότερους περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Ένας από τους σκοπούς του λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος ήταν και είναι να καθιερώσει την παροχή πλήρων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, της παροχής ειδικών υπηρεσιών, οι οποίες να επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να συμμετέχουν σε τακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (115).

Λίγο μετά την ψήφιση αυτού του νόμου, το Γραφείο Υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Αποκατάστασης προσδιόρισε ερμηνευτικά τον όρο του LRE. Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή, η αρχική τοποθέτηση των μαθητών θα έπρεπε να πραγματοποιείται στο σχολείο που βρισκόταν πλησιέστερα στο σπίτι του παιδιού και το παιδί θα έπρεπε να βρίσκεται όσο το δυνατόν πιο κοντά στους μη ανάπηρους συνομηλίκους τους (117) (36). Αυτή η ερμηνεία αποτέλεσε πρότυπο και εξακολουθεί να ισχύει έως σήμερα. Λόγω αυτής της ερμηνείας, ο νόμος καθιέρωσε την παροχή της εκπαίδευσης, όσο το δυνατόν περισσότερο, στο πλαίσιο μιας γενικής τάξης. Ταυτόχρονα, ο ίδιος νόμος διασφάλισε ότι τα κωφά παιδιά θα είχαν πρόσβαση σε δωρεάν δημόσια εκπαίδευση. Εξακολουθούσαν, όμως, να υπάρχουν πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες ως προς την εφαρμογή των ρυθμίσεων αυτών. Για να αντιμετωπιστούν αυτά, θεσπίστηκε ένας νέος νόμος.

iii) Νόμος των Αμερικανών με Αναπηρίες του 1990 (Americans with Disabilities Act - ADA):

Ο νόμος του 1990 θέσπισε μια πολύ ευρύτερη κοινωνική μεταρρύθμιση σε σύγκριση με όλους τους προηγούμενους. Σύμφωνα με αυτόν, η πλειονότητα των επιχειρήσεων δεν μπορούσε να κάνει διακρίσεις βάσει της αναπηρίας. Σημειώνεται ότι, στους προηγούμενους νόμους, η σχετική απαγόρευση αφορούσε μόνο σε επιχειρήσεις που σχετίζονταν με την κυβέρνηση. Επίσης, σύμφωνα με τον νέο νόμο, οι δημόσιες συγκοινωνίες έπρεπε να είναι πλήρως προσβάσιμες σε κωφά άτομα και εν γένει άτομα με ειδικές ανάγκες. Σαρωτικές αλλαγές επέφερε και στο ποσοστό προσβασιμότητας που απαιτούνταν να παρέχουν οι επιχειρήσεις. Οι επιχειρήσεις που ήταν ανοιχτές στο κοινό έπρεπε να είναι πλήρως προσβάσιμες σε κωφά και άτομα με ειδικές ανάγκες στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Μία από τις σημαντικότερες συνέπειες για τους κωφούς ήταν η απαίτηση πρόσβασης σε τηλεπικοινωνίες για τα κωφά άτομα. Οι κωφοί είχαν πολύ ευκολότερη πρόσβαση στην επικοινωνία με άλλους μετά την έγκριση αυτού του νόμου. Αυτό επέτρεψε μεταξύ άλλων και την ευκολότερη εκπαίδευση των κωφών παιδιών στο σχολείο, επειδή η νέα τεχνολογία άρχισε να χρησιμοποιείται στις αίθουσες διδασκαλίας (118).

iv) *Νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA):*

Επρόκειτο για τη συνέχεια του προηγούμενου νόμου για την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Περιλάμβανε παρόμοια διατύπωση, αλλά και ενημερώσεις σε μερικούς τομείς του νόμου και τροποποιήσεις της διαδικασίας τοποθέτησης κωφών ή ατόμων με αναπηρία στο κατάλληλο περιβάλλον. Περιέγραφε, επίσης, το σύστημα καθορισμού του πλαισίου και του τρόπου εκπαίδευσης των κωφών ατόμων και των ατόμων με αναπηρία εν γένει. Κάθε παιδί θα χρειαζόταν να αξιολογηθεί, για να προσδιοριστούν τα επίπεδα των ικανοτήτων του και, στη συνέχεια, ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, θα ακολουθούσε ένα *Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Individual Education Program - IEP)* (119). Αυτό το σχέδιο αποσκοπούσε στην περιγραφή του επιπέδου λειτουργικότητας και της ικανότητας κάθε παιδιού να ανταποκριθεί σε ένα κανονικό σχολικό περιβάλλον. Το IEP καθόριζε, επιπρόσθετα, το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τον κάθε μαθητή σε σχέση με το LRE. Το LRE εξακολουθούσε να ορίζεται με τον ίδιο τρόπο, αλλά περιλάμβανε και κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με το τι θεωρείτο βέλτιστη τοποθέτηση.

Ο νέος νόμος θεωρούσε ότι η καλύτερη τοποθέτηση ήταν αυτή που θα επέτρεπε στα παιδιά με αναπηρίες να εκπαιδεύονται μαζί με παιδιά χωρίς αναπηρίες στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι, όσο περισσότερο χρόνο θα βρισκόταν ένας κωφός ή ανάπηρος μαθητής σε μια τάξη, τόσο πιο κατάλληλο θα ήταν το περιβάλλον. Στην πράξη, το αποτέλεσμα ήταν οι κωφοί μαθητές τοποθετούνταν σε γενικές τάξεις πιο συχνά από ό,τι θα ήταν πραγματικά ωφέλιμο για αυτούς.

3.2. Θεωρητικά παραδείγματα

Ένα παράδειγμα μπορεί να οριστεί ως «ένα μοντέλο, θεωρία, αντίληψη, υπόθεση ή πλαίσιο αναφοράς». Με άλλα λόγια, ένα παράδειγμα είναι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και ερμηνεύουμε τα πράγματα. «Τα παραδείγματα είναι η πηγή των συμπεριφορών» (120). Ο Naiker προσθέτει ότι τα παραδείγματα «περιλαμβάνουν όχι μόνο τις σκέψεις, τις κρίσεις και τις αξιολογήσεις, αλλά και, κυρίως, τις πρακτικές» (121). Έτσι, τα παραδείγματα σχετικά με την κώφωση επηρεάζουν τον τρόπο που γίνονται αντιληπτοί, αντιμετωπίζονται και εκπαιδεύονται οι

κωφοί μαθητές. Διακρίνονται δύο παραδείγματα για την κώφωση, το *κλινικό-παθολογικό* και το *κοινωνικοπολιτισμικό*.

3.2.1. Το Κλινικό-Παθολογικό Παράδειγμα

Το *κλινικό-παθολογικό* παράδειγμα της κώφωσης είναι επίσης γνωστό ως *Ιατρικό Μοντέλο* ή *Έλλειμματικό Μοντέλο*. Αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται στις αναπηρίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Βλέπει την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία», η οποία περιορίζει την ικανότητα του ατόμου με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχει στην κοινωνική πραγματικότητα (122). Από μια τέτοια οπτική, είναι ευθύνη του «ατόμου με αναπηρία» να προσαρμοστεί και να ταιριάζει στον κόσμο. Με άλλα λόγια, ένα άτομο που είναι κωφό καλείται να βρει έναν τρόπο προσαρμογής στον κόσμο των ακούντων, έναν κόσμο που αρχικά δεν το συμπεριλαμβάνει.

Αυτή η προσέγγιση για την «αναπηρία» αναπτύχθηκε, σύμφωνα με την έκθεση της UNESCO, από «άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες για να καλύψουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία» (122).

Οι άνθρωποι οι οποίοι υιοθετούν το κλινικό παθολογικό παράδειγμα είναι συνήθως ακούντες που βλέπουν τους ακούντες ως κανόνα και πιστεύουν ότι αυτοί που διαφέρουν από τον κανόνα έχουν έλλειμμα που πρέπει να διορθωθεί. Από αυτή την οπτική, η αδυναμία του κωφού να ακούσει αντιμετωπίζεται με αρνητικό τρόπο και θεωρείται έλλειμμα. Επιπλέον, από κλινική παθολογική οπτική, οι κωφοί και βαρήκοοι αντιμετωπίζονται συχνά ως «άτομα με διπλή αναπηρία», καθώς πιστεύεται ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα εξαιτίας της απώλειας της ακοής και των δυσκολιών τους στην επικοινωνία (123) (124). Έτσι, οι κωφοί μαθητές θεωρούνται ως άτομα με ειδικές ανάγκες επειδή δεν μπορούν να ακούσουν και ορίζονται ως «ομάδα μειονότητας που αποτελείται από άτομα με προβλήματα ακοής που αντιμετωπίζονται με ορισμένους αρνητικούς τρόπους από την πλειοψηφία» (125). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η κοινωνία καλείται να βοηθήσει τους κωφούς να γίνουν όσο το δυνατόν πιο «φυσιολογικοί». Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι παρεμβάσεις δίνουν τεράστια έμφαση στην «αποκατάσταση των ελλείψεων της κώφωσης», όπως είναι αυτές στην ομιλία, τη γλώσσα και τον γραμματισμό (126).

Το Ιατρικό Μοντέλο δε λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία της κώφωσης και της βαρηκοΐας. Κατά συνέπεια, οι κωφοί μαθητές «αποκλείονται από τα κανονικά σχολεία και ένας τέτοιος αποκλεισμός οδηγεί αμέσως στην αντίληψη τους ως

ανεπαρκών και ανίκανων να συμπεριληφθούν στην οικονομική και κοινωνική ζωή της πλειοψηφίας» (127). Πολλά εξειδικευμένα εκπαιδευτικά συστήματα (συμπεριλαμβανομένων των ειδικών σχολείων για τους κωφούς) έχουν ιδρυθεί από άτομα που βλέπουν την κώφωση από τη σκοπιά του κλινικού-παθολογικού παραδείγματος. Μια τέτοια άποψη αντιμετωπίζει τους κωφούς μαθητές ως άτομα «που χρειάζονται βοήθεια, ως αντικείμενα οίκτου και αιώνια εξαρτημένα από άλλους... ως ανθρώπους υποαπασχολούμενους οι οποίοι χρειάζονται θεσμική φροντίδα και, επομένως, ειδική εκπαίδευση» (127).

Στο πλαίσιο του κλινικού-παθολογικού παραδείγματος, είναι σαφές ότι οι αποφάσεις που επηρεάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες λαμβάνονται από άτομα χωρίς αναπηρία τα οποία, μάλιστα, τοποθετούν τους εαυτούς τους σε θέση εξουσίας, την οποία ασκούν έναντι αυτών που είναι «άτομα με ειδικές ανάγκες». Όταν οι κωφοί μαθητές θεωρούνται ως άτομα με ειδικές ανάγκες, γίνονται αντιληπτοί ως εξαρτημένοι από τους ακούοντες και ως άτομα που δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα με τους ακούοντες συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν αρνητικές στάσεις και στερεότυπα διαφορετικότητας (128). Αποτέλεσμα είναι να προκαλούνται εμπόδια στη μάθησή τους.

3.2.2. Το Κοινωνικοπολιτισμικό Παράδειγμα

Το *Κοινωνικοπολιτισμικό Παράδειγμα* ή *Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας* μετατοπίζει το επίκεντρο της αναπηρίας από την οπτική της «προσωπικής τραγωδίας» προς τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να ζουν ενεργεί με τρόπο που τα αποκλείει από την πλήρη συμμετοχή (122). Στο κοινωνικοπολιτισμικό παράδειγμα, οι κωφοί θεωρούνται μέλη μιας γλωσσικής μειονοτικής ομάδας που μοιράζεται μια ισχυρή ταυτότητα, μια κοινή γλώσσα (νοηματική γλώσσα) και έναν μοναδικό πολιτισμό. Σύμφωνα με τους Schlesinger & Meadow (129), οι κωφοί αποτελούν «μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται ένα κοινό μέσο επικοινωνίας που τους παρέχει τη βάση για την ομαδική συνοχή και ταυτότητα». Οι Woodward & Markowicz (130) δηλώνουν ότι πρόκειται για «μια ομάδα ατόμων που μοιράζεται μια κοινή γλώσσα και μια κοινή κουλτούρα». Το κοινωνικοπολιτισμικό παράδειγμα πρεσβεύει ότι η κοινότητα των Κωφών πρέπει να γίνει αποδεκτή και σεβαστή ως ξεχωριστή πολιτισμική ομάδα που έχει τις δικές της αξίες και γλώσσα.

Οι Κωφοί είναι περήφανοι που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών και, ως εκ τούτου, αναφέρονται στους εαυτούς τους ως «Κωφούς» με κεφαλαίο «Κ» για να διακριθούν ως ξεχωριστή γλωσσική και πολιτιστική ομάδα με τον ίδιο τρόπο όπως όλες οι άλλες γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες. Η χρήση του κεφαλαίου «Κ» διακρίνει, επίσης, τους Κωφούς από άλλα άτομα που αντιμετωπίζουν απώλεια ακοής, αλλά που δεν αποτελούν μέρος της δικής τους κουλτούρας ή που δε χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα. Εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους κωφούς μαθητές ως μέρος μιας ομάδας γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων που είναι σε θέση να επιτύχουν τα ίδια αποτελέσματα με τους ακούοντες μαθητές, και όχι ως άτομα με ειδικές ανάγκες, ενδέχεται να απέχουν από αρνητικές στάσεις και στερεότυπα διαφορετικότητας (128).

3.3. Τρόποι επικοινωνίας με τους κωφούς μαθητές

Ανεξάρτητα από το εάν προέρχονται από κωφούς ή ακούοντες γονείς, τα κωφά παιδιά που έχουν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες είναι εκείνα που έλαβαν έγκαιρη διάγνωση της απώλειας ακοής και είχαν έγκαιρη πρόσβαση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (131). Φαίνεται ότι το βασικό πρόβλημα των κωφών παιδιών δεν είναι η απώλεια ήχου αυτή καθαυτή, αλλά η στέρηση της γλώσσας που προκαλείται συνήθως από το περιβάλλον και τις συνθήκες υπό τις οποίες μεγαλώνει ένα παιδί (132). Σε νεαρά κωφά παιδιά, η πρόσβαση στη γλώσσα είναι περιορισμένη, καθώς το 95% των παιδιών έχουν ακούοντες γονείς και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες των ακουόντων, ενώ δεν εκτίθενται στη νοηματική γλώσσα από νεαρή ηλικία (133). Έτσι, παρέχονται σε αυτά τα παιδιά λιγότερες ευκαιρίες απόκτησης της γλώσσας. Έχει καθοριστική σημασία η πρώιμη γλωσσική διέγερση για τα κωφά παιδιά κατά τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής (134).

Οι ειδικοί στην εκπαίδευση των κωφών τονίζουν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας κατάλληλη για κάθε κωφό (135) (136). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή της μεθόδου επικοινωνίας, όπως ο βαθμός απώλειας ακοής, η ικανότητα του ατόμου να επωφεληθεί από την υπάρχουσα ακοή, η ηλικία κατά την διάρκεια της κώφωσης, ο τύπος επικοινωνίας που προτιμά η οικογένεια και η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών (137). Η βιβλιογραφία (45) (138) (139) περιγράφει βασικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κωφά άτομα, όπως:

- *Προφορική μέθοδος:* Πρόκειται για την επικοινωνία και την εκπαίδευση των κωφών με τη χρήση της προφορικής γλώσσας, την ανάγνωση των χειλιών και την ακουστική εκπαίδευση. Στην ανάγνωση των χειλιών, ο κωφός μπορεί να χρησιμοποιήσει το οπτικό υλικό για να βοηθηθεί στην κατανόηση των λέξεων του ομιλητή και των εκφράσεων του προσώπου (139). Αυτή η μέθοδος μπορεί να εξασκηθεί επαρκώς σε άτομα με ήπια και μέτρια απώλεια ακοής, καθώς αυτά θα μπορούσαν εύκολα να ακούσουν με ακουστικά βαρηκοΐας (138). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτιμούν την προφορική μέθοδο, επειδή αυτή καθιστά τα παιδιά λιγότερο εξαρτημένα από τη νοηματική γλώσσα και τους διερμηνείς. Επίσης, πιστεύουν ότι, όταν επιτρέπεται στους κωφούς να χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα, μπορεί να εξασθενήσει σε αυτούς η ικανότητα χρήσης της ομιλίας και της ανάγνωσης των χειλιών (135) (45) (138).
- *Μη αυτόματη μέθοδος:* Πρόκειται για οπτική επικοινωνία με βάση τη χρήση της νοηματικής γλώσσας και των συμβολικών κινήσεων των χεριών για την επικοινωνία και τη μάθηση. Αυτή η μέθοδος προτιμάται στην Κοινότητα των Κωφών (45) (135). Άτομα με μέτρια και σοβαρή κώφωση μπορεί να θεωρήσουν ότι η μέθοδος των χεριών είναι η ευκολότερη. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μη αυτόματη μέθοδος παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, είναι δύσκολο για τους κωφούς να συμμετέχουν σε μικτές ομάδες με ακούοντες και ενδέχεται να αποκλειστούν από μια σειρά κοινωνικών πλαισίων (138).
- *Ολική επικοινωνία:* επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν ενσωματώνοντας μια σειρά μεθόδων, όπως η χρήση λόγου, ανάγνωσης των χειλιών, χειρονομιών, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και νοηματικής γλώσσας (138) (45). Σύμφωνα με τον AlRayes (135), αυτή η προσέγγιση έχει χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα με τα κωφά παιδιά, καθώς προσφέρει στον εκπαιδευόμενο την ευκολία της χρήσης της βέλτιστης μεθόδου σε οποιοδήποτε δεδομένο πλαίσιο. Αυτή η προσέγγιση τονίζει τον ατομικό παράγοντα για κάθε μαθητή και τις καλύτερες μεθόδους για την ανάπτυξη της μάθησης και της επικοινωνίας ακαδημαϊκά και κοινωνικά.
- *Δίγλωσση-διπολιτισμική μέθοδος:* Πρεσβεύει ότι η νοηματική γλώσσα είναι η «κοινή» και «φυσική» μορφή επικοινωνίας για τα κωφά παιδιά (135). Αυτό υποστηρίζεται από την πεποίθηση ότι, όταν τα κωφά παιδιά εκτίθενται στη νοηματική γλώσσα, την αναπτύσσουν εύκολα ως «πρώτη» ή «προτιμώμενη»

μορφή γλώσσας και επικοινωνίας. Τα πρώτα χρόνια είναι η πιο κατάλληλη εποχή για τη γλωσσική ανάπτυξη μέσω της δίγλωσσης προσέγγισης. Από αυτήν την άποψη, τα κωφά παιδιά πρέπει να αναπτύξουν τη γλώσσα μέσω της νοηματικής επικοινωνίας από την παιδική ηλικία. Η δίγλωσση-διπολιτισμική μέθοδος υποστηρίζει τη χρήση της νοηματικής γλώσσας ως «φυσικής πρώτης γλώσσας» της κοινότητας των κωφών και τη θέση της στην επικοινωνία και ανάπτυξη γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (135). Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει, επίσης, τη σημασία της εκμάθησης και της ανάπτυξης μιας «δεύτερης γλώσσας» για τα κωφά παιδιά, μιας γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας για την ανάγνωση και γραφή (γραμματισμό) (140) (135).

3.4. Εμπόδια στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκων μαθητών

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη διδασκαλία και τη μάθηση των κωφών μαθητών και αναφέρονται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία:

A) Η περιορισμένη γνώση του περιεχομένου από την πλευρά των διερμηνέων: Λόγω της περιορισμένης ακουστικής αντίληψης και των ειδικών γλωσσικών αναγκών, οι κωφοί μαθητές σε κανονικές τάξεις βασίζονται κυρίως στη διαμεσολαβημένη επικοινωνία και μάθηση μέσω της νοηματικής γλώσσας. Παρά τη σημασία της τελευταίας, η διερμηνεία-διαμεσολάβηση θα μπορούσε να επιφέρει προβλήματα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η ανεπαρκής γνώση του συγκεκριμένου μαθήματος από τους διερμηνείς μπορεί να προκαλέσει αλλοιώσεις του περιεχομένου και να επηρεάσει αρνητικά την ακρίβεια και την πληρότητα των πληροφοριών που λαμβάνει ένας κωφός μαθητής (141). Στην έρευνα των Foster et al. (142), η ανεπαρκής γνώση από την πλευρά των διερμηνέων του περιεχομένου και των βασικών εννοιών που σχετίζονται με το μαθησιακό υλικό ήταν ένα από τα κύρια προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους κωφούς συμμετέχοντες. Ομοίως, οι Powell, Hyde & Punch (143), εντόπισαν την απογοήτευση των μαθητών που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα, εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας ή προσόντων των διερμηνέων που κατέληγε στην αποτυχία τους να μεταδώσουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Οι Schick, Williams & Kupermintz (144), ενώ διερεύνησαν 2.100 εκπαιδευτικούς διερμηνείς σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, ανέφεραν ότι περίπου στο 60% των διερμηνέων παρατηρούνταν ανεπαρκείς δεξιότητες παροχής πλήρους πρόσβασης στις εκπαιδευτικές πληροφορίες. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν

κατακερματισμός πληροφοριών, παραλείψεις και απλοποιήσεις των μηνυμάτων των εκπαιδευτικών.

Β) Χρονικές καθυστερήσεις και αργός ρυθμός διδασκαλίας: Ο ρυθμός της διδασκαλίας φαίνεται να σχετίζεται με τη μεσολάβηση της νοηματικής γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα των Knoors & Hermans (141), η εκπαίδευση με τη διαμεσολάβηση του διερμηνέα συχνά οδηγεί σε χρονικές καθυστερήσεις μεταξύ των προφορικών μηνυμάτων και των μηνυμάτων μέσω της νοηματικής. Ο Cawthon (145) διερεύνησε πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς σε κωφούς μαθητές, με κύριο επίκεντρο την επικοινωνία στην τάξη. Διαπίστωσε ότι υπάρχει χρονική καθυστέρηση μεταξύ της προφορικής ομιλίας και των νοημάτων, με αποτέλεσμα μερικές φορές οι διερμηνείς να συντομεύουν την ομιλία του εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας έτσι αρνητικά την πληρότητα των πληροφοριών που παρέχονται. Στην έρευνα των Foster et al. (142), οι κωφοί μαθητές έδειξαν σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τον ρυθμό των εκπαιδευτικών και εξέφρασαν την ανησυχία τους ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά προχωρούν στη διάλεξη χωρίς έλεγχο εάν ο κωφός μαθητής τους παρακολουθεί.

Ομοίως, οι Richardson et al. (146) επικεντρώθηκαν στην πρόσβαση σε πληροφορίες στην τάξη των κωφών μαθητών σε ειδικές και κανονικές τάξεις και διαπίστωσαν ότι οι κωφοί μαθητές σε κανονικές τάξεις ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητοι στον ρυθμό της διδασκαλίας.

Γ) Περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ κωφών μαθητών και ακούντων δασκάλων: Οι Foster et al. (142) ανέφεραν ότι, σε αντίθεση με τους ακούντες μαθητές, η επικοινωνία των κωφών μαθητών συνδεόταν κυρίως με τους διερμηνείς και όχι με τους δασκάλους. Ενώ οι ακούντες έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να αποκτήσουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, οι κωφοί μαθητές τόνιζαν ως επί το πλείστον τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τον διερμηνέα. Το ζήτημα της περιορισμένης άμεσης επικοινωνίας αναφέρθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς. Ενώ πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος, οι δάσκαλοι διακόπτουν συχνά την οπτική επαφή με τους κωφούς μαθητές.

Σύμφωνα με την έρευνα του Cawthon (145), όταν υπήρχε διερμηνέας νοηματικής γλώσσας στην τάξη, ο ίδιος γινόταν αντιληπτός ως ο μόνος συνεργάτης για τους κωφούς μαθητές. Επιπλέον, οι κωφοί μαθητές είχαν περιορισμένη γλωσσική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους τους και υποβάλλονταν σε αυτούς λιγότερες

ερωτήσεις σε σύγκριση με τους ακούοντες. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Knoors & Hermans (141) σε μια ανασκόπηση ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι κωφοί μαθητές είχαν λιγότερες ευκαιρίες να ξεκινήσουν μια γλωσσική αλληλεπίδραση και οι εκπαιδευτικοί έτειναν να κυριαρχούν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Οι Richardson, et al. (146) ανέφεραν την απροθυμία των κωφών μαθητών να υποβάλουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Δ) Περιορισμένη συμμετοχή σε συζητήσεις και συνομιλίες στην τάξη: Σύμφωνα με τους Foster, et al. (142), η πρόσβαση των κωφών μαθητών σε συζητήσεις στην κανονική τάξη είναι συνήθως περιορισμένη. Η επιτυχής συμμετοχή των κωφών μαθητών στις συζητήσεις στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τόσο από τη δική τους δέσμευσή για αποτελεσματική επικοινωνία, όσο και από τη δέσμευση των δασκάλων και των συμμαθητών τους. Σε μια τάξη παρατηρούνται συχνά φαινόμενα όπως το να μιλούν πολλοί ομιλητές ταυτόχρονα, η γρήγορη εναλλαγή ομιλητών, ο γρήγορος ρυθμός εναλλαγής θεμάτων, καθώς και η συζήτηση επάνω σε πολλές διαφορετικές ιδέες ταυτόχρονα (147) (141). Η ερμηνεία γίνεται δύσκολη όταν εμπλέκονται περισσότερες από μία πηγές ήχου (145). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Richardson et al. (146) ανέφεραν ότι οι κωφοί μαθητές σε κανονικές τάξεις επικεντρώνονταν στη διατήρηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στις συζητήσεις στην τάξη και την αποφυγή των διακοπών της επικοινωνίας, ενώ βίωναν απογοήτευση σχετικά και με τις δύο.

Ομοίως, οι Powell et al. (143) εξέτασαν τις εμπειρίες μάθησης και κοινωνικής συμμετοχής των κωφών και βαρήκοων και διαπίστωσαν ότι η συζήτηση στην τάξη χαρακτηριζόταν από αυτούς ως ένα από τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Foster et al. (142), οι κωφοί μαθητές έχουν μικρότερη πρόσβαση στην ανεπίσημη ανταλλαγή πληροφοριών σε σύγκριση με τους ακούοντες συμμαθητές. Συνοψίζοντας τα ευρήματα πολλών ερευνητών, οι Knoors & Hermans (141) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί μαθητές σε κανονικά μαθησιακά περιβάλλοντα συχνά αισθάνονται αποκλεισμένοι και απομονωμένοι από την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη.

Ε) Δυσκολία παρακολούθησης πολλών εργασιών ταυτόχρονα: Σε ένα μάθημα ενδέχεται να λαμβάνουν χώρα πολλές εργασίες ταυτόχρονα, όπως διερμηνεία, επίδειξη διαδικασιών από τον δάσκαλο και λήψη σημειώσεων. Αυτό προκαλεί δυσκολίες στους κωφούς μαθητές (146). Καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χειρίζονται πολλές και διαφορετικές διεργασίες και παράλληλα να εξηγούν, οι κωφοί μαθητές, που χρειάζεται

να παρακολουθούν τον διερμηνέα για να κατανοήσουν τις εξηγήσεις του δασκάλου, συχνά πρέπει να επιλέξουν εάν θα παρακολουθήσουν τον διερμηνέα ή τον δάσκαλο. Έτσι, χάνουν ένα μέρος των πληροφοριών (142).

Το πρόβλημα της παρακολούθησης πολλαπλών εργασιών οξύνεται όταν η διδασκαλία είναι λιγότερο οργανωμένη. Το μη δομημένο στυλ παράδοσης πληροφοριών προκαλεί σημαντικά προβλήματα για τους κωφούς μαθητές (143).

ΣΤ) Δυσκολίες κατανόησης του περιεχομένου: Τόσο για τους ακούοντες όσο και για τους κωφούς, η κατανόηση του περιεχομένου και του μαθησιακού υλικού αποτελεί βασικό παράγοντα που τους βοηθά να αποκτήσουν μια αίσθηση συμμετοχής. Ωστόσο, η κατανόηση του περιεχομένου από τους κωφούς μαθητές φαίνεται να είναι μια μεγάλη πρόκληση (142). Εκτός από το εμπόδιο της επικοινωνίας, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που μπορεί να περιορίσουν την κατανόηση του περιεχομένου. Οι κωφοί μαθητές έρχονται, ως επί το πλείστον, στο σχολείο με μικρότερο γνωσιακό υπόβαθρο και πιο περιορισμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (146). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Luckner (148), πολλοί κωφοί μαθητές παρουσιάζουν βιωματικό έλλειμμα που επηρεάζει αρνητικά την κατανόηση νέων πληροφοριών, εννοιών και διαδικασιών.

Οι κωφοί μαθητές ενδέχεται να μην έχουν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες για να παρακολουθούν πιο αφηρημένες συνομιλίες και να κατανοούν το κείμενο και τα γεγονότα. Η κατανόηση του γραπτού λόγου από τους κωφούς μαθητές μπορεί να είναι περιορισμένη, λόγω των λιγότερο ανεπτυγμένων δεξιοτήτων ανάγνωσης που παρατηρούνται σε πολλά κωφά άτομα (141). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας των Borgna, Convertino, Marschark, Morrison & Rizzolo (149), εντοπίστηκαν στην ανάγνωση των κωφών μαθητών δυσκολίες στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στην επεξεργασία των πληροφοριών.

3.5. Η «Παιδαγωγική των Κωφών»

Η Παιδαγωγική των Κωφών είναι μια εκπαιδευτική, πολιτιστική και ιστορική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία μεταδίδει τις παραδοσιακές αξίες των κωφών σε άλλους κωφούς (150). Εστιάζει στη διδασκαλία του τι σημαίνει «να είναι κάποιος κωφός», όσον αφορά στην ταυτότητα, τη νοηματική γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες. Αυτή η κατανόηση του κωφού εαυτού συμβαίνει όταν ένα κωφό παιδί μαθαίνει με την ταυτόχρονη παρουσία και άλλων κωφών, σε συνύπαρξη με τους κωφούς ενήλικες.

Οι πολιτικές της εκπαίδευσης καλούνται να αναγνωρίσουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι κωφοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολείο που χρησιμοποιεί και την ομιλούμενη και τη νοηματική γλώσσα είναι και περισσότερο πιθανό να έχουν κωφούς δασκάλους και αυτοί οι δάσκαλοι είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίζουν πτυχές της Παιδαγωγικής των Κωφών.

Πάντως, η Παιδαγωγική των Κωφών δεν εφαρμόζεται μόνο από τους κωφούς. Οι ακούοντες δάσκαλοι μπορούν επίσης να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παιδαγωγική αυτή, υπό την προϋπόθεση να χρησιμοποιούν και την ομιλούμενη και τη νοηματική γλώσσα και να έχουν βαθιά κατανόηση των αναγκών και των εμπειριών των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία.

3.6. Στρατηγικές κατά τη διδασκαλία των κωφών

Η επιτυχής ανάγνωση σε κωφά παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο τις στρατηγικές «από πάνω προς τα κάτω» σε σύγκριση με τις στρατηγικές «από κάτω προς τα πάνω». Οι Andrews et al. (151) υποστηρίζουν ότι τέτοιες στρατηγικές αποτελούν τμήμα της καλής πρακτικής στην τάξη. Οι εναλλακτικές λύσεις που προτείνουν επικεντρώνονται στην απόκτηση οπτικής προσοχής, έτσι ώστε η μάθηση να μπορεί να προχωρήσει μέσω της όρασης, συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφίας με τα δάχτυλα, των νοημάτων, των σχεδίων και των εικόνων, των ταινιών και άλλων ειδών οπτικών μέσων (152).

Η απλή διδασκαλία των παιδιών στην κατανόηση του έντυπου λόγου προϋποθέτει τον σχηματισμό της έννοιας του βιβλίου. Το ξεφύλλισμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου, ακόμη και χωρίς καθόλου γράμματα, μπορεί να διδάξει στο παιδί από νωρίς το πώς να ξεκινά και πώς να συνεχίζει την ανάγνωση ενός βιβλίου.

Η παρότρυνση του μαθητή να διηγηθεί μια ιστορία και στη συνέχεια να σχεδιάσει κάποιες εικόνες σχετικά με αυτή και να τις οργανώσει σε μια σειρά που σχετίζεται με την πλοκή της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν γνώση της αφηγηματικής δομής. Όλες αυτές οι δραστηριότητες απευθύνονται σε κωφά παιδιά, αλλά είναι ευεργετικές και για τα ακούοντα. Επομένως, ο δάσκαλος χρειάζεται να είναι σε θέση να εφαρμόσει συνεπή και ευρεία χρήση τεχνικών οπτικής μάθησης (153), ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιούν οι κωφοί γονείς (154).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενσωματώσει αυτές τις τεχνικές οπτικής μάθησης στην τάξη (155). Τέτοιοι είναι οι διαδραστικοί πίνακες και το

διαδίκτυο (156). Η ιστοσελίδα YouTube μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρουσίαση του Κωφού Πολιτισμού, για την προβολή κοινωνικών ιστοριών και την ενθάρρυνση των μαθητών να μιμηθούν τους ήρωες τους. Οι Silveira et al. (157) προτείνουν την παρουσίαση περιεκτικών ιστοριών στην τάξη που επικεντρώνονται στη χαρά, την αγάπη και την αισιοδοξία, με απεικονίσεις χαμογελαστών χαρακτήρων. Τέτοιες ιστορίες βοηθούν στην ανάπτυξη της ταυτότητας Κωφού (158) και μπορούν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διλήμματα, αβεβαιότητα και ασάφεια, όπως, για παράδειγμα, ορισμένα παιδιά κωφών.

Ο Holcomb (159) υποστηρίζει ότι η παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών για κωφούς προσφέρει ανακούφιση στα κωφά παιδιά από τη συνεχή πίεση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που είναι προσανατολισμένες στην ομιλία. Στα μεγαλύτερα παιδιά, οι δάσκαλοι μπορούν να παρουσιάσουν ταινίες σχετικά με τη ζωή ενός κωφού σε έναν κόσμο ακουόντων (160).

Οι κωφοί και ακούοντες μαθητές είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται ισότιμα ως προς τις προσδοκίες για το τι μπορούν να επιτύχουν. Σίγουρα, το κωφό παιδί έχει ειδικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν για να αποκτήσει αλφαβητισμό, αλλά εάν ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες, ο δάσκαλος μπορεί να αναμένει καλή ακαδημαϊκή επίδοση από αυτό και το ίδιο με τη σειρά του θα είναι τότε περισσότερο πιθανό να την επιτύχει (161).

Είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες κοινωνικής και ακαδημαϊκής αλληλεπίδρασης μεταξύ κωφών και ατόμων με προβλήματα ακοής στην τάξη. Η εκτεταμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και φιλία στο σχολείο είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς επηρεάζει την αυτοεκτίμηση (162) και οδηγεί σε θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο (163). Η έλλειψη τέτοιας αλληλεπίδρασης αυξάνει τον κίνδυνο άγχους και κατάθλιψης (164) σε παιδιά που δεν τους αρέσει το σχολείο και δεν έχουν ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση (165). Η οικοδόμηση μιας υγιούς ταυτότητας Κωφού εξαρτάται, λοιπόν, από ένα σύμπλεγμα παραγόντων (166) και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ κωφών ατόμων είναι υψίστης σημασίας (167).

Το συναίσθημα του ανήκειν στην ομάδα της τάξης είναι σημαντικό για την ψυχική υγεία και όσοι δεν το αισθάνονται είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους (168). Οι περισσότεροι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν εμπόδια τόσο στο να κάνουν φίλους όσο και στη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (169) (170). Όταν

γίνονται τέτοιες φιλίες, τα παιδιά που ακούνε αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στα κωφά παιδιά (171), η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε περισσότερες φιλίες.

3.7. Νοηματική Γλώσσα

Η ιστορία της νοηματικής γλώσσας χρονολογείται από τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους. Τον 5ο αι. π.Χ. ο Σωκράτης είχε θεωρήσει απόλυτα λογικό για τους κωφούς να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τα χέρια και άλλα μέρη του σώματός τους (172). Τα γραπτά για τους πρώιμους πολιτισμούς δείχνουν ότι οι κωφοί επικοινωνούσαν με χειρονομίες ή νοήματα ήδη από τον 5ο αιώνα π.Χ. Υπάρχουν στοιχεία από τους Έλληνες, τους Ρωμαίους και τους Εβραίους φιλόσοφους, οι οποίοι έγραφαν σχετικά με τους κωφούς, τη θέση τους στην κοινωνία, το νομικό τους καθεστώς και τον τρόπο της καθημερινής τους ζωής. Από την πρώτη στιγμή που αναπτύχθηκαν κοινότητες κωφών σε όλο τον κόσμο, οι κωφοί από αυτές τις κοινότητες άρχισαν να έρχονται σε επαφή με άλλους κωφούς από άλλες κοινότητες και οι ανάγκες για επικοινωνία μεταξύ τους αυξάνονταν (173).

Ο Cardano, τον 19ο αιώνα, διακήρυξε ότι οι κωφοί άνθρωποι θα μπορούσαν να διδαχθούν γραπτούς συνδυασμούς συμβόλων, συνδέοντάς τους με τα αντικείμενα που εκπροσωπούσαν (174). Η νοηματική γλώσσα άρχισε να χρησιμοποιείται για οδηγίες γύρω στο 1620. Ακολούθησε η χρήση του πρώτου αλφαβήτου της νοηματικής που δημοσιεύθηκε από τον Pablo de Bonet. Έπειτα, ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο για τους κωφούς στο Παρίσι (174). Οι προσεγγίσεις της νοηματικής ήταν πολύ δημοφιλείς τη δεκαετία του 1800. Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι η προσέγγιση αυτή ξεκίνησε στο Παρίσι, στο Γαλλικό Εθνικό Ινστιτούτο (το πρώτο δημόσιο σχολείο για κωφούς στον κόσμο), και, αργότερα, εισήχθη σε μεγάλο αριθμό ευρωπαϊκών χωρών. Στις ΗΠΑ, η νοηματική εισήχθη στο σχολείο των κωφών στο Hartford, με την υποστήριξη του Gallaudet (1817). Στη συνέχεια εμφανίστηκαν εκδόσεις της νοηματικής διαφορετικές για κάθε εθνική γλώσσα.

Το Πανεπιστήμιο Gallaudet στην Ουάσινγκτον ιδρύθηκε ως εκπαιδευτικό ίδρυμα που θα χρησιμοποιούσε αποκλειστικά τη νοηματική. Η εποχή έμεινε γνωστή ως «Χρυσή Εποχή του Κωφού Πολιτισμού», για να τη διαδεχθεί αργότερα η «Σκοτεινή Εποχή του Προφορισμού» (175). Μελέτες σε σχέση με την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα αποκάλυψαν ότι υπήρχαν αυξανόμενες ενδείξεις ότι η γνώση της γλώσσας

αυτής συσχετίστηκε με την αυξημένη ικανότητα στην ανάγνωση και στην αγγλική γλώσσα εν γένει (176).

Σύμφωνα με τον Stokoe (177), όπως οι ομιλούμενες λέξεις αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία (phonemes), έτσι και τα νοήματα αποτελούνται από χειρημικά στοιχεία (cheremes). Ο Stokoe διέκρινε και κατέγραψε για την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα τρία στοιχεία σε κάθε νόημα: 1) Το σχήμα του χεριού (χειρομορφή), 2) τη θέση του χεριού σε σχέση με το σώμα και 3) την κίνηση του χεριού. Στα παραπάνω, ο Battison (178) πρόσθεσε και ένα τέταρτο στοιχείο, τον προσανατολισμό της παλάμης. Οι Klima & Bellugi (179) παρατήρησαν ότι στα ρήματα και στα επίθετα μια μικρή αλλαγή στο μέγεθος της κίνησης ή στην ταχύτητα κίνησης του χεριού αποδίδει μια διαφορετική νοηματική έννοια, έστω και αν το σχήμα του χεριού παραμένει αμετάβλητο. Επιπρόσθετα, μικρές μεταβολές στα είδη της κίνησης του χεριού μπορούν να οδηγήσουν σε διάκριση ανάμεσα σε ουσιαστικά και ρήματα. Η κατεύθυνση της κίνησης στα ρήματα σχετίζεται με γραμματικούς κανόνες (συμφωνία υποκειμένου-αντικειμένου). Ο πληθυντικός αριθμός σχηματίζεται συνήθως με την κατεύθυνση της κίνησης του νοήματος συνδυαστικά με ορισμένες προσθήκες ή παραλλαγές της βασικής κίνησης του νοήματος.

Μια άλλη σημαντική διαφορά από τις ομιλούμενες γλώσσες είναι ότι, για να υποδηλωθούν αλλαγές στη σημασία, χρησιμοποιείται η μεταβολή στην κίνηση του βασικού Νοήματος και όχι η προσθήκη επιπλέον νοημάτων (κατ' αντιστοιχία με την προσθήκη επιπλέον λέξεων στην προφορική γλώσσα). Με άλλα λόγια, οι νοηματικές γλώσσες, αντί να προσθέτουν επιπλέον νοήματα, μεταβάλλουν τις μορφές των βασικών τους νοημάτων και έτσι κατορθώνουν να παραλλάσσουν τις εκφραζόμενες έννοιες.

Κατά τους Baker & Padden (180), ορισμένες κινήσεις του προσώπου, των ματιών και του κεφαλιού, καθώς και η στάση του σώματος, συναπαρτίζουν τα βασικά στοιχεία της σύνταξης και της γραμματικής της Νοηματικής Γλώσσας. Αυτά ονομάζονται «μη χειρονομικά στοιχεία» (181).

Μεγάλο προτέρημα των νοηματικών γλωσσών είναι η δυνατότητα εύκολης εκμάθησής τους και η μεγάλη τους λειτουργικότητα για τα κωφά παιδιά. Χάρη σε αυτήν, τα κωφά παιδιά έχουν στη διάθεσή τους μια γλώσσα κατάλληλη για κάθε χρήση, εκπαιδευτική και κοινωνική, με τον ίδιο τρόπο όπως και τα ακούοντα παιδιά. Η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ήδη από τη βρεφική ή τη νηπιακή ηλικία παρέχει πολλά οφέλη στα παιδιά. Δίνει τη δυνατότητα σε αυτά να κατακτούν τη μάθηση στον ίδιο βαθμό με τα ακούοντα και να επικοινωνούν άνετα με άλλους ανθρώπους που

χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η νοηματική γλώσσα, παρόλο που δεν μπορεί να υποκαταστήσει την προφορική, προσφέρει ένα επιπρόσθετο κανάλι γλώσσας και επικοινωνίας (182).

Ο Ramsey (183) υποστηρίζει ότι, για να μπορέσουν τα κωφά παιδιά να προσεγγίσουν το έντυπο υλικό, έχουν ανάγκη την πρόσβαση σε ένα κατανοητό κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο να παρέχει, επίσης, πόρους για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν. Γι' αυτό, μια αποτελεσματική τάξη κωφών λειτουργεί καλύτερα όταν η διασύνδεση (λόγος) δομείται από τη νοηματική γλώσσα. Αυτή χρησιμοποιείται με τους τρόπους που χρησιμοποιεί και ο εγγενής ομιλητής για την οργάνωση της επαφής με το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, έχει καταδειχθεί ότι η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα (ASL) αποτελεί έναν ισχυρό διαμεσολαβητή για τη μάθηση των κωφών παιδιών, ειδικά επειδή αποτελεί μια φυσική γλώσσα με μακρά ιστορία χρήσης σε κωφούς πληθυσμούς (184).

3.7.1. Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Η Ελληνική Πολιτεία αναγνώρισε τη θεσμική παρουσία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) στις σχολικές μονάδες των Κωφών με δυο νόμους (2817/14-3-2000 και 3699/2-10-2008), προσδίδοντας της νομική υπόσταση. Η ΕΝΓ είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί η Ελληνική Κοινότητα των Κωφών. Πρόκειται για μια οπτική γλώσσα, δηλαδή προσλαμβανόμενη δια της οπτικής οδού, η οποία σχηματίζεται από συγκεκριμένες κινήσεις και νοήματα των χεριών, των ματιών, του προσώπου, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος. Ως οπτική γλώσσα, η ΕΝΓ δημιουργήθηκε αυθόρμητα από τους ίδιους τους Κωφούς για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και αντανακλά τα ιδιαίτερα βιώματα και τις συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της Ελληνικής Κοινότητας Κωφών.

Η χρήση της ΕΝΓ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος μέλος της κοινότητας των Κωφών. Εκτός από τους κωφούς, η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται και από ακούοντες, όπως στις περιπτώσεις των παιδιών κωφών γονέων, των ειδικών επαγγελματιών που ασχολούνται με κωφούς και των γονέων κωφών παιδιών. Ο αριθμός των χρηστών της γλώσσας αυτής υπολογίζεται σε περίπου 10.000 άτομα. Ωστόσο, η ΕΝΓ είχε ελάχιστα χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση μέχρι το 1960, καθώς επικρατούσε το κλινικό-παθολογικό μοντέλο έναντι του κοινωνικοπολιτιστικού.

Προσφάτως, έχει αρχίσει να αυξάνεται η αποδοχή και η χρήση της ΕΝΓ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (185) (186). Μέχρι τη νομοθετική της κατοχύρωση, η ΕΝΓ χρησιμοποιούνταν από ελάχιστους εκπαιδευτικούς και ήταν υποτιμημένη (185). Μετά όμως από τον νέο νόμο, η γνώση του χειρισμού της κατέστη υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία κωφών και βαρήκοων, ασχέτως της μεθόδου επικοινωνίας που χρησιμοποιείται εντός των τάξεων. Είναι γεγονός ότι η ΕΝΓ συνεχίζει να υποτιμάται από την κοινότητα των ακουόντων, εξαιτίας της διαδεδομένης προκατάληψης ότι είναι μια γλώσσα διεθνής, χωρίς γραμματική και συντακτικό, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο και ότι είναι πολύ εύκολη στην εκμάθησή της (187). Ωστόσο, το ενδιαφέρον από εκπαιδευτικούς και ειδικούς για την εκμάθησή της βαίνει αυξανόμενο.

Όπως αναφέρει η Ζαφειράτου-Κουλιούμπα (182), η ΕΝΓ δεν έχει άρθρα, ούτε ξεχωρίζει ενικό ή πληθυντικό αριθμό. Έχει τρεις μόνο ρηματικούς χρόνους (παρόν, παρελθόν και μέλλον), αλλά δεν έχει εγκλίσεις. Η προστακτική έγκλιση, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό αποδίδονται με εκφράσεις του προσώπου. Δε χρησιμοποιεί βοηθητικό ρήμα αντίστοιχο του «είναι», αλλά χρησιμοποιεί ως βοηθητικό ρήμα το «κάνει». Δεν έχει υπερθετικό βαθμό αντίστοιχο με αυτόν της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά τον σχηματίζει περιφραστικά με τη χρήση του επιρρήματος «πολύ». Διαφορές υπάρχουν και στη σειρά των λέξεων, αφού το ουσιαστικό προηγείται στη σειρά από το επίθετο που το προσδιορίζει. Επίσης, συχνά το επίρρημα τοποθετείται πρώτο στην πρόταση.

Η κίνηση και η έκφραση του προσώπου και των ματιών αποτελούν, επομένως, στοιχεία της γραμματικής της ΕΝΓ, καθώς διαφοροποιούν τα νοήματα και τους αποδίδουν τον καταφατικό, ερωτηματικό ή αρνητικό χαρακτήρα. Επίσης, οι εκφράσεις του προσώπου είναι αυτές που αποδίδουν τα επιρρήματα. Ορισμένα επιρρήματα σχηματίζονται με μια ελαφρά κίνηση του ώμου προς το πρόσωπο.

3.7.2. Διεθνής Νοηματική Γλώσσα

Οι νοηματικές γλώσσες είναι φυσικές γλώσσες που έχουν τις ίδιες γλωσσικές ιδιότητες με τις ομιλούμενες γλώσσες. Έχουν εξελιχθεί με την πάροδο των ετών στις διάφορες κοινότητες κωφών σε όλο τον κόσμο. Αντίθετα με την ευρέως διαδεδομένη παρανόηση, δεν υπάρχει μία καθολική νοηματική γλώσσα στον κόσμο, καθώς οι νοηματικές γλώσσες διαφέρουν μεταξύ χωρών και εθνικών ομάδων. Ορισμένες χώρες

έχουν περισσότερες από μία νοηματικές γλώσσες ή διαλέκτους. Οι χώρες που έχουν την ίδια ομιλούμενη γλώσσα δεν έχουν απαραίτητα και την ίδια νοηματική γλώσσα. Έτσι, η Γερμανία και η Αυστρία, αν και αμφοτέρως γερμανόφωνες, έχουν διαφορετικές νοηματικές γλώσσες.

Καθώς τα τελευταία χρόνια οι κωφοί άρχισαν να ταξιδεύουν για να συμμετέχουν σε διεθνείς εκδηλώσεις, προέκυψε η ανάγκη για μια lingua franca, κατανοητή από όλους, ασχέτως εθνικής προέλευσης. Η πρώτη απόπειρα είχε γίνει το 1924 στους Διεθνούς Αγώνες για τους Κωφούς (Deaflympics) στο Παρίσι. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, δημιουργήθηκε η γλώσσα «Gestuno» από την *Παγκόσμια Ομοσπονδία Κωφών (World Federation of the Deaf – WFD)*. Έτσι, ένα σύστημα από νοήματα χρησιμοποιήθηκε για την επικοινωνία στα συνέδρια της WFD που λάμβαναν χώρα κάθε τέσσερα χρόνια. Η προσπάθεια αυτή όμως δε στέφθηκε με επιτυχία και εγκαταλείφθηκε.

Παρ' όλα αυτά, η διακρατική επαφή συνέχισε να αυξάνεται μέχρι τις μέρες μας. Η διεθνής κοινότητα κωφών παρουσιάζει μεγάλη κινητικότητα και στον 21ο αιώνα, καθώς υπάρχουν τακτικές διεθνείς εκδηλώσεις, όπως τα Παγκόσμια Συνέδρια της WFD, οι αγώνες Deaflympics και άλλες διεθνείς και περιφερειακές εκδηλώσεις. Η WFD μετρούσε το 2019 122 εθνικές ενώσεις κωφών ως μέλη της, από όλες τις ηπείρους. Η δε *Διεθνής Επιτροπή Αθλητισμού για τους Κωφούς (International Committee of Sports for the Deaf -ICSD)* έχει ως μέλη της 113 εθνικές αθλητικές ομοσπονδίες. Και οι δύο οργανισμοί ιδρύθηκαν στην Ευρώπη, η ICSD στο Παρίσι το 1924 και η WFD στη Ρώμη το 1951. Επιπλέον, μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το Twitter και το YouTube επιτρέπουν στους κωφούς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μοιράζονται περιεχόμενο σε διεθνές επίπεδο (188).

Στις ανάγκες αυτές έρχεται να ανταποκριθεί η εμφάνιση της *Διεθνούς Νοηματικής Γλώσσας (International Sign - IS)*. Οι χρήστες της γλώσσας αυτής χρησιμοποιούν ένα σύνολο νοημάτων από τη δική τους εθνική νοηματική γλώσσα, αναμειγμένα με εξαιρετικά εμβληματικά νοήματα που μπορούν να γίνουν κατανοητά από ένα ευρύ αριθμό συνομιλητών. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται γραμματικά χαρακτηριστικά που πιστεύεται ότι είναι κοινά μεταξύ των δυτικών νοηματικών γλωσσών. Σήμερα, η IS χρησιμοποιείται ευρέως σε διεθνείς συναντήσεις όπου οι συμμετέχοντες δε χρησιμοποιούν την ίδια εθνική νοηματική γλώσσα.

Παρ' όλο που είναι εμφανής η επήρεια της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας (American Sign Language - ASL) στη Διεθνή, οι έμπειροι χρήστες της IS προσπαθούν

σήμερα να ανεξαρτητοποιηθούν όσο το δυνατό περισσότερο από οποιαδήποτε συγκεκριμένη εθνική νοηματική γλώσσα για να διασφαλίσουν ότι ένα μεγάλο κοινό διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων θα είναι σε θέση να κατανοήσει τα εκπεμπόμενα μηνύματα.

Είναι λοιπόν φανερό ότι η IS αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο συμβάσεων που χρησιμοποιούνται σε διεθνείς εκδηλώσεις για τη μετάφραση των διαφόρων εθνικών νοηματικών γλωσσών σε έναν τύπο κατανοητό από όλους. Η μετάφραση αυτή είναι μια δυναμική γλωσσική πρακτική, στην οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, μαζί με σημειωτικούς πόρους, οπτικά σημάδια, χειρονομίες, νοήματα, ομιλία, κινήσεις του στόματος, γραφή στον αέρα, σε χαρτί ή στα χέρια, πληκτρολόγηση σε κινητά τηλέφωνα, αριθμομηχανές ή υπολογιστές, γραπτό λόγο σε διαφορετικές γλώσσες ή επίδειξη γραπτών κειμένων (189). Με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιούνται εικονικές δομές μαζί με νοήματα προερχόμενα από περισσότερες της μίας νοηματικές γλώσσες (189).

Το γεγονός ότι στον όρο IS δεν περιλαμβάνεται η λέξη «γλώσσα» (language) δεν είναι τυχαίο. Υποδηλώνει ότι η IS δεν έχει πλήρη γλωσσική υπόσταση, αλλά είναι περισσότερο μια μεταφραστική πρακτική. Σε μια έρευνα των χωρών – μελών της, η WFD διαπίστωσε ότι οι εκπρόσωποί της δεν θεωρούσαν την IS πλήρη γλώσσα (190). Επίσης, παρόλο που χρησιμοποιείται στη διακρατική επικοινωνία, δεν είναι δυνατόν να συγκριθεί με την Esperanto, καθώς η IS δεν είναι μια προγραμματισμένη γλώσσα με ένα σταθερό λεξικό και ένα σταθερό σύνολο γραμματικών κανόνων. Αυτή η διαγλωσσική επικοινωνία έχει επίσης περιγραφεί ως pidgin (191). Όσο περισσότερη επαφή έχουν οι χρήστες νοηματικής με άλλους χρήστες νοηματικής από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, τόσο πιο εξοικειωμένοι γίνονται με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, εικονικά σήματα και οπτικούς πόρους. Παρόλο που η IS θεωρείται pidgin χωρίς εγγενείς χρήστες ή εκτεταμένη συνεχή χρήση, έχει βρεθεί ότι έχει μια πιο περίπλοκη δομή από τις γλώσσες pidgins.

Σε μια έρευνα σχετικά με τη γραμματική της IS, οι Supalla & Webb (192) ανέφεραν ότι εντόπισαν τη συντακτική σειρά «υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο» (SVO), πέντε τύπους άρνησης και συμφωνία χρόνων του ρήματος. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στις παρόμοιες οπτικές και χωρικές δομές των νοηματικών γλωσσών που ήλθαν σε επαφή. Οι έρευνες για την IS έχουν εστιάσει σε μεγάλο βαθμό στην επαφή μεταξύ των ευρωπαϊκών νοηματικών γλωσσών, καθώς και της αμερικανικής, η οποία θεωρείται ευρωπαϊκής προέλευσης. Έτσι, είναι πιθανό να παρέχουν μια παραπλανητική εικόνα,

ειδικά καθώς πολλές ευρωπαϊκές νοηματικές γλώσσες αποτελούν μέρος της οικογένειας «langue des signes française (LSF)». Όμως, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο η IS είναι αποτελεσματική για τους κωφούς από την Ασία και την Αφρική. Παρ' όλα αυτά, χρησιμοποιείται σε διεθνείς συγκεντρώσεις κωφών όπου έχει επίσης βρεθεί ότι έχει μεγαλύτερη διάρκεια και βραδύτερη παραγωγή. Αυτό έχει επιπτώσεις σε όσους επιδιώκουν να παράσχουν διερμηνεία στην IS σε διεθνείς συναντήσεις (188).

Είναι δύσκολο να διδαχθεί η IS σε άτομο που δεν κατέχει ήδη τουλάχιστον μία εθνική νοηματική γλώσσα. Η έκθεση σε νοηματικές γλώσσες διαφορετικής μορφής είναι συνήθως ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης της IS. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Κωφών (European Union of the Deaf - EUD) αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει πρότυπο για διερμηνείς IS, ούτε και εγγύηση ότι ένας διερμηνέας IS θα μπορεί να ερμηνεύσει σε κάθε περίπτωση την IS. Επιπλέον, υποστηρίζει σθεναρά την ιδέα ότι οι διερμηνείς IS πρέπει πρώτα να γίνουν επαγγελματίες διερμηνείς νοηματικής γλώσσας σε εθνικό επίπεδο και να έχουν επαρκή γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Για τους λόγους αυτούς, η Ένωση υποστηρίζει την αναγνώριση των εθνικών νοηματικών γλωσσών σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, τη μετάφραση της IS από και προς τις εθνικές νοηματικές γλώσσες, καθώς και τη διδασκαλία των εθνικών νοηματικών γλωσσών. Η γλωσσική πολιτική της ΕΕ δηλώνει ότι «η χρήση των διαφόρων γλωσσών που ομιλούν οι πολίτες της αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διασφάλιση μεγαλύτερης διαφάνειας, νομιμότητας και αποτελεσματικότητας». Σύμφωνα με αυτήν την πολιτική, η EUD ενθαρρύνει την πρόσβαση των ατόμων στην ιθαγενή γλώσσα. Η πρόσβαση στην εθνική νοηματική γλώσσα πρέπει πάντα να βρίσκεται σε προτεραιότητα έναντι της IS και αποτελεί τον μόνο τρόπο παροχής πλήρους και ίσης πρόσβασης. Ωστόσο, η IS, χωρίς να είναι μια ιδανική λύση, παρέχει μια εναλλακτική επιλογή σε περιπτώσεις συνεργασιών με αλλοεθνείς (193).

3.8. Άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

3.8.1. Προφορική προσέγγιση

Η *προφορική προσέγγιση (oral approach)* υπάρχει από τα μέσα του 18ου αιώνα. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία δείχνει ότι οι προφορικές μέθοδοι διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής στους κωφούς μαθητές κατά το πρώτο μισό του 19ου αιώνα συνδέονταν με μια προκατάληψη προς τη νοηματική γλώσσα. Η προφορική μέθοδος αξιοποιεί τις

υπάρχουσες δυνατότητες προφορικού λόγου των κωφών μαθητών. Στοχεύει στην εκπαίδευση του κωφού ώστε να χρησιμοποιεί τις διαθέσιμες ικανότητες ακρόασης, ανάγνωσης και ομιλίας, δίνοντας έμφαση στις ακουστικές δεξιότητες, για την κατανόηση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων ομιλίας. Πιο εξειδικευμένες μέθοδοι με βάση την προφορική προσέγγιση είναι το *AudoryVerbal Therapy* και το *Cued Speech* (194).

Το Cued Speech είναι ένα σύστημα που κάνει τους ήχους ομιλίας πιο φανερούς, άρα σχετίζεται με τη χρήση του μη αυτόματου αλφαβήτου. Η συνήθης ομιλία υποκαθιστά τις οπτικές αναπαραστάσεις για ήχους που ακούγονται από τους ακούοντες, αλλά βλέπονται με μάτια από τους κωφούς. Έτσι, η προφορική επικοινωνία βασίζεται αποκλειστικά στην ομιλία (195). Τα θεμέλια της προφορικής προσέγγισης βασίζονται στην αφομοίωση στον κόσμο της ακοής, από τον οποίο αναμένεται να επωφεληθούν οι κωφοί μαθητές, καθώς προετοιμάζονται να συμμετάσχουν σε αυτόν.

Στην Κίνα, η προσέγγιση εξακολούθησε να κυριαρχεί σε όλα τα σχολεία που δέχονταν κωφούς μαθητές (196). Το ίδιο ισχύει, επίσης, για την περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας (197), της Ινδίας (175) και της Σιγκαπούρης (198). Αλλά και στη Γερμανία, οι εκπαιδευτικοί κωφών προτιμούσαν την προφορική μέθοδο και την ομιλούμενη γλώσσα έναντι οποιασδήποτε άλλης μεθόδου (199).

Έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα φωνήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής σε κωφούς μαθητές. Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει αντιστοίχιση των γραπτών γραμμάτων με ήχους. Η Kozulin (200) παρατήρησε ότι η αντιστοίχιση γραπτών γραμμάτων με ήχους αποφέρει βελτιωμένη ανάγνωση και ορθογραφία για τα παιδιά με κανονική ακοή. Όταν οι κωφοί μαθητές υποβλήθηκαν σε δοκιμασία χρησιμοποιώντας τα ίδια όργανα (ταιριάζοντας τα γράμματα με τους ήχους), ενισχύθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με το φώνημα και τις αντιστοιχίσεις με τους ήχους. Αυτό αύξησε την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε έργα ανάγνωσης και ορθογραφίας. Ωστόσο, η Kozulin προειδοποίησε ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής εμπειρίας εξαρτάται από την πρώιμη εμπειρία των κωφών στο στάδιο όπου οι φωνολογικές κατασκευές εμφανίζονται για πρώτη φορά και προσδιορίζονται. Με αυτή την άποψη ήταν σύμφωνα και τα ευρήματα των Leybaert & Alegria (201), οι οποίοι παρατήρησαν ότι η ανακριβής αναπαράσταση ομιλίας, που προέρχεται από την ανάγνωση των χειλιών, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Πάντως, η χρήση της προφορικής προσέγγισης απαιτεί σκληρή δουλειά από δασκάλους, γονείς και παιδιά, καθώς και εντατικές έγκαιρες παρεμβάσεις, εξατομικευμένα προγράμματα, χρήση κοχλιακών εμφυτευμάτων και ακουστικών βαρηκοΐας. Επίσης, προϋποθέτει την παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ομιλούμενης γλώσσας καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (202).

3.8.2. Ολική επικοινωνία

Η *ολική επικοινωνία* (*total communication*) είναι η χρήση οποιωνδήποτε μέσων επικοινωνίας, όπως νοηματικής γλώσσας, φωνής, σηματοδότησης και ομιλίας (*sim-com*), ορθογραφίας δακτύλων, ανάγνωσης χειλιών, ενίσχυσης, γραφής, χειρονομιών και οπτικών εικόνων (*pictures*). Συχνά, η μέθοδος *sim-com* τείνει να κυριαρχεί. Η φιλοσοφία στην οποία βασίζεται αυτή η προσέγγιση είναι ότι η μέθοδος πρέπει να προσαρμοστεί στο παιδί, αντί για το αντίστροφο (203). Υποστηρίζει ότι οι μαθητές είναι μοναδικές προσωπικότητες που έχουν δικαίωμα πρόσβασης και άνετων τρόπων επικοινωνίας. Η συνολική επικοινωνία, ως εκ τούτου, αναγνωρίζει συνολικά οποιαδήποτε μορφή ή μέθοδο επικοινωνίας λειτουργεί (204). Η ολική επικοινωνία τέθηκε σε εφαρμογή μέχρι τη δεκαετία του 1950 και αναδείχθηκε ως τρόπος χαλάρωσης της ακαμψίας των προφορικών προσεγγίσεων.

Η Γερμανία, η οποία είχε αρχικά εστιάσει περισσότερο στις προφορικές μεθόδους, αργότερα στράφηκε προς την ολική επικοινωνία (205). Κατά τον Baynton (206), στα μέσα της δεκαετίας του 1960, κατέστη σαφές ότι η αποκλειστική χρήση της προφορικής μεθόδου είχε αποτύχει, καθώς η μέση ακαδημαϊκή απόδοση των κωφών μαθητών ήταν πολύ χαμηλότερη από αυτήν των συνομηλίκων τους. Τότε, πολλοί εκπαιδευτικοί άρχισαν να επανεξετάζουν τη λύση της νοηματικής γλώσσας. Η ολική επικοινωνία ήταν λιγότερο μια μέθοδος και περισσότερο μια θεωρία στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε ή και όλες τις μεθόδους που θα ωφελούσαν τους κωφούς μαθητές (207). Ενώ περιλάμβανε ενίσχυση, λογοθεραπεία, ανάγνωση ομιλίας, γραφή, εικόνες και νοήματα, στην πράξη θεωρήθηκε συνήθως ότι σημαίνει ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων (208). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, επιχείρησαν να χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα την ομιλούμενη γλώσσα και κάποια μορφή νοηματικής γλώσσας (*SimCom*).

Τα μειονεκτήματα που εντοπίστηκαν ήταν δύο: Πρώτον, ένα μέρος του περιεχομένου που δινόταν μέσω της ομιλούμενης γλώσσας δεν καλύπτεται από τα

νοήματα (209) (210). Δεύτερον, η Ολική Επικοινωνία αποδείχθηκε αναποτελεσματική για τους περισσότερους κωφούς μαθητές, καθώς δεν μπορούσε να τους παρέχει πρόσβαση σε μια πλήρη γλώσσα, είτε την ομιλούμενη είτε τη νοηματική. Μια έρευνα συνέκρινε το μήνυμα που κατανοούσαν οι ακούντες και οι κωφοί όταν τους παρουσιαζόταν η ίδια πληροφορία με τη μέθοδο του SimCom. Διαπιστώθηκε ότι τα κατανοούμενα μηνύματα διέφεραν σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων (210).

3.8.3. Νοηματική διγλωσσία

Η *νοηματική διγλωσσία (Sign Bilingualism)* είναι μια δίγλωσση - διπολιτισμική προσέγγιση. Η χρήση αυτής της προσέγγισης βασίζεται στην ιδέα ότι ένας κωφός μαθητής έχει μια πρώτη γλώσσα, τη νοηματική, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα που καλείται να διδαχθεί. Αυτή η προσέγγιση στοχεύει, επομένως, στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και των δύο γλωσσών. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (211).

Αρκετές χώρες χρησιμοποίησαν τη χρήση της δίγλωσσης μεθόδου για τη διδασκαλία. Έτσι, στη Νότια Κορέα, η δίγλωσση / διπολιτισμική προσέγγιση βελτίωσε τα επιτεύγματα ανάγνωσης και γραφής των κωφών μαθητών που βαθμολογήθηκαν στην τρίτη ή τέταρτη τάξη στις τυπικές δοκιμασίες. Θεωρήθηκε ότι βελτίωσε όχι μόνο τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά και την ποιότητα ζωής (205). Μια έρευνα στην Κίνα καταδεικνύει ότι υπήρξε θετικός αντίκτυπος στους κωφούς μαθητές ως προς τη συμμετοχή στο μάθημα (175). Η Σγκαπούρη (όπως και πολλά σχολεία στις ΗΠΑ) προώθησε τη χρήση της ολικής επικοινωνίας, αλλά με ένα σύστημα οπτικοποίησης των ομιλούμενων Αγγλικών που είναι γνωστό ως Signing Exact English (212).

Οι Mayer & Akamatsu (213) ισχυρίστηκαν ότι οι νοηματικές και οι ομιλούμενες γλώσσες θα μπορούσαν να διαδραματίσουν εξίσου σημαντικούς αλλά διακριτούς ρόλους στην απόκτηση γραπτών γλωσσών από κωφά παιδιά. Κατά τη γνώμη τους, οποιοδήποτε μοντέλο διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης σε κωφά παιδιά απαιτείται να αναγνωρίζει και να εξηγεί τους ρόλους και των δύο γλωσσών στην απόκτηση γραπτών γλωσσών.

Η ίδια μέθοδος εφαρμόστηκε στη Βραζιλία και διευκόλυνε την εκμάθηση της γραπτής πορτογαλικής γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, η ταυτόχρονη χρήση της νοηματικής επικοινωνίας θεωρήθηκε ωφέλιμη ακαδημαϊκά (214).

3.9. Ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες κωφών

Στα ειδικά σχολεία για τους κωφούς, χρησιμοποιούνται ξεχωριστές διδακτικές στρατηγικές. Αυτές περιλαμβάνουν τρία κύρια χαρακτηριστικά: (α) τη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα περιβάλλον που βασίζεται περισσότερο στη συζήτηση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδακτική, (β) αίθουσες διδασκαλίας που κατασκευάζονται με έναν λιγότερο περιοριστικό τρόπο για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν και να ερμηνεύουν πληροφορίες ελεύθερα και (γ) άμεση επικοινωνία των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και τους εκπαιδευτικούς μέσω μιας κοινής γλώσσας που επιτρέπει μεγαλύτερη ποσότητα και ποιότητα αλληλεπίδρασης. Αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν στη βελτίωση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών (215) και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Στην Ελλάδα, η ίδρυση ειδικών σχολείων κωφών χρονολογείται το 1982. Σήμερα, τα σχολεία αυτά είτε ανήκουν στο Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών (ΕΙΠΚ) που υπάγεται στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας. Στο ΕΙΠΚ υπάγονται δημοτικά σχολεία και οικοτροφεία στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, την Κρήτη και τις Σέρρες. Τα σχολεία του Ιδρύματος ακολουθούν την ολική μέθοδο διδασκαλίας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ταυτόχρονα τη νοηματική και την ομιλούμενη γλώσσα. Η μέθοδος που ακολουθείται στα σχολεία που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη επίσημα, παρόλο που σε γενικές γραμμές φαίνεται να προτιμάται η προφορική επικοινωνία. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα φαίνεται ότι ήταν μέχρι πρότινος μικρό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κωφών ήταν απόφοιτοι του τμήματος μετεκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου, το οποίο, αν και παρείχε μια γενική κατάρτιση στην ειδική αγωγή, δεν προσέφερε εξειδίκευση στην εκπαίδευση των κωφών. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση κωφών ή με ανάλογη προϋπηρεσία ήταν επίσης πολύ μικρός.

Οι μαθητές των σχολείων αυτών είναι παιδιά με ακουστικά προβλήματα και, συνηθέστερα, χωρίς άλλες αναπηρίες. Η πλειοψηφία των κωφών παιδιών παρέμεναν παλαιότερα ανεκπαιδευτα στα σπίτια τους, γιατί δεν υπήρχε συνήθως το κατάλληλο για

αυτά εκπαιδευτικό πλαίσιο (181). Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (216), ο αριθμός των ειδικών σχολείων για παιδιά με προβλήματα ακοής έχει κατά τα πρόσφατα χρόνια διευρυνθεί σημαντικά. Ωστόσο, η γεωγραφική τους κατανομή δεν μπορεί να καλύψει τις τρέχουσες ανάγκες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται. Οι λόγοι για αυτό το πρόβλημα είναι η έλλειψη ενός πλήρους απογραφικού υλικού βάσει του οποίου να μπορεί να πραγματοποιηθεί ορθολογικός γεωγραφικός καταμερισμός, η δυσκολία στην εξεύρεση των απαραίτητων οικονομικών πόρων, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και η απουσία της δυνατότητας αξιολόγησης της τρέχουσας εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την επανεκτίμηση των στόχων.

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ. 78/Α/, 14-3-2000), η φοίτηση σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες προτείνεται μόνο όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι και συνθήκες και σύμφωνα με γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ, πρώην ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ). Προβλέπεται, επίσης, ότι είναι υποχρεωτική η γνώση και χρήση της ΕΝΓ από το προσωπικό των σχολείων αυτών.

Ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή του 2008 (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/, 2-10-2008), όριζε ότι τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία κωφών είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές. Προβλεπόταν ότι το ειδικό σχολείο κωφών και βαρήκων αποτελείται από τάξεις που έχουν μόνο κωφούς και βαρήκοους μαθητές και στο πλαίσιο αυτού δίνεται έμφαση στην επικοινωνία μέσω της νοηματικής γλώσσας, με ή χωρίς ταυτόχρονη χρήση της ομιλίας.

Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των κωφών μαθητών στα ειδικά σχολεία βαίνει μειούμενος εξαιτίας της τάσης για συμπερίληψη στη γενική τάξη η οποία επικρατεί, όπως αναλύεται παρακάτω. Επίσης, η διάδοση της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων από την πλειονότητα των κωφών παιδιών έχει μειώσει τον μαθητικό πληθυσμό των ειδικών σχολείων.

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπερίληψη

4.1. Διεθνείς διακηρύξεις και πρωτοβουλίες

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια διαδικασία που επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο σύστημα της γενικής

εκπαίδευσης. Έτσι, δε διαχωρίζονται τα παιδιά που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή ανάγκες (217) (218). Πρόκειται για τη μετατόπιση της σκέψης από ένα αφύσικα διαχωρισμένο περιβάλλον προς την υποστήριξη των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς (219) (3).

Ο ΟΗΕ έχει αναγνωρίσει την εκπαίδευση ως δικαίωμα που έχουν όλα τα ανθρώπινα όντα (220). Το 1990, ηγέτες 155 χωρών και εκπρόσωποι 160 κυβερνήσεων, διεθνών οργανισμών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φορέων συγκεντρώθηκαν στο Πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση για Όλους (Education For All) στο Jomtien της Ταϊλάνδης (221). Δέκα χρόνια μετά, οι ηγέτες του κόσμου συναντήθηκαν ξανά στο Ντακάρ της Σενεγάλης για να επανεξετάσουν την πρόοδο και να θέσουν νέους στόχους για το 2015. Διαπιστώθηκε ότι πολλές χώρες απέχουν πολύ από την επίτευξη των στόχων της Εκπαίδευσης για Όλους (222). Η δήλωση του Πλαισίου Δράσης του Ντακάρ επαναλαμβάνει τη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων της «Εκπαίδευση για Όλους» έως το 2015 (223). Επικεντρώθηκε εκτενώς στο φάσμα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της φροντίδας της πρώιμης παιδικής ηλικίας, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας του ΟΗΕ ξεκίνησαν την ίδια χρονιά, με τον Στόχο 2 (MDG2) να επικεντρώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρά τις ανησυχίες που διατυπώθηκαν στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή το 1994 σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, αυτή η ομάδα μαθητών παραμελήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Η εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία έχει υποβιβαστεί σε ένα δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρισμένο και περιθωριοποιημένο από το επικρατούν εκπαιδευτικό σύστημα (224). Η αμέλεια εκ μέρους των παγκόσμιων πρωτοβουλιών για την υποστήριξη παιδιών με αναπηρίες στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η έμφαση που έχει δοθεί στη γενική εκπαίδευση, έχει προκαλέσει σημαντικά μειονεκτήματα για τους μαθητές με αναπηρία (225).

Ως απάντηση στην παγκόσμια πίεση για αύξηση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες στο πλαίσιο των γενικών εκπαιδευτικών τάξεων, πολλές χώρες υιοθετούν πολιτικές με μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με τη Δήλωση της Σαλαμάνκα (226). Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει αναγνωριστεί ως δικαίωμα των μαθητών με αναπηρίες στο άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, η οποία επιβάλλει υποχρεώσεις στα κράτη – μέλη (227). Περισσότερες από 170 χώρες έχουν επικυρώσει

αυτήν τη Σύμβαση, αλλά οι κατακερματισμένες πολιτικές οδήγησαν στην έλλειψη προόδου της Εκπαίδευσης για Όλους ως προς τα παιδιά με αναπηρίες (228).

Πάντως, οι ισχυρισμοί που διατυπώθηκαν στη δήλωση της Σαλαμάνκα σχετικά με τα γενικά σχολεία ως τα πιο αποτελεσματικά περιβάλλοντα για τα παιδιά με αναπηρίες θεωρήθηκαν υπερβολικά απλοϊκοί, καθώς δε διερευνήθηκε η επάρκεια υποστηρικτικών ρυθμίσεων για τα παιδιά με αναπηρίες (229).

Οι εκθέσεις για την Εκπαίδευση για Όλους 2000-2015 παρέχουν μικτά αποτελέσματα (230). Αφενός, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στην αύξηση του ποσοστού εγγραφής μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Από την άλλη πλευρά, όσοι εγγράφηκαν δεν επέτυχαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα λόγω της ανεπαρκούς υποστήριξης. Επιπλέον, το ποσοστό παραμονής των παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο εξακολουθεί να είναι χαμηλό παγκοσμίως. Έχει φανεί ότι η ύπαρξη αναπηρίας αυξάνει τον κίνδυνο εκπαιδευτικού αποκλεισμού και χαμηλού επιπέδου ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (231).

Οι διακηρυγμένες πολιτικές της Εκπαίδευσης για Όλους και του στόχου MDG2 δεν έχουν οδηγήσει ακόμη στην πλήρη ισότητα των παιδιών με και χωρίς αναπηρία (232). Αυτό ενισχύει και επιδεινώνει την ανισότητα που υπάρχει στην κοινωνία. Το 2015, τα Ηνωμένα Έθνη επανέλαβαν τη δέσμευσή τους να «διασφαλίσουν μια χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους» ως αυτόνομο στόχο στην Ατζέντα του 2030 για τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG4) (233).

Ενώ στο παρελθόν είχε συνδεθεί με παιδιά με αναπηρίες, ο όρος «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς» έχει εξελιχθεί σε «ολιστικές και δια βίου ευκαιρίες μάθησης για όλους». Η δημοσίευση του Πλαισίου Δράσης για την Εκπαίδευση 2030 στοχεύει σε μια πιο ολιστική προσέγγιση στην ανάπτυξη των μεμονωμένων μαθητών που εκτείνεται σε γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Η ένταξη και η ισότητα τονίζονται ως τα θεμέλια για την ποιοτική εκπαίδευση. Ο στόχος SDG4 δημιουργεί κρίσιμες ευκαιρίες για θετικές συνέργειες μεταξύ πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων και την κάλυψη ειδικών αναγκών. Ως ενοποιημένη προσέγγιση, ο στόχος SDG4 έχει τη δυνατότητα να εξουδετερώσει τις ανισότητες και να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες ταυτόχρονα με τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους (234).

4.2. Ορισμός της συμπερίληψης

Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συμπερίληψης, παρατηρείται μια ευρύτερη συναίνεση στην άποψη ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί μια θεμελιώδη αναδιοργάνωση των γενικών σχολείων και τάξεων, προκειμένου να καλυφθεί μια μεγαλύτερη ποικιλία αναγκών των παιδιών στην κοινότητα. Η UNESCO (235) ορίζει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως «διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίζει όλους τους μαθητές» (σελ. 7). Σε αυτήν την προσέγγιση, τονίζεται η ανάγκη αλλαγής του τρόπου οργάνωσης του σχολείου και του πολιτισμού στην πράξη, προκειμένου να παρέχονται οι σωστές προϋποθέσεις για τη μάθηση όλων των παιδιών (236). Αυτό το κοινωνικό μοντέλο ένταξης επικεντρώνεται στον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων στη συμμετοχή και τη μάθηση των παιδιών στο σχολείο, απομακρυσμένο από τον προσδιορισμό των προσωπικών περιορισμών (237). Εστιάζει στο «οργανωτικό παράδειγμα» της έρευνας που υπογραμμίζει την ανάγκη εστίασης στον εντοπισμό χαρακτηριστικών μέσα στα σχολεία που διευκολύνουν τις αποκρίσεις στην ποικιλομορφία (238).

4.3. Η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη

Η πολιτική της συμπερίληψης στηρίζεται στο κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων, καθώς και σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές λογικές οι οποίες επισημαίνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες μαζί (239). Ακαδημαϊκά, τα παιδιά σε ξεχωριστές δομές ειδικής αγωγής συχνά μειονεκτούσαν, επειδή δεν είχαν πρόσβαση σε ένα ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών και την εγγύηση ενός εθνικά αναγνωρισμένου τίτλου σπουδών (240). Επίσης, οι σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες συχνά συγχέονταν με τις διανοητικές αναπηρίες, αντίληψη που οδηγούσε σε χαμηλές προσδοκίες και υπερπροστατευτική στάση απέναντι στα παιδιά, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της πεποίθησης ότι οι κοινωνικές και μαθησιακές τους ανάγκες ήταν σημαντικά ανόμοιες με αυτές των άλλων παιδιών, ώστε να απαιτούν ξεχωριστή εκπαίδευση μακριά από τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες (240).

Μία από τις σημαντικότερες πρακτικές που προβάλλει η συμπερίληψη είναι το ότι όλα τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και να ανήκουν στην ίδια γενική

τάξη, έχοντας τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (241). Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά δε θα χρειάζεται να φεύγουν μακριά από το σπίτι τους για να πάνε σχολείο και θα μπορούν να έχουν μία ομαλότερη κοινωνικοποίηση καθώς η παρέα τους από το σχολείο θα είναι η ίδια με την παρέα τους από τη γειτονιά (242). Μέσα σε αυτό πλαίσιο, η πρακτική αυτή είναι εξίσου σημαντική και για τους γονείς, οι οποίοι απαλλάσσονται από τον εξαναγκασμό να διαλέξουν ανάμεσα σε ένα ειδικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού, και στο γενικό σχολείο, το οποίο θα εξασφαλίσει στο παιδί ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά (243).

Κοινωνικά, ο φυσικός διαχωρισμός των παιδιών με αναπηρία και των ατόμων χωρίς αναπηρία τροφοδότησε τον στιγματισμό των πρώτων, οδηγώντας στην υπεραπλουστευτική γενίκευση ότι τα παιδιά με αναπηρίες ήταν δήθεν «ποιοτικά διαφορετικά» (240). Η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων χωρίς καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους τροφοδότησε τον στιγματισμό της αναπηρίας, καθώς και τη διαιώνιση της έλλειψης κατανόησης μεταξύ των δύο ομάδων. Ως αποτέλεσμα, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρίες κυριαρχούνταν από άγνοια και φόβο (244).

Η μετάβαση στη συμπερίληψη προσπαθεί να αντιμετωπίσει τον στιγματισμό και έχει τις ρίζες της στην «υπόθεση της επαφής» του Allport (245). Αυτή η υπόθεση προτείνει ότι η αυξημένη επαφή κάτω από συνθήκες ισοτιμίας, που περιλαμβάνει αμοιβαίους στόχους και ενεργό συνεργασία μεταξύ των μελών μιας στιγματισμένης ομάδας (παιδιά με αναπηρία) και των μη στιγματισμένων συμμαθητών τους θα ενθάρρυνε θετικές στάσεις απέναντι στη στιγματισμένη ομάδα. Έτσι, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στοχεύει στη βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για τα παιδιά με αναπηρίες, ελαχιστοποιώντας το στίγμα που σχετίζεται με την αναπηρία και ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικές παροχές για παιδιά με αναπηρία παρουσιάζουν διαφορές εντός και μεταξύ των εθνικών συστημάτων. Οι Waitoller & Thorius (246) σημείωσαν ότι, ενώ ορισμένες χώρες, όπως η Αγγλία, θεωρείται ότι έχουν αναπτύξει σταδιακά εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, άλλες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ), έχουν εφαρμόσει με ριζοσπαστικό τρόπο τις πολιτικές ενταξιακής εκπαίδευσης εντός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Μία εξίσου σημαντική πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η πρόταξη της ανάγκης για συνεργασία μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης (247). Συγκεκριμένα, τα παιδιά συνεργάζονται σε μικρές ομάδες όπου το κάθε παιδί αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και δράση μέσα στην ομάδα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διαφαίνεται πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά. Μέσω αυτής της πρακτικής προωθείται ο σεβασμός μεταξύ των παιδιών και ο σεβασμός προς το διαφορετικό, καθώς και η αξία του αλτρουισμού, εφόσον συνεργάζονται βοηθώντας ο ένας το άλλον για ένα κοινό επιτυχές αποτέλεσμα (242).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική, είναι η πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να προάγει την συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των παιδιών. Γενικότερα υπάρχει η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, όμως στις σχολικές διαδικασίες προστίθεται και η συνεργασία των γονέων με τον διευθυντή, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (241). Έτσι, δίνεται αφενός η ευκαιρία στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και να περνάνε εποικοδομητικό χρόνο με τα παιδιά τους στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και, αφετέρου, οι μαθητές μπορούν να διεκπεραιώσουν και να φέρουν σε πέρας σχολικές δραστηριότητες με τη βοήθεια και τη συμμετοχή των γονιών τους, καλλιεργώντας τις μεταξύ τους σχέσεις και θέτοντας γερές βάσεις για μία υγιή συνεργασία σχολείου και οικογένειας (247).

Ο Peters (248) διέκρινε τις διαφορετικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε τρεις κατηγορίες, αν και σημείωσε ότι οι διαφορές δεν είναι απαραίτητα προφανείς λόγω των αμφισημιών στον ορισμό της έννοιας της συμπερίληψης. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

(α) *Σύστημα μονής διαδρομής*: Έτσι, χώρες όπως η Ιταλία και η Πορτογαλία θεωρείται ότι έχουν υιοθετήσει ένα μονόδρομο σύστημα, όπου όλα τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο της περιοχής τους και δεν υπάρχει ειδικό σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα γενικά σχολεία καλούνται να είναι έτοιμα να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά, με ή χωρίς αναπηρίες (249).

(β) *Σύστημα δύο διαδρομών*: Ορισμένες χώρες θεωρείται ότι έχουν υιοθετήσει μια διπλή προσέγγιση, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά με αναπηρία θεωρείται ξεχωριστό από το γενικό σύστημα. Σε αντίθεση με τη μονόδρομη προσέγγιση, διατίθενται ειδικές δομές που επιτρέπουν την πρόσβαση σε εξειδικευμένη υποστήριξη. Αυτή η προσέγγιση θεωρείται ότι επικεντρώνεται στη βελτίωση του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και, ταυτόχρονα αλλά ξεχωριστά, σημειώνει πρόοδο στη

βελτίωση των ειδικών δομών για τα παιδιά με αναπηρίες (225). Ωστόσο, οι Miles & Singal (250) έχουν προειδοποιήσει για τον κίνδυνο αυτής της παράλληλης προσέγγισης, καθώς μια συμβιβαστική θέση θα μπορούσε να υπονομεύσει τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, να προωθήσει περαιτέρω διαχωρισμούς μεταξύ του συστήματος της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης και, επομένως, να εμποδίσει τη διαδικασία της συμπερίληψης.

(γ) *Σύστημα πολλαπλών διαδρομών*: Η προσέγγιση αυτή παρέχει μια σειρά από εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για παιδιά με αναπηρίες, ανάμεσα στις οποίες μπορεί να επιλέγεται η κατάλληλη για το κάθε παιδί εξατομικευμένα (249) (44).

Ανεξάρτητα από τις προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει οι εθνικές κυβερνήσεις, οι κατάλληλες ρυθμίσεις για τα παιδιά με αναπηρία είναι το κλειδί για να διασφαλιστεί ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση θα είναι συμπεριληπτική και δίκαιη. Όπως αναφέρεται στη δήλωση της Σαλαμάνκα: «Στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να λάβουν όποια επιπλέον υποστήριξη χρειάζονται, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική τους εκπαίδευση». Ομοίως, ο στόχος SDG4 ανέφερε ότι οι κυβερνήσεις αναμένεται να παρέχουν τα απαραίτητα κονδύλια για τις δαπάνες για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία κατά προτεραιότητα. Τέτοιες είναι η δημιουργία και αναβάθμιση εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων που είναι προσβάσιμες στα παιδιά και παρέχουν ασφαλώς, αβίαστα και χωρίς αποκλεισμούς τη μάθηση για όλους. Η εξασφάλιση του εξειδικευμένου εξοπλισμού και του ανθρώπινου δυναμικού για την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες είναι δαπανηρή. Σε περίπτωση που πραγματοποιούνται ανεπαρκείς κρατικές επενδύσεις, τις χειρότερες επιπτώσεις υφίστανται τα παιδιά και οι οικογένειες των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων (251). Η βαθιά δέσμευση για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, με τη σταδιακή ανάπτυξη επαρκών πόρων, προγραμμάτων μεγάλης κλίμακας, συμπεριλαμβανομένων στρατηγικών για τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως αυτές που υιοθετήθηκαν από την κυβέρνηση του Βιετνάμ, έχει αποδειχθεί ότι αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

4.4. Integration και Inclusion

Οι έννοιες που αποδίδονται με τους αγγλικούς όρους “*integration*” και “*inclusion*” αναφέρονται στη διαδικασία με την οποία οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μετακινούνται από ένα ειδικό σχολείο σε ένα γενικό για να διδαχθούν μαζί με μαθητές

χωρίς αναπηρία. Ενώ οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι και εναλλακτικοί ο ένας για τον άλλον, στην πραγματικότητα, έχουν διαφορετικές έννοιες.

Ο όρος “integration” ορίστηκε από τον Booth (252) ως «συμμετοχή μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή γενικά στα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία». Αυτός ο ορισμός υποστηρίχθηκε και από τον Zions (253), που θεωρεί την “integration” ως συνένωση παιδιών μακριά από διαχωρισμούς και εντός των γενικών σχολείων. Ο Foreman (254) αναφέρει ότι η “integration” είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μεταφέρονται σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, το οποίο δίνει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους στο γενικό σχολείο περισσότερο από ό, τι θα αλληλεπιδρούσαν εάν βρίσκονταν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα (255). Ως εκ τούτου, η “integration” δε συνεπάγεται απαραίτητα κοινές τάξεις ή κοινά προγράμματα σπουδών. Σημαίνει απλώς την παροχή ευκαιριών σε κωφούς μαθητές, κυρίως μέσα από σχολικές δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Βασίζεται στην ιδέα ότι οι κωφοί μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι ανήκουν στο κοινωνικό περιβάλλον των γενικών σχολείων. Ενώ ο στόχος είναι οι κωφοί μαθητές να συμπεριλαμβάνονται κοινωνικά σε κοινότητες, αυτό μπορεί να μην συμβαίνει πάντα. Η σχολική διοίκηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή υποστήριξης σε τέτοια περιβάλλοντα και δε λειτουργεί πάντα αποτελεσματικά.

Αντιθέτως, οι Hegarty et al. (256) όρισαν τον όρο “inclusion” ως διαδικασία μεταρρύθμισης και αναδιάρθρωσης του σχολείου στο σύνολό του, με σκοπό να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το σχολείο. Ο *Κώδικας Πρακτικής στο Ηνωμένο Βασίλειο (Code of Practice in the UK – DfES)* (257) περιγράφει την “inclusion” ως «μια διαδικασία με την οποία τα σχολεία, οι Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης και άλλοι φορείς αναπτύσσουν τον πολιτισμό, τις πολιτικές και την πρακτική τους για να συμπεριλάβουν τους μαθητές. Ο Rieser (258) ανέφερε ότι η “inclusion” είναι η επέκταση της πρακτικής και της πολιτικής ίσων ευκαιριών του σχολείου. Θεωρείται ως μια συνεχής διαδικασία που οδηγεί στην αποδοχή μαθητών με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να αναπτυχθούν σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (259) (260) (44). Αυτοί οι ορισμοί που διατυπώθηκαν από ερευνητές του Ηνωμένου Βασιλείου επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συνεπάγεται ολόκληρη τη σχολική αλλαγή και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των κωφών, μπορούν να συμμετέχουν

σε δραστηριότητες με τρόπο ισότιμο και μέσα στα γενικά σχολεία, χωρίς να αποκλείονται ή να αγνοούνται. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι, εάν εφαρμοστεί μια διαδικασία “inclusion”, τότε εξυπακούεται ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές θα διδάσκονται σε πλήρες ωράριο μέσα στο γενικό σχολείο και τις γενικές τάξεις (261) (262).

Αυτή η μετάβαση στην ορολογία από τον «διαχωρισμό» στην “integration” και μετά στην “inclusion”, όχι μόνο αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες των ειδικών εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα, αλλά και διαφοροποιούν τη στάση του κοινού για τη συμπερίληψη (263) (264) (265).

4.5. Συμπερίληψη και ηγεσία

Στην προώθηση και την ορθή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία, ιδιαίτερης σημασίας είναι η ιδεολογία και η δράση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και, συγκεκριμένα, των διευθυντών των γενικών σχολείων (241). Αρχικά, ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να πάρει την απόφαση και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου στο σχολείο να εφαρμόζονται και να αναπτύσσονται προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (266).

Για να επιτύχει το παραπάνω εγχείρημα, ο διευθυντής μπορεί να προβεί σε δράσεις, όπως η διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων θα προωθείται η κοινωνικοποίηση και η δημιουργία ισχυρών θεσμών αλληλοσεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών. Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές αρχές, προκειμένου να αντιπροσωπεύει την δικαιοσύνη και την ίση μεταχείριση, ενθαρρύνοντας τον διάλογο και την επικοινωνία όλων των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, προκειμένου να εξαλειφθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (266). Άλλωστε, είναι σημαντικό το γεγονός ότι ισχυρό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί η ήδη υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, όπου υπερτερεί η καχυποψία και η απαισιοδοξία. Το εμπόδιο αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με τις παραπάνω πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν από την ηγεσία των εκπαιδευτικών βαθμίδων (241).

Με τους παραπάνω τρόπους θα μπορούσε να επιτευχθεί η μείωση, έως και η εξαφάνιση, του φαινομένου της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα των ειδικών αναγκών και να προωθηθεί η συμπεριληπτική

εκπαίδευση. Όχι μεμονωμένα, αλλά με την βοήθεια ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και κυρίως με τον καίριο και παρεμβατικό ρόλο του διευθυντή του εκάστοτε σχολείου (247).

4.6. Ταξινομήσεις της Συμπερίληψης

Οι πρακτικές της Συμπερίληψης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με διάφορους τρόπους. Ο Faroge (267) παραθέτει τους ακόλουθους:

α) Τα ειδικά σχολεία μοιράζονται μόνο το ίδιο κτήριο με τα γενικά, ενώ κάθε σχολείο έχει τον δικό του σχεδιασμό, τεχνικές μάθησης και διοίκηση.

β) «*Εκπαιδευτική ένταξη*», στην οποία μαθητές με ειδικές ανάγκες αναμιγνύονται με απλούς μαθητές στο ίδιο σχολείο και – για ένα μέρος του σχολικού ωραρίου – και στην ίδια τάξη. Οι μεν και οι δε υπάγονται στο ίδιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορές στο πρόγραμμα σπουδών.

γ) «*Κοινωνική ένταξη*», που συνεπάγεται τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις για παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες, σε μια ποικιλία σχολικών δραστηριοτήτων, όπως εκδρομές, αθλητισμό, τέχνες και άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις. Αυτός είναι ένας από τους απλούστερους τρόπους ένταξης που θεωρείται ότι βοηθά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δημιουργήσουν φιλίες και να ενταχθούν στην κοινότητα.

Δ) «*Κοινοτική ένταξη*», που υποστηρίζει την ευρύτερη κοινωνία. Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας και να συμπεριφέρονται ως ενεργά της μέλη. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς εκτείνεται πέρα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και προσφέρει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες το δικαίωμα να εργάζονται ανεξάρτητα και να απολαμβάνουν όποια κοινωνική υπηρεσία είναι διαθέσιμη για αυτούς.

Μια άλλη ταξινόμηση που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στο Ηνωμένο Βασίλειο (268) μέσω της έκθεσης Warnock, είχε τρεις αλληλένδετες ταξινομήσεις της ένταξης, οι οποίες περιλαμβάνουν:

1. *Ενσωματωμένη ένταξη*: σε αυτόν τον τύπο μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ειδικές μονάδες ή τάξεις που έχουν συσταθεί στο γενικό σχολείο, όπου μπορούν να μοιράζονται το ίδιο κτήριο με τους άλλους μαθητές.

2. *Κοινωνική ένταξη*: όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να κοινωνικοποιούνται και να αλληλεπιδρούν σε ορισμένες σχολικές δραστηριότητες,

εντασσόμενοι σε κοινές ομάδες με τους άλλους μαθητές στα σχολικά γεύματα, την αναψυχή και τις μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

3. *Λειτουργική ένταξη*: όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εντάσσονται στις γενικές τάξεις για όλες ή για μερικές ώρες της εβδομάδας, μέσω προσαρμογής του προγράμματος.

4.7. Μοντέλα Συμπερίληψης

Τα μοντέλα του Giangreco (269) και του Ainscow (270) φανερώουν τη σημασία των σχέσεων μεταξύ επαγγελματιών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Τονίζουν, επίσης, τη σημασία του ρόλου των γονέων στη διαδικασία καθιέρωσης και εφαρμογής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, αναδεικνύουν τη σημασία της εξέτασης των αναγκών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των κατάλληλων πόρων και της δημιουργίας των σωστών συνθηκών.

Το μοντέλο του Giangreco (269) επικεντρώνεται στη σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων επαγγελματιών στη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Ο Giangreco προτείνει ότι οποιοδήποτε σχολείο με επιτυχημένες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ: συνεργατικής ομαδικής εργασίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, γονικής συμμετοχής, αποτελεσματικής εξειδίκευσης και κατάρτισης του προσωπικού του σχολείου, τη διαχείριση των θεμάτων της ένταξης από το εξειδικευμένο αυτό προσωπικό και τις σαφείς και αποτελεσματικές διαδικασίες για την αξιολόγηση της διαδικασίας ένταξης. Παρά τη χρησιμότητά του, το μοντέλο αυτό δεν παρείχε πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο της κυβέρνησης στην πρακτική της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Αναμφισβήτητα, αυτός ο ρόλος είναι σημαντικός στην προώθηση της ανάπτυξης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Το μοντέλο του Ainscow (270) προσδιορίζει έξι στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς για τα σχολεία σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας:

- 1) εκκίνηση από τις υπάρχουσες πρακτικές και γνώσεις
- 2) εκμετάλλευση των διαφορών ως ευκαιριών για μάθηση
- 3) διερεύνηση των εμποδίων στη συμμετοχή
- 4) χρήση των διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της μάθησης

5) ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας για την αποτελεσματική επικοινωνία

6) δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν την ανάληψη κινδύνων

Ο Ainscow εφιστά την προσοχή σε διάφορους παράγοντες που συνδέουν τη σχολική πρακτική με ευρύτερες επιταγές πολιτικής και τονίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η κυβέρνηση. Πρώτον, οι αρχές που καθοδηγούν τις πολιτικές προτεραιότητες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούνται πραγματικά σημαντικές. Οι απόψεις και οι ενέργειες άλλων στο τοπικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της ευρύτερης κοινότητας που εξυπηρετείται από το σχολείο και το τμήμα του προσωπικού που είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση του σχολείου, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τον Ainscow (2005).

4.8. Προϋποθέσεις της συμπερίληψης

4.8.1. Διδακτικές στρατηγικές

Βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει απόλυτους στόχους και πρακτικές, καθώς επίσης θέτει και χρονικούς περιορισμούς για τη διδακτική διαδικασία και την επίτευξη των διδακτικών στόχων (247). Για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όμως, απαιτείται να γίνουν έξυπνες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα ευέλικτες μεταρρυθμιστικές πολιτικές που οι στόχοι και οι δραστηριότητες θα απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών του σχολείου και της τάξης (242).

Παρόλο που έχει σημειωθεί αύξηση του αριθμού των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, δεν είναι όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατάλληλα εξοπλισμένα για να καλύψουν τις ειδικές ανάγκες αυτών των μαθητών (271). Η τάξη μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους μαθητών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών κατά την ανάπτυξη των μέσων διδασκαλίας τους. Αυτό είναι σημαντικό για να διασφαλιστεί ότι ικανοποιούνται όλες οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και μπορεί να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με ευελιξία εκπαιδευτικές μεθόδους που τους επιτρέπουν να διδάσκουν περιεχόμενο με ποικίλους τρόπους (272).

Σε μια έρευνα, οι επιτυχημένοι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές και οι δάσκαλοί τους ανέφεραν ότι τόσο η ενίσχυση του λεξιλογίου όσο και η πρόσθετη διδασκαλία

έχουν μεγάλο αντίκτυπο στα μαθητικά επιτεύγματα (273). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως αποτελεσματικές στρατηγικές τις διαφοροποιημένες εργασίες, την επανάληψη των πληροφοριών και την οπτική υποστήριξη. Η διάρκεια της διδασκαλίας είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, δεδομένου ότι οι πιο σύντομες οδηγίες και συζητήσεις είναι πιο κατάλληλες για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές (274) (275).

Σύμφωνα με τους Berndsen & Luckner (271), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρειάζεται να γνωρίζουν ότι ο ταχύς ρυθμός της διδασκαλίας και των συζητήσεων και οι γρήγορες εναλλαγές στα θέματα προκαλούν δυσκολίες ιδιαίτερα στους μαθητές που έχουν προβλήματα ακοής. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η ταυτόχρονη ομιλία πολλών αποτρέπει τους μαθητές με προβλήματα ακοής από το να παρακολουθούν αποτελεσματικά τις συζητήσεις στην τάξη. Τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών (271) (276) (277) (275) καταδεικνύουν τη σημασία της παροχής πληροφοριών με οπτικά στοιχεία. Δεδομένου ότι τα οπτικά υποστηρίγματα έχουν μεγάλο αντίκτυπο και βελτιώνουν την κατανόηση της διδασκαλίας των μαθητών, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με τέτοια μέσα, όπως βίντεο, έξυπνες πλακέτες, iPads, αφίσες, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, γλώσσα του σώματος και επιδείξεις, είναι απαραίτητη για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές (277).

Στην έρευνά τους, οι Trezek, Wang, Woods, Gampp & Paul (278) διαπίστωσαν ότι, μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάγνωσης που ενισχύθηκε με μέσα οπτικής υποστήριξης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των κωφών και βαρήκοων μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση σχετικά με το πρόγραμμα ανάγνωσης. Σε μια άλλη έρευνα, οι Angelides & Aravi (279) διαπίστωσαν ότι το ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών και, επομένως, και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση των κωφών και βαρήκοων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιχειρήσουν να τους διδάξουν με διαφορετικούς τρόπους, να θέσουν στόχους βάσει των ικανοτήτων τους και να παράσχουν διευκρινίσεις των μαθημάτων μέσω απλοποίησης των κειμένων και επεξήγησης των δυσκολότερων λέξεων. Όλα τα παραπάνω διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τα επιτεύγματα των μαθητών.

4.8.2. Χωροταξική ρύθμιση και διαχείριση θορύβου

Μια αποτελεσματική διευθέτηση των θέσεων στην τάξη μπορεί να επιτρέψει στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές να έχουν οπτική επαφή με τους άλλους μαθητές

και τον δάσκαλο, να συμμετέχουν τόσο σε ατομικές εργασίες όσο και σε ομαδικές δραστηριότητες και να παρακολουθούν εύκολα τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (280). Ο Trussell (280) διαπίστωσε, επίσης, ότι το φυσικό περιβάλλον της τάξης έχει τη δυνατότητα να αυξάνει την εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη του Trussell μπορούσαν εύκολα να κυκλοφορήσουν ανάμεσα στα θρανία και έτσι είχαν καλύτερο έλεγχο της αίθουσας διδασκαλίας. Η διευκόλυνση της οπτικής επαφής μαθητών και δασκάλων αύξησε σημαντικά τη συμμετοχή των κωφών και βαρήκοων μαθητών στα μαθήματα και τις δραστηριότητες και μείωσε τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς από πλευράς τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Eriks-Brophy et al. (281) υπογραμμίζουν τη σημασία της χωροταξίας της τάξης και της τοποθέτησης των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε σημείο από το οποίο να μπορούν να βλέπουν τις εκφράσεις των προσώπων και τις χειρονομίες των υπολοίπων. Αυτό διευκολύνει και τη δυνατότητα ανάγνωσης των χειλιών (281) (277). Επιπλέον, οι Eriks-Brophy et al. (281) διαπίστωσαν ότι η συμπερίληψη στρατηγικών διευκόλυνσης στο μαθησιακό περιβάλλον ήταν ζωτικής σημασίας για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών να αξιοποιήσουν στο έπακρο τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, εκτός από τις διευθετήσεις θέσεων των μαθητών, ο ρυθμός με τον οποίο μιλούν οι εκπαιδευτικοί όταν παραδίδουν το μάθημα ή εξηγούν εργασίες, καθώς και η στάση του σώματός τους ενώ μιλούν, είναι σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση των πληροφοριών. Οι Schultz et al. (277) υποστηρίζουν ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα από τις θέσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί στέκονται ενώ μιλούν. Περισσότερο διευκολυντικές θέσεις ή στάσεις επιτρέπουν στους μαθητές να λαμβάνουν πιο αποτελεσματικά τις πληροφορίες.

Παρομοίως, η διαχείριση του θορύβου είναι απαραίτητη για τους μαθητές αυτούς, ώστε να μπορούν να προσλαμβάνουν την ομιλία (282). Η προηγούμενη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, αν και τα θορυβώδη περιβάλλοντα επηρέασαν τόσο τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσο και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η επιρροή στους δεύτερους ήταν περισσότερο σοβαρή. Όπως φαίνεται στην έρευνα των Crandell & Smaldino (283), η ποιότητα της αντίληψης του λόγου των μαθητών με προβλήματα ακοής μειώθηκε όταν βρίσκονταν σε θορυβώδες περιβάλλον. Έτσι, φάνηκε ότι οι θόρυβοι που μπορεί να επηρεάσουν μαθητές με προβλήματα ακοής προσδιορίζονται σε δύο κατηγορίες: εξωτερικοί, που προέρχονται από πηγές εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (εργασίες, κίνηση δρόμου, παιδιά που παίζουν) και εσωτερικοί, που

ξεκινούν από πηγές μέσα σε αυτή (ομιλίες, θέρμανση, κλιματισμός). Οι μαθητές με προβλήματα ακοής αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες από τους μαθητές με φυσιολογική ακοή όταν προσπαθούσαν να ακούσουν και να μάθουν σε θορυβώδη περιβάλλοντα που τους αποσπούσαν εύκολα την προσοχή, με αποτέλεσμα να προκαλούν μείωση της ακαδημαϊκής τους εμπλοκής (284).

4.8.3. Βοηθητικές συσκευές ακοής

Προκειμένου να ενισχυθούν και να ενταθούν οι φωνές των δασκάλων, μπορούν να χρησιμοποιούνται ενισχυτικά συστήματα, όπως συστήματα FM και ηχεία επιφάνειας εργασίας στις αίθουσες διδασκαλίας. Στα συστήματα FM, τα σήματα από τα μικρόφωνα των εκπαιδευτικών μεταφέρονται απευθείας στα ακουστικά βαρηκοΐας των μαθητών (285) (286).

Μια έρευνα που διεξήχθη σε 13 μαθητές με προβλήματα ακοής διερεύνησε τα οφέλη των συστημάτων FM και τα ευρήματα έδειξαν ότι αυτά είχαν θετικές συνέπειες στην αντίληψη της ομιλίας από την πλευρά των μαθητών με προβλήματα ακοής που χρησιμοποιούσαν ακουστικά βαρηκοΐας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φανέρωσαν ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση στο περιβάλλον της τάξης, ειδικά σε θορυβώδες περιβάλλον, μετά την εφαρμογή συστημάτων FM (287).

4.8.4. Ο ρόλος των διερμηνέων στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Cawthon (274), ο ρόλος των διερμηνέων στην τάξη γενικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη μετάφραση του περιεχομένου της ομιλίας των εκπαιδευτικών στη νοηματική γλώσσα. Ένας διερμηνέας μπορεί, επίσης, να βοηθήσει κωφούς και βαρήκοους μαθητές ενώ επικοινωνούν με τους ακούντες συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι διερμηνείς μπορούν να υποστηρίξουν τις οδηγίες επαναλαμβάνοντας τις δοθείσες πληροφορίες, διευκρινίζοντας το υλικό και, μερικές φορές, «δίνοντας φωνή» σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων εντός της τάξης.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται σε μια έρευνα των Zawolkow & DeFiore (288), εκτός από την προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ αυτών των μαθητών και των δασκάλων και συμμαθητών τους, οι διερμηνείς παρέχουν μερικές φορές συμβουλές σε μαθητές με προβλήματα ακοής. Οι Luckner & Muir (289) τεκμηρίωσαν τον ρόλο των

διερμηνέων στις συμπεριληπτικές τάξεις μέσω μιας έρευνας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις κωφών και βαρήκοων μαθητών, γονέων τέτοιων μαθητών και διερμηνέων. Τα ευρήματά τους ήταν σύμφωνα με εκείνα του Cawthon (274), καθώς έδειξαν ότι όλοι οι ερωτηθέντες αναγνώριζαν τους διερμηνείς ως τους βασικούς ανθρώπινους πόρους για την επιτυχία των κωφών και βαρήκοων μαθητών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η σημασία της συνεργασίας μεταξύ διερμηνέων και εκπαιδευτικών στην τάξη υπογραμμίζεται σε αυτές τις έρευνες ως μέσο διευκόλυνσης της συμπερίληψης των μαθητών με προβλήματα ακοής.

4.8.5. Γνωστικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου αποτελεί η κουλτούρα που επικρατεί στα σχολεία, στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Σε πολλές περιπτώσεις, υπερισχύει η αντίληψη ότι μία συμπεριληπτική τάξη θα είναι δύσκολη στη διαχείριση και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν χρονικά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να είναι αρνητικοί προς τη νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης (241).

Ωστόσο, το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν μία συμπεριληπτική τάξη και πώς να προωθήσουν σε αυτήν τη γνωστική διαδικασία (290).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς ενδέχεται να αισθανθούν αυξημένο άγχος λόγω των πρόσθετων αναγκών που καλούνται να ικανοποιήσουν (291). Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η ανεπαρκής γνώση και η έλλειψη εμπειρίας από μέρους τους εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς αυτούς να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους και να παρέχουν σε αυτούς την πρόσθετη υποστήριξη που απαιτείται (292) (293). Η έλλειψη εμπειρίας, η περιορισμένη γνώση και η μειωμένη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο υπονομεύουν τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας των κωφών και βαρήκοων μαθητών (219) (281).

Στην έρευνά τους, οι Angelides & Aravi (279) πήραν συνέντευξη από μια δασκάλα η οποία ανέφερε ότι ένιωθε άγχος, επειδή δεν ήξερε πώς να ικανοποιήσει τις ανάγκες των κωφών μαθητών στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους. Η αδυναμία της να

προσαρμόσει τη διδασκαλία της ώστε να καλύψει τις ανάγκες αυτών των μαθητών την οδήγησε στο να αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, η συνεργασία της με τους συναδέλφους της, η οποία της επέτρεψε να μάθει στρατηγικές και μεθόδους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών, την έκανε να αισθανθεί πιο σίγουρη και πιο ήρεμη, με αποτέλεσμα να ωφεληθούν και οι μαθητές (279).

Επιπλέον, οι Ayantoye & Luckner (273) παρέχουν συγκλίνοντα ευρήματα σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχία των μαθητών. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν επιτύχει στη συμπερίληψη κωφών μαθητών. Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι γνώριζαν τις συγκεκριμένες ανάγκες αυτών των μαθητών όσον αφορά στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση. Σημείωσαν ότι η παροχή στους μαθητές πρόσθετης υποστήριξης, ο σαφής προσδιορισμός των αναγκών τους και η ενθάρρυνσή τους ήταν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που οδήγησαν στην επιτυχία τους.

Ακόμη και σε μια έρευνα η οποία κατέληξε να εντοπίσει θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη, πολλοί συμμετέχοντες δάσκαλοι ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν έτοιμοι να καλύψουν όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με απώλεια ακοής. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ένιωθαν πως το πρόγραμμα προετοιμασίας δεν τους είχε διδάξει τις συνέπειες της απώλειας ακοής στη μάθηση ή δεν τους είχε βοηθήσει να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών με απώλεια ακοής (294). Πολλοί ερευνητές προτείνουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, πέραν του ότι μπορεί να βελτιώσει και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (295) (296) (297).

Μια έρευνα του Sari (296) εξέτασε την επίδραση που είχε ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στη στάση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη των κωφών μαθητών. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση φάνηκε να επηρεάζει θετικά τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εκτός από το να τους βοηθά να αισθάνονται προετοιμασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας εξήγησαν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τους είχε παράσχει μια πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με τις μοναδικές ανάγκες των παιδιών με απώλεια ακοής, καθώς και πληροφορίες σχετικά με την απώλεια ακοής γενικότερα.

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα είναι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την απόδοση των κωφών μαθητών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της ένταξης. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές με αναπηρία από ό, τι από τους μαθητές χωρίς αναπηρία και είναι λιγότερο πιθανό να επωμιστούν την ευθύνη για τους μαθητές τους με αναπηρία από ό, τι για τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία (295). Ωστόσο, στην έρευνα των Luckner & Muir στις ΗΠΑ (298), διαπιστώθηκε ότι οι υψηλές προσδοκίες ήταν ένας παράγοντας που επιδρούσε στην επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών με προβλήματα ακοής στην τάξη. Οι υψηλές προσδοκίες είναι σημαντικές για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, καθώς ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσπαθήσουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ως εκ τούτου, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη χρειάζεται να αποσκοπεί και στην καλλιέργεια υψηλότερων προσδοκιών σε αυτούς.

4.8.6. Κοινωνική προσαρμογή

Σύμφωνα με τους Musselman et al (299), η κοινωνική προσαρμογή μπορεί να μετρηθεί μέσω της συχνότητας της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους τόσο στην τάξη όσο και εκτός σχολείου, τα συναισθήματα οικειότητας τόσο με ακούοντες όσο και με κωφούς συμμαθητές και τις αντιλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες. Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί και η συνολική αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (300), η υψηλή αυτοεκτίμηση (301) και η αίσθηση συνοχής και ουσιαστικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (302). Ο χαμηλός βαθμός κοινωνικής προσαρμογής μεταξύ των κωφών μαθητών έχει συνδεθεί με την παρουσία πρόσθετων αναπηριών, τους υψηλότερους βαθμούς απώλειας ακοής και την εμφάνιση της κώφωσης σε νεαρότερη ηλικία (303). Από την άλλη πλευρά, ο υψηλός βαθμός κοινωνικής προσαρμογής παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τα υψηλότερα επίπεδα κατανόησης του λόγου (302) (303), την ύπαρξη κωφών γονέων και τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού επιτεύγματος (303). Σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ο βαθμός απώλειας ακοής και ο τρόπος επικοινωνίας φαίνεται να διαθέτουν πολύ υψηλότερες προβλέψεις για την επιτυχή κοινωνική ένταξη (8) (302) (303).

Η ελλιπής κατανόηση του λόγου είναι ένας από τους πολλούς παράγοντες που θα επηρεάσουν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ κωφών και ακουόντων. Η έλλειψη ευαισθητοποίησης για τους κωφούς μαθητές είναι ένας άλλος. Η κοινωνιομετρική

μελέτη της Yetman (304) σχετικά με τις αντιλήψεις των ακουόντων παιδιών για τα κωφά δείχνει ότι τα κωφά σπάνια θεωρούνταν δημοφιλή από τους συμμαθητές τους. Το 75% των παιδιών αυτών ενέπιπτε στην κατηγορία «παραμελημένου» στην κοινωνιομετρική κλίμακα, δηλαδή στερούνταν φίλων και αγνοούνταν γενικά από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, κανένα από τα κωφά παιδιά δεν ενέπιπτε στην κατηγορία «δημοφιλούς». Αυτό συμπίπτει και με τα ευρήματα του Ramsey (305) για τους κωφούς μαθητές σε προγράμματα ένταξης, των οποίων η κοινωνική αλληλεπίδραση ήταν συντριπτικά περισσότερη με τους άλλους κωφούς και οι αλληλεπιδράσεις με ακούοντες περιορισμένες. Η έρευνα της Yetman (304) έδειξε ότι το επίπεδο της απώλειας ακοής δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον προσδιορισμό του επιπέδου παραμέλησης από τους ακούοντες συνομηλίκους.

Τα ευρήματα των Hung & Paul (306) είναι πιο θετικά, καθώς το 75% των μαθητών είχαν θετική στάση απέναντι στους κωφούς συμμαθητές και με μόλις το 1,2% να υιοθετεί ισχυρές αρνητικές στάσεις. Η Yetman (304) βρήκε ότι τα κωφά παιδιά είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε 3 τομείς (ακαδημαϊκή ικανότητα, κοινωνική ικανότητα και συμπεριφορά). Όσο περισσότερο χρόνο αφιέρωναν τα κωφά παιδιά σε επαφή με ακούοντες συμμαθητές, τόσο χαμηλότερη ήταν η αυτοεκτίμησή τους. Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία της «ομάδας αναφοράς», σύμφωνα με την οποία, όσο περισσότερο τα κωφά παιδιά συνεκπαιδεύονται με ακούοντα, τόσο περισσότερο έχουν ακούοντα παιδιά ως ομάδα σύγκρισης, καταλήγοντας να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση.

Ο Polat (303) διαπίστωσε ότι οι συνολικές μέθοδοι επικοινωνίας ευνοούσαν περισσότερο την κοινωνική προσαρμογή σε σύγκριση με τις προφορικές ή ακουστικές-προφορικές προσεγγίσεις. Οι Musselman et al (299) διαπίστωσαν ότι η ικανότητα χρήσης της νοηματικής γλώσσας σχετίζεται με την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Αυτό σηματοδοτεί τη σημασία της πρόσβασης σε άλλους κωφούς συμμαθητές, ανεξάρτητα από την επιλογή τοποθέτησης σε γενική ή ειδική τάξη. Όπως τόνισαν οι Musselman et al. (299), οι σχέσεις με τους άλλους κωφούς είναι απαραίτητες για την κοινωνική και συναισθηματική υγεία των κωφών. Έτσι, οι μαθητές που έχουν ενσωματωθεί σε γενικές τάξεις, ενώ ήταν γενικά καλά προσαρμοσμένοι με ακούοντες συνομηλίκους, διατήρησαν δεσμούς με κωφούς που συνέβαλαν στη συνολική αίσθηση της κοινωνικής τους ικανότητας. Οι σχέσεις με τους κωφούς ενδέχεται να παρεμποδίστηκαν από τις φτωχότερες δεξιότητές τους στη νοηματική γλώσσα. Είναι

πιθανό ότι οι αυξημένες ευκαιρίες εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας θα μπορούσαν να ενισχύσουν περαιτέρω τη συνολική προσαρμογή.

4.9. Η ελληνική πραγματικότητα

Η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στην Ελλάδα δέχτηκε την επιρροή των διεθνών εξελίξεων των τελευταίων ετών, με αποτέλεσμα να επικρατήσει μια τάση υπέρ της συμπερίληψης. Νομοθετικά, η επίδραση αυτή αποτυπώνεται στον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ. 78/A/, 14-3-2000), ο οποίος όριζε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα, στους οποίους εντάσσονται και οι μαθητές με προβλήματα ακοής, έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Εναλλακτικά, μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νόμος 2817/2000).

Η φοίτηση στη γενική τάξη τίθεται ως πρώτη επιλογή εκπαίδευσης για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα, η φοίτηση σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες προτείνεται μόνο όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι και συνθήκες και σύμφωνα με γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Τέλος στα τμήματα ένταξης, φοιτούν μετά από εισήγηση του ΚΕΣΥ, 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 μαθητές με προβλήματα ακοής, τα παιδιά λαμβάνουν βοήθεια σύμφωνα με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ), από ειδικούς δασκάλους κωφών στους τομείς όπου παρουσιάζουν ανάγκη υποστήριξης (307).

Ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή του 2008 (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199/A/, 2-10-2008), όριζε ότι τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία κωφών είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές.

Η συνήθης πρακτική στα γενικά σχολεία είναι η ένταξη ενός και μόνο κωφού ή βαρήκοου μαθητή σε ένα σύνολο ακουόντων μαθητών της γενικής τάξης, δηλαδή με μια αναλογία 1 προς 20-25. Επομένως, ο εκπαιδευτικός της τάξης που έχει τη συνολική ευθύνη και εποπτεία αυτής, χρειάζεται να υποστηρίζει απλά, χωρίς εξειδικευμένη βοήθεια, τον κωφό μαθητή. Στην περίπτωση όμως της παράλληλης στήριξης, υπάρχει στην τάξη ένας δεύτερος εκπαιδευτικός, με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, γνώση της

χρήσης της νοηματικής γλώσσας, που ενδέχεται να είναι ή να μην είναι εξειδικευμένος και στην κώφωση. Αυτός αναλαμβάνει, στο πλαίσιο του προγράμματος «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης», να υποστηρίζει τον κωφό μαθητή εντός της τάξης και να διευκολύνει με κάθε μέσο την ένταξή του στο γενικό πλαίσιο.

Υπάρχει, ακόμη, η περίπτωση της υποστήριξης του κωφού μαθητή από το Τμήμα Ένταξης. Σύμφωνα με τους Κουρμπέτη & Χατζοπούλου (308), 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.

4.10. Αποτελέσματα της συμπερίληψης

Κατά τα τελευταία 150 χρόνια, η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των κωφών στην εκπαίδευση έχει προσελκύσει κατά περιόδους το έντονο ενδιαφέρον των ειδικών, όμως τα προγράμματα που εφαρμόζονταν σπάνια κρίνονταν επιτυχημένα. Έτσι, η Βαυαρία ίδρυσε ένα συμπεριληπτικό σχολείο το 1821, το οποίο αργότερα απέτυχε και το 1854 έπαψε πλέον να είναι εκπαιδευτική επιλογή (111). Το 1871, η Πρωσία εκπαίδευσε το 40% των κωφών παιδιών της σε δημόσια γενικά σχολεία, αλλά το πρόγραμμα αυτό έληξε το 1881. Η Γαλλία ίδρυσε αρκετά συμπεριληπτικά σχολεία στο Παρίσι, αρχής γενομένης από το 1848. Όμως, και αυτή η προσπάθεια έπαψε να υποστηρίζεται πλέον από το υπουργείο ήδη από το 1859. Η Ρωσία προσπάθησε να προωθήσει την ένταξη των κωφών μετά την επανάσταση. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν φτωχά και το εκπαιδευτικό σύστημα καθιέρωσε ξεχωριστές σχολικές εγκαταστάσεις και επικεντρώθηκε σε ειδικά αναπτυγμένα προγράμματα σπουδών για κωφούς (111).

Πιο πρόσφατες έρευνες έχουν εξετάσει τις συνέπειες της συμπερίληψης για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα οφέλη της συμπερίληψης για τους κωφούς και βαρήκοους είναι μικρότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα οφέλη για άλλες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (309) (310). Η μετα-ανάλυση των Carlberg & Kavale (311) για τη συμπερίληψη σε όλες τις αναπηρίες βρήκε μέγεθος επίδρασης μεγαλύτερο από +1,0 για μαθητές με γνωστικές δυσκολίες και μέγεθος επίδρασης μεγαλύτερο από -1,0 για μαθητές με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς. Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης ήταν πολύ

χαμηλότερο για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, καθώς εξηγούσε λιγότερο από το 5% της διακύμανσης της σχολικής τους επίδοσης (312).

Οι Stinson & Kluwin (17) εξέτασαν τα αποτελέσματα της τοποθέτησης των κωφών και βαρήκοων μαθητών στη γενική τάξη και διαπίστωσαν ότι ένα ποσοστό μεταξύ 65% και 80% της διακύμανσης του ακαδημαϊκού επιτεύγματος δεν μπορούσε να εξηγηθεί. Αλλά και στις έρευνες εκείνες που βρίσκουν σημαντικές διαφορές, η τοποθέτηση στη γενική τάξη εξηγούσε μόνο ποσοστό μεταξύ 1% και 5% των επιτευγμάτων. Αντίθετα, το 25% ή περισσότερο της διακύμανσης εξηγείτο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το φύλο, το επίπεδο απώλειας της ακοής, η ηλικία έναρξης της κώφωσης, η παρουσία άλλων αναπηριών, τα προγενέστερα επιτεύγματα, οι δεξιότητες ομιλίας και επικοινωνίας, το γλωσσικό επίπεδο της οικογένειας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μέγεθος της οικογένειας και η εθνικότητα.

Οι Kluwin & Moores (313) διαπίστωσαν ότι κάποιο ποσοστό της διακύμανσης οφείλεται στα χαρακτηριστικά των μαθητών και στην ποιότητα της διδασκαλίας. Η ανασκόπηση των Stinson & Kluwin (17) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, σε όλες τις έρευνες, η τοποθέτηση στη γενική τάξη εξήγησε με συνέπεια μόνο το 1% της συνολικής διακύμανσης στο επίτευγμα, ενώ τα χαρακτηριστικά των μαθητών εξηγούσαν περισσότερο από το 95% της εξηγούμενης διακύμανσης ή μεταξύ 20% και 25% της συνολικής διακύμανσης του ακαδημαϊκού επιτεύγματος.

Λίγες είναι οι διαθέσιμες έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα της συμπερίληψης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα κωφών μαθητών. Οι Antia, Jones, Reed & Kreimeyer (314) ανέφεραν ότι για το 63% έως 79% των κωφών και βαρήκοων μαθητών, οι βαθμολογίες κυμαίνονταν πάνω από τον μέσο όρο στα μαθηματικά, για το 48% έως 68% στην ανάγνωση και για το 55% έως 76% στη γλώσσα και τον γραπτό λόγο. Οι Vosganoff, Paatsch & Toe (315) εξέτασαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στη φυσική και τα μαθηματικά σε ένα γυμνάσιο χωρίς αποκλεισμούς και διαπίστωσαν ότι το 88% των κωφών και βαρήκοων μαθητών έπεφτε κάτω από τον εθνικό μέσο όρο.

Ορισμένες έρευνες έχουν εντοπίσει εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Οι Johnson & Griffith (316) διαπίστωσαν ότι οι αλληλεπιδράσεις μιας τυπικής τάξης της Δ' Δημοτικού αποτελούνταν από γρήγορους διαλόγους και σύνθετες γλωσσικές δομές, ενσωματωμένες σε ακαδημαϊκά καθήκοντα που ήταν δύσκολα για αυτούς τους μαθητές. Ο Kluwin (317) περιέγραψε τις διαφορές μεταξύ της συμπερίληψης και των

διαχωρισμένων τάξεων, εντάσσοντας σε αυτές τον μεγαλύτερο αριθμό προφορικών παρουσιάσεων στη γενική τάξη, σε αντίθεση με την περισσότερη εξατομίκευση από αποτελεσματικούς ειδικούς εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις για κωφούς. Άλλες έρευνες έχουν εντοπίσει εκπαιδευτικές προκλήσεις στην παροχή ίσης πρόσβασης στο περιεχόμενο. Ο Ramsey (318) περιέγραψε αρκετές κοινές πρακτικές στην τάξη, οι οποίες έφερναν τους κωφούς μαθητές σε μειονεκτική θέση, όπως το γράψιμο στον πίνακα με παράλληλη επεξήγηση πληροφοριών ή η σιωπηρή ανάγνωση των μαθητών με παράλληλη φωναχτή ανάγνωση του δασκάλου. Και οι δύο πρακτικές εξαρτώνται από την ταυτόχρονη οπτική και ακουστική επεξεργασία. Έτσι, το παραδοσιακό μοντέλο τάξης αυξάνει το γνωστικό φορτίο για αυτούς τους μαθητές, απαιτώντας από αυτούς να μοιράζουν την οπτική προσοχή τους σε μια πληθώρα οπτικών ερεθισμάτων και προκαλώντας την υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας τους (319).

Ένα ακόμη μειονέκτημα ήταν η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας με τους συνομηλίκους και συμμετοχής στην ομάδα, καθώς πολλοί κωφοί μαθητές δε διέθεταν σε ικανοποιητικό βαθμό τις απαραίτητες βασικές δεξιότητες επικοινωνίας για να επωφεληθούν από τις πιθανές ευκαιρίες εκμάθησης της γλώσσας.

Παρά την έλλειψη επαρκών ενδείξεων για την υποστήριξη της συμπερίληψης ως παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας, φαίνεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της γενικής τάξης τα οποία ευνοούν το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Για παράδειγμα, το περιβάλλον της γενικής τάξης είναι πιο ανταγωνιστικό από αυτό των ειδικών τάξεων, λόγω υψηλότερου αριθμού μαθητών καθώς και της παρουσίας ακουόντων συμμαθητών. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί εντός των γενικών τάξεων συχνά έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς εκείνους που εργάζονται σε ειδικές τάξεις (320). Μπορεί, επίσης, να υπάρχει μεγαλύτερη έκθεση σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικού υλικού (320). Έτσι, ενώ η εκπαιδευτική τοποθέτηση από μόνη της μπορεί να μην είναι παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας, η αύξηση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα, καθώς και η παρουσία υψηλού επιπέδου ακουόντων συμμαθητών μπορεί να συμβάλει σε ένα περιβάλλον που προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές.

Από την άλλη πλευρά, στα ειδικά σχολεία υπάρχουν υψηλότερα ποσοστά μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, χαμηλότερος αριθμός μαθητών και απουσία συνομηλίκων με καλή ακοή. Όλοι αυτοί οι παράγοντες ενδέχεται να οδηγούν σε χαμηλότερες προσδοκίες για κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Ωστόσο, ενώ συχνά

παρατηρούνται ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα που παρέχονται σε γενικές τάξεις, αυτό έρχεται σε αντίθεση με το φτωχότερο κοινωνικό περιβάλλον για κωφούς και βαρήκοους μαθητές στα γενικά σχολεία (321) (322) (323).

Κεφάλαιο 5^ο:

Στάσεις των εκπαιδευτικών

Οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ποικιλία από στάσεις, όπως θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες ή και μικτές.

5.1. Εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής

Πρόσφατη έρευνα ανέφερε ότι η στάση δασκάλων γενικής εκπαίδευσης είναι συχνότερα μικτή (324) (325). Λόγω της μακράς προϊστορίας διακρίσεων εναντίον των ατόμων με αναπηρίες σε πολλές κοινωνίες, οι δάσκαλοι της γενικής τάξης ενδέχεται να μην γνωρίζουν και να μην κατανοούν τον μακρύ αγώνα του κινήματος για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (326). Η έλλειψη της σχετικής γνώσης είναι ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους ορισμένοι δάσκαλοι γενικής αγωγής είναι επιφυλακτικοί στη συμπερίληψη κωφών μαθητών, παρά τη σχετική κατάρτισή τους και την παροχή σε αυτούς επιπλέον πόρων (327). Η παρατήρηση της βελτίωσης των παιδιών αποτελεί κίνητρο για τους δασκάλους, ώστε να αισθάνονται ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους (328). Ειδικά σε ιδιαίτερα ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν ότι αγωνίζονται για να διασφαλίσουν την επιτυχία όλων των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στις εξετάσεις και ένα άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών (329).

Η ενεργοποίηση της υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό μέσα στις γενικές τάξεις εκτιμάται ως σημαντική από τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Ωστόσο, οι ίδιοι αναφέρουν κάποιες δυσκολίες που προκύπτουν από την ανάγκη τους να βασίζονται στους εξειδικευμένους δασκάλους. Ελλείψει υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων θεωρούν ότι είναι ανίκανοι να διδάξουν τα παιδιά (330). Επιπρόσθετα, ο χρόνος για συνεργασία με τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένος και ο φόρτος εργασίας υψηλός. Ο ποσοτικός προσδιορισμός της

υποστήριξης που παρέχεται από τους εξειδικευμένους δασκάλους αναφέρεται ότι είναι επίσης δύσκολος, διότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης καλούνται να διασφαλίσουν ότι τα κωφά παιδιά και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως πλήρη μέλη της τάξης και όχι απλώς ως φιλοξενούμενοι (331).

Ως προς τον αυξημένο αριθμό κωφών παιδιών που χρησιμοποιούν ακουστικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν είχαν προετοιμαστεί και εκπαιδευτεί επαρκώς για να υποστηρίξουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών μέσα στις τάξεις τους (332). Η έλλειψη σχετικών πληροφοριών αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως το κύριο ζήτημα που αντιμετωπίζουν κατά τη συμπερίληψη των κωφών παιδιών. Η οικοδόμηση στενών σχέσεων με τους γονείς αναφέρεται ότι είναι επίσης δύσκολη σε πολυπληθείς τάξεις. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό στο σχολείο, οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης παραπονέθηκαν ότι δεν εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, δεν έχουν εκπαιδευτεί για να αναπτύξουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και δεν είναι διατεθειμένοι να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες (333). Μια άλλη πηγή ανησυχίας είναι η ανεπάρκεια πόρων που συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να προετοιμάσουν δικό τους υλικό και, επομένως, έχουν λιγότερο χρόνο για να βελτιώσουν τη διδασκαλία που θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών (334).

Οι Ali, Mustapha & Jelas (335) χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης για τη μέτρηση της στάσης των εκπαιδευτικών στη Μαλαισία. Βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και συμφωνούσαν ότι αυτή ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ μειώνει τα αρνητικά στερεότυπα εναντίον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγγραφείς υποστήριξαν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εφαρμοστεί η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ομοίως, οι Dulció & Bakota (336) εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι οι αυτοί υποστήριξαν τη διαδικασία ένταξης. Στη δική τους έρευνα, οι Loreman, Forlin & Sharma (337) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες, κυρίως με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες.

Ο Ross-Hill (217) εξέφρασε την ίδια άποψη, αφού εξέτασε τις διαφορετικές στάσεις των δασκάλων του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη και το πώς είναι καλύτερο να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς βάσει αυτών των στάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι

δάσκαλοι είτε υποστήριζαν πρακτικές ένταξης σε κανονικές τάξεις είτε δεν είχαν καθόλου άποψη για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οι Lifshitz, Glaubman & Issawi (338) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι στο Ισραήλ και την Παλαιστίνη δεν υποστήριζαν την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το εύρημα είναι παρόμοιο με εκείνο μιας άλλης έρευνας στη Μποτσουάνα (339), που κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υιοθετούσαν αρνητικές στάσεις. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι οι δάσκαλοι ένιωθαν απροετοίμαστοι και φοβούνταν να συνεργαστούν με παιδιά με αναπηρίες, επειδή δεν είχαν αρκετές γνώσεις για το πώς να διδάξουν σε τέτοια παιδιά στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Μια άλλη έρευνα στην Γκάνα αποκάλυψε ότι οι υπάρχουσες ανησυχίες και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επηρέαζαν την προθυμία τους να την υποδεχτούν και να την εφαρμόσουν (340). Στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, οι Boer, Piji & Minnaert (218) κατέγραψαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν αναποφάσιστοι ή είχαν αρνητικές απόψεις σχετικά με την ένταξη και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν ικανοί ή επαρκείς να διδάξουν μαθητές με διάφορες αναπηρίες. Υποστήριζαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονταν από παράγοντες όπως το φύλο των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους, η κατάρτισή τους και το είδος της αναπηρίας των μαθητών.

Σε μια μελέτη περίπτωσης δύο κωφών μαθητών που εντάχθηκαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, οι Vermeulen, Denessen & Knoors (341) διαπίστωσαν ότι πολλοί καθηγητές στην τάξη είχαν θετικές στάσεις σχετικά με την ένταξη των μαθητών με απώλεια ακοής, ειδικά όταν οι μαθητές είχαν καλή συμπεριφορά και κατέβαλλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για να πετύχουν ακαδημαϊκά. Επιπλέον, έρευνα στη Γερμανία σχετικά με τη στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία δείχνει ότι οι διευθυντές γενικά βοηθούν στην αύξηση των θετικών στάσεων και ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της στάσης του διευθυντή και των στάσεων των δασκάλων του σχολείου του (342). Οι περισσότεροι από τους καθηγητές που συμμετείχαν σε έρευνα των Eriks-Brophy & Whittingham (294) στην Οττάβα του Καναδά θεώρησαν ότι η συμπερίληψη παιδιών με απώλεια ακοής ήταν ευεργετική. Οι ερευνητές σημείωσαν, επίσης, ότι μια θετική στάση απέναντι στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του μοντέλου ένταξης.

Ομοίως, σε μια έρευνα σε νεαρούς ενήλικους κωφούς, οι Eriks-Brophy et al (343) ανέφεραν ότι η παρουσία εκπαιδευτικών γενικής τάξης με θετικές στάσεις απέναντι στην έννοια της ένταξης, ευέλκτων στη στάση τους απέναντι σε εργασίες και διαγωνίσματα και ευαίσθητων στις ανάγκες των μαθητών με απώλεια ακοής, θεωρήθηκε απαραίτητος παράγοντας για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης.

Επιπλέον, ο Elliot (344) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στη γενική τάξη και το επίπεδο επιτυχίας αυτών των μαθητών σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Τα ευρήματα υποδηλώνουν μια σχέση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην ένταξη παρείχαν σε όλους τους μαθητές τους πολύ περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Alghazo & Gaad (345) χρησιμοποίησαν μια κλίμακα Likert και ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη μέτρηση της στάσης των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ουδέτερες στάσεις. Ο Meng (346) εξέτασε τις στάσεις 252 δασκάλων σχολείων τόσο στην αγροτική όσο και στην αστική Κίνα έναντι της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και εντόπισε αρνητικές, ουδέτερες και θετικές στάσεις σε συνδυασμό. Η ανάγκη για ξεχωριστή εκπαίδευση μέσω της ειδικής αγωγής τονίστηκε από εκείνους τους συμμετέχοντες που φανέρωσαν αρνητικές στάσεις. Ο Meng διαπίστωσε, επίσης, ότι οι δάσκαλοι των αστικών κέντρων είχαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους δασκάλους της υπαίθρου και ότι η στάση αυτών των εκπαιδευτικών δεν επηρεαζόταν από τους διαθέσιμους πόρους, την προϋπηρεσία ή τη σχετική κατάρτιση.

Οι Eriks-Brophy, et al (343) χαρακτήρισαν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης με αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη ως «άκαμπτους στις στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης» και «απρόθυμους να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους γονείς και να ζητήσουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πρόοδο». Οι Eriks-Brophy & Whittingham (294) δε βρήκαν καμία ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών. Αντίστοιχα, η έρευνα των Vermeulen, Denessen & Knoors (341) διαπίστωσε ότι, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση, άλλοι είχαν μια πιο αρνητική στάση σχετικά με την ένταξη των κωφών μαθητών. Μερικοί από αυτούς τους δασκάλους ανέφεραν, επίσης, ότι αισθάνονταν πιεσμένοι από την κυβέρνηση και τις διευθύνσεις των σχολείων τους να έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη.

5.2. Εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής

Καθώς η εξειδικευμένη γνώση και εμπειρογνωμοσύνη σε σχέση με τις ανάγκες των κωφών παιδιών είναι ανεπτυγμένη κυρίως σε χώρες με υψηλό ΑΕΠ, το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τις στάσεις των ειδικών εκπαιδευτικών βασίζεται σε χώρες του Δυτικού κόσμου. Στις ΗΠΑ, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν υψηλότερο φόρτο εργασίας και χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους σε σχέση με τους γενικούς εκπαιδευτικούς (347). Οι διερμηνείς νοηματικής γλώσσας δεν είναι συνήθως διαθέσιμοι στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι των κωφών έχουν υψηλό φόρτο εργασίας, επειδή υποστηρίζουν τα κωφά παιδιά εντός ειδικών τάξεων και, ταυτόχρονα, παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των τάξεων και στα κωφά παιδιά που φοιτούν στις γενικές τάξεις.

Ωστόσο, οι Mruang et al. (348) διερεύνησαν τις γλωσσικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν κωφά παιδιά σε γενικές τάξεις στη Μποτσουάνα και διαπίστωσαν ότι οι πολλές διαφορετικές εκδοχές της νοηματικής γλώσσας έκαναν τη διδασκαλία δύσκολη. Επίσης, διατύπωσαν την άποψη ότι τα περισσότερα κωφά παιδιά έχουν καθυστερήσεις στην ομιλία και τη γλώσσα και, συνεπώς, απαιτείται πρόσθετη υποστήριξη για τη μείωση του χάσματος των γνώσεων (349).

Ο Jarvis (350) υποστήριξε ότι, εκτός από την άμεση υποστήριξη στα κωφά παιδιά, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών των κωφών περιλαμβάνουν, επίσης, την ευαισθητοποίηση για την κώφωση μέσα στο σχολείο, τη διαβούλευση με άλλους δασκάλους και την κατάρτισή τους, τη διεξαγωγή συνεδριών ευαισθητοποίησης για τους ακούοντες μαθητές, την επικοινωνία με άλλους επαγγελματίες, όπως ακουολόγους, αλλά και με τους γονείς, τον έλεγχο και την παρακολούθηση της χρήσης εξειδικευμένου εξοπλισμού ακοής, τον προγραμματισμό μαζί με δασκάλους και τον προσδιορισμό κατάλληλων στρατηγικών και πόρων στην τάξη. Μερικά από τα προβλήματα που εντοπίζουν στη συνεργασία με τους άλλους επαγγελματίες είναι οι δυσκολίες στην εύρεση χρόνου για συναντήσεις, τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας και η έλλειψη εκπαιδευτικής υποστήριξης, καθώς δεν ελάμβαναν εκ των προτέρων το υλικό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων πριν από το μάθημα (351).

Ο Lynas (352) εξέτασε τις εμπειρίες των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στην υποστήριξη κωφών παιδιών στο πλαίσιο της ειδικής τάξης και ανέφερε ότι μία από τις

προκλήσεις που αντιμετώπιζαν ήταν να βρουν τον κατάλληλο χρόνο για να διεξαγάγουν το μάθημα και να αναπληρώσουν τα μαθήματα όταν τα κωφά παιδιά απουσίαζαν από την τάξη. Η απόσυρση ατόμων ή μικρών ομάδων παιδιών για ένα μέρος του μαθήματος μπορεί να έχει κάποιες επιπτώσεις στην ένταξή τους στην ομάδα. Επομένως, οι Antia et al. (331) υποστήριξαν ότι οι ρητές συζητήσεις σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των ειδικών βοηθών στην αποφυγή παρεξηγήσεων ανάμεσά τους.

5.3. Συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Όλοι οι συγγραφείς, ερευνητές και επαγγελματίες, τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην πρόοδο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες (339) (353) (354). Αυτές οι στάσεις επηρεάζονται από την εμπειρία και τη γνώση. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με σωματικές, ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και κοινωνικές αναπηρίες (353). Οι εκπαιδευτικοί έχει φανεί ότι διαφοροποιούν τη στάση ή τις απόψεις τους ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας (355) (17). Σύμφωνα με τους Avramidis et al. (356), «οι στάσεις των επαγγελματιών μπορούν να λειτουργήσουν για να διευκολύνουν ή να περιορίσουν την εφαρμογή των πολιτικών, καθώς η επιτυχία καινοτόμων και απαιτητικών προγραμμάτων πρέπει σίγουρα να εξαρτάται από τη συνεργασία και τη δέσμευση εκείνων που έχουν άμεση συμμετοχή». Οι ερευνητές βρήκαν ότι όσοι δε συμφωνούν πλήρως με τη συμπερίληψη είναι λιγότερο πιθανό να εξατομικεύσουν τα σχέδια μαθημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και είναι λιγότερο σίγουροι ότι μπορούν να εφαρμόσουν τις απαιτήσεις των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη και δεν επιθυμούν να έχουν μαθητές με αναπηρία στην τάξη τους, ενδέχεται να μην παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να δημιουργήσουν ένα ευεργετικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές. Πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου της αυτοεκτίμησής τους, της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους να διδάξουν στα παιδιά, της υποστήριξης που λαμβάνουν από το πλαίσιο και την κοινότητα και των ευκαιριών για συνεργασία με άλλους συναδέλφους και ειδικούς.

Κεφάλαιο 6^ο

Έρευνα

6.1. Ημιδομημένη συνέντευξη

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο δομείται σε 8 ερωτήσεις, οι οποίες συγκροτήθηκαν από τα ερευνητικά ερώτημα και διαμορφώθηκαν με βάση τις θεωρητικές αναφορές της εργασίας, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να διασφαλίζει τη συγκέντρωση εγκύρων και αξιόπιστων πληροφοριών και την απρόσκοπτη ανταπόκριση των ερωτώμενων. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων έγινε με βάση τους στόχους της έρευνας αλλά και το γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Η λίστα των ερωτήσεων περιλάμβανε κατά κύριο λόγο ημιδομημένες ερωτήσεις, οι οποίες όμως προσέγγιζαν τη συνέντευξη σε βάθος.

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ημιδομημένη συνέντευξη με καθοδηγητικό νήμα, διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να δώσει απαντήσεις εντός του δικού του εννοιολογικού πλαισίου, αλλά και να επικεντρωθεί σε ζητήματα εντός των θεματικών περιοχών του υπο διερεύνηση πεδίου, χωρίς πλατειασμούς. Επιπρόσθετα, δίνει το περιθώριο στον ερωτώμενο να παραγάγει απαντήσεις οι οποίες δεν έχουν προβλεφθεί εκ των προτέρων (357). Σκοπός της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν να προσανατολιστεί η συζήτηση προς μια καθορισμένη πορεία, με έναυσμα τις εμπειρίες του ερωτώμενου. Ακόμη, υπήρξε πρόβλεψη ώστε οι ερωτήσεις να μην κατευθύνουν προς κάποιες συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά ταυτόχρονα και να μην ξεφεύγει η συζήτηση σε ζητήματα που βρίσκονται εκτός του αντικειμένου της έρευνας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου των προσωπικών συνεντεύξεων, υπήρξε πιλοτική συνέντευξη με ένα άτομο, η οποία αποσκοπούσε στον έλεγχο των εργαλείων της έρευνας. Αυτή η διαδικασία αποσκοπούσε στην εξακρίβωση του γεγονότος ότι το ερωτηματολόγιο δεν περιλάμβανε ασάφειες, ήταν κατανοητό στους συμμετέχοντες, δεν προκαλούσε κόπωση και ανία και δεν εμπεριείχε σημεία που

ενδεχομένως θα έφερναν τους συμμετέχοντες σε δύσκολη θέση.

6.2. Δείγμα

Το δείγμα των συνεντευξιαζόμενων αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς, εξειδικευμένους στην ΕΝΓ και την εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Οι πρώτοι έξι συνεντευξιαζόμενοι εργάζονται σε ειδικό σχολείο κωφών/βαρήκοων, ενώ οι δύο τελευταίοι (έβδομος και όγδοος συνεντευξιαζόμενος) εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο. Σχετικά με τις ειδικότητές τους, ο πρώτος, ο τρίτος και ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ 70 ΕΑΕ), ο δεύτερος και ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος είναι στον κλάδο του ειδικού βοηθητικού προσωπικού της ειδικής αγωγής (ΕΒΠ ΕΑΕ), ο τέταρτος είναι εκπαιδευτικός Αγγλικών ειδικής αγωγής (ΠΕ 06 ΕΑΕ) και ο έκτος συνεντευξιαζόμενος είναι λογοθεραπευτής.

6.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί, μέσα από τις απαντήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα, αν οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες κωφών ή τα γενικά σχολεία είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για τη φοίτηση κωφών και βαρήκοων μαθητών. Για να διερευνηθεί αυτό, κύριοι άξονες είναι η εκπαιδευτική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

6.4. Ερευνητικά ερωτήματα

- ✓ Το ειδικό σχολείο κωφών ή το γενικό σχολείο είναι καταλληλότερο για τη φοίτηση παιδιών με προβλήματα ακοής;
- ✓ Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη φοίτηση κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο;

- ✓ Ποια εμπόδια μπορεί να προκύψουν κατά τη φοίτηση των κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο;
- ✓ Πως αυτά μπορούν να ξεπεραστούν;

Κεφάλαιο 7ο: Καταγραφή των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων

7.1. Απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση

«Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την ορθότερη **εκπαιδευτική ανάπτυξη** ενός κωφού/βαρήκοου μαθητή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας».

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Θεωρώ ότι για έναν βαρήκοο μαθητή το πιο κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης είναι το γενικό σχολείο, καθώς υπάρχουν περισσότερες εκπαιδευτικές προοπτικές. Από την άλλη, για έναν κωφό μαθητή, θεωρώ ότι το ειδικό σχολείο για τους κωφούς είναι το πιο κατάλληλο».

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Για την εκπαιδευτική ανάπτυξη ενός κωφού/βαρήκοου μαθητή θεωρώ ότι το ειδικό σχολείο κωφών είναι καταλληλότερο, επειδή η νοηματική γλώσσα είναι η βασική γλώσσα των κωφών ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν».

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Πιστεύω ότι ένα κωφό παιδί επωφελείται περισσότερο εκπαιδευτικής ανάπτυξης σε ένα ειδικό σχολείο κωφών. Και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί που ξέρουν πώς να διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε ένα κωφό παιδί, διότι ένα κωφό παιδί καλείται να μάθει τη γραπτή ελληνική γλώσσα χωρίς καν να γνωρίζει την προφορική. Επίσης, οι κωφοί δάσκαλοι λειτουργούν ως πρότυπα για τα κωφά παιδιά».

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Για την εκπαιδευτική ανάπτυξη ενός κωφού μαθητή, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρώ ότι το ειδικό σχολείο κωφών είναι καταλληλότερο, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί χρήστες της ελληνικής νοηματικής γλώσσας και είναι εκπαιδευμένοι στα χαρακτηριστικά των κωφών μαθητών».

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Ανάλογα με το αν υπάρχει μόνο κώφωση/βαρηκοΐα, κατάλληλο περιβάλλον είναι το γενικό σχολείο. Εάν όμως υπάρχουν πρόσθετα σύνδρομα, κατάλληλο περιβάλλον είναι το ειδικό σχολείο για την εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού».

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Εξαρτάται από το επίπεδο του κωφού/βαρήκοου μαθητή. Αν έχει συνοδά προβλήματα, αν έχει ή όχι προφορικό λόγο, κ.τ.λ. Ωστόσο για έναν κωφό, καθαρά, μαθητή προτείνω ειδικό σχολείο κωφών».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Εξαρτάται κατά πολύ από το οικογενειακό περιβάλλον και το κατά πόσο είναι δεκτικό στο να ενταχθεί το παιδί στην Κοινότητα Κωφών. Κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, οι οποίοι δεν αποδέχονται την κατάσταση του παιδιού και θέλουν να αποκατασταθεί η ακοή του, θα επιλέξουν συνήθως το πλαίσιο του γενικού σχολείου και, πριν από αυτό, πιθανώς να έχει προηγηθεί κάποια επέμβαση κοχλιακού εμφυτεύματος. Επίσης, τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, δεν μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα, ώστε να ενταχθούν από νωρίς στην κοινότητα. Οι Κωφοί γονείς από την άλλη, που χρησιμοποιούν ήδη τη νοηματική, τη μαθαίνουν στα (κωφά ή ακούοντα) παιδιά τους, ενώ το κοχλιακό αντιμετωπίζεται ως ταμπού, διότι οι Κωφοί δεν βλέπουν την κώφωση ως αναπηρία, αλλά ως πολιτισμική ταυτότητα. Επομένως, το σχολείο Κωφών, πιθανώς να είναι καλύτερο για ένα παιδί ήδη ενταγμένο ή που είναι επιθυμητό να ενταχθεί στην Κοινότητα».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Για την ορθότερη εκπαιδευτική ανάπτυξη, καταλληλότερο πλαίσιο είναι το ειδικό σχολείο κωφών, διότι ο μαθητής μαθαίνει τη νοηματική γλώσσα και χρησιμοποιείται αυτή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να είναι όλα κατανοητά. Επίσης στα ειδικά σχολεία υπάρχουν τμήματα με προγράμματα και διδακτικά αντικείμενα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, στα ειδικά σχολεία κωφών παρέχονται ειδικότητες, όπως η εργοθεραπεία και η λογοθεραπεία, που βοηθούν για την καλύτερη εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών».

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, συμπεραίνεται ότι προτεινόμενο πλαίσιο για την καλύτερη εκπαιδευτική ανάπτυξη των κωφών μαθητών είναι το ειδικό σχολείο κωφών, καθώς εκεί τα παιδιά μαθαίνουν την ΕΝΓ, που είναι το μέσο επικοινωνίας τους. Επίσης είναι σημαντικό ότι σε αυτά τα σχολεία υπάρχει μεγάλος αριθμός κωφών εκπαιδευτικών που λειτουργούν σαν πρότυπα για αυτά τα παιδιά, γεγονός που μπορεί να τα βοηθήσει και στην ευρύτερη ανάπτυξή τους. Ακόμη, στα σχολεία κωφών τα παιδιά

μπορούν να ανακαλύψουν και να αποκτήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την κοινότητα των Κωφών.

Ωστόσο, τίθενται και κάποιες επιφυλάξεις ως προς τους βαρήκοους μαθητές ή τους μαθητές που δεν έχουν συνοδές δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους ανάπτυξη. Υποστηρίζεται και η άποψη ότι καταλληλότερο πλαίσιο θα ήταν το γενικό σχολείο, στο οποίο ίσως να είχαν περισσότερες εκπαιδευτικές προοπτικές. Ακόμη, είναι σημαντική η στάση των γονέων απέναντι στην κώφωση και το πώς αυτοί θα αποφασίσουν να τη διαχειριστούν.

7.2. Απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση

«Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την **ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη** (ένταξη στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στο κοινωνικό) ενός κωφού/ βαρήκοου μαθητή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας».

Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος απάντησε: *«Αναφορικά με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, είτε κωφών είτε βαρήκων, θεωρώ καταλληλότερο πλαίσιο το ειδικό σχολείο κωφών, καθώς στο γενικό ένα τέτοιο παιδί θα περιθωριοποιηθεί, αν για παράδειγμα οι υπόλοιποι συμμαθητές του δεν ξέρουν νοηματική».*

Ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος απάντησε: *«Για την ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη, το καταλληλότερο πλαίσιο είναι το ειδικό σχολείο κωφών, διότι το παιδί νιώθει ότι είναι σε ένα ομοιογενές και οικείο προς αυτό περιβάλλον».*

Ο τρίτος συνεντευξιζόμενος απάντησε: *«Πιστεύω πως το γενικό συμπεριληπτικό σχολείο είναι καταλληλότερο για την ορθή εκπαιδευτική ανάπτυξη ενός κωφού παιδιού, διότι πρέπει το παιδί να ενταχθεί αρχικά στην κοινωνία των ακουόντων μέσω του σχολείου και αργότερα στην πραγματική κοινωνία στην οποία θα συνυπάρχει με ακούοντες. Βέβαια χρειάζεται η βοήθεια μέσω δασκάλου παράλληλης στήριξης».*

Ο τέταρτος συνεντευξιζόμενος απάντησε: *«Για την ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη ενός κωφού μαθητή, καταλληλότερο είναι στην Πρωτοβάθμια το ειδικό σχολείο κωφών, ώστε το κωφό/βαρήκοο παιδί να ενταχθεί στην Κοινότητα των Κωφών και να αποκτήσει τη δική του ταυτότητα, ενώ στη δευτεροβάθμια καταλληλότερο είναι ένα*

σχολείο γενικής αγωγής, το οποίο αποτελεί πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της κοινωνίας στο οποίο θα κληθούν αργότερα να ενταχθούν τα παιδιά».

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Πιστεύω πως για την ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη ενός κωφού βαρήκοου μαθητή είναι καταλληλότερο το πλαίσιο του γενικού σχολείου, γιατί η επαφή του με τους άλλους μαθητές μπορεί να μοιάζει με την επαφή του με την έξω κοινωνία, πράγμα που μπορεί να τον βοηθήσει στην προσαρμογή του σε αυτήν».

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Εξαρτάται από το επίπεδο του κωφού/βαρήκοου μαθητή και αν υπάρχουν σύννοδα προβλήματα, όπως αυτισμός. Σε κάποια παιδιά με προβλήματα ακοής, το γενικό σχολείο λειτουργεί αρνητικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη, λόγω των διαφορών σε επίπεδο επικοινωνίας και λόγου/ομιλίας σε σχέση με τα τυπικά παιδιά».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Ισχύουν και εδώ τα παραπάνω. Έχει να κάνει κατά πολύ με το αν η κώφωση αντιμετωπίζεται ως αναπηρία, ή ξεχωριστή κουλτούρα, με τα δικά της ήθη, έθιμα και γλώσσα».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Για την ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη, καταλληλότερο είναι το ειδικό σχολείο κωφών, στο οποίο ο μαθητής μπορεί να επικοινωνεί με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του, να συμμετέχει στις σχολικές ομαδικές δραστηριότητες και να σχηματίζει την κοινωνική του ταυτότητα».

Με βάση τις απαντήσεις, υφίστανται δύο απόψεις, σχετικά με το καταλληλότερο πλαίσιο για την ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Σύμφωνα με την πρώτη, καταλληλότερο πλαίσιο είναι το ειδικό σχολείο κωφών, στο οποίο μπορούν να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους και να νιώθουν μέρος ενός συνόλου στο οποίο μπορούν να επικοινωνήσουν.

Από την άλλη, είναι σημαντικό να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο γενικό σύνολο ενός γενικού σχολείου, διότι σε αυτό το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο θα ενταχθούν και στη μετέπειτα ζωή τους. Ωστόσο, υπό συζήτηση είναι η ηλικία που είναι προτιμότερο να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο και οι προϋποθέσεις, καθώς στο γενικό σχολείο ο θεσμός της παράλληλης στήριξης με γνώση νοηματικής είναι απαραίτητος. Ακόμη, στο γενικό σχολείο ελλοχεύει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης, καθώς ο μαθητής μπορεί να δυσκολεύεται να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες.

7.3. Απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση

«Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών/βαρήκοων θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την **ορθότερη συναισθηματική ανάπτυξη** ενός κωφού/ βαρήκοου μαθητή;
Αιτιολογήστε την απάντησή σας».

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η κοινωνική ανάπτυξη θα επηρεάσει και την ορθή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το να νιώθει διαφορετικό και απομονωμένο λόγω έλλειψης δυνατότητας επικοινωνίας με τους γύρω του στο σχολείο θα έχει και αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του. Επομένως, το ειδικό σχολείο είναι το ιδανικό».*

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Για την ορθότερη συναισθηματική ανάπτυξη, θεωρώ ότι καταλληλότερο είναι το σχολείο κωφών».*

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Θεωρώ πως και στις δύο περιπτώσεις ένα παιδί μπορεί να νιώθει συναισθηματικά όμορφα, διότι παίζει ρόλο παντού η «δουλειά» που θα έχουν κάνει η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Είτε φοιτά σε γενικό είτε σε ειδικό σχολείο κωφών, αν ο δάσκαλος δημιουργήσει θετικό κλίμα και οι γονείς το διδάζουν να αγαπήσει τη διαφορετικότητά του, τότε θα νιώθει καλά σε κάθε πλαίσιο».*

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Για την ορθότερη συναισθηματική ανάπτυξη ενός κωφού μαθητή, καταλληλότερο είναι στην Πρωτοβάθμια το ειδικό σχολείο κωφών, ώστε το κωφό/βαρήκοο παιδί να ενταχθεί στην Κοινότητα των Κωφών και να αποκτήσει τη δική του ταυτότητα, ενώ στη Δευτεροβάθμια καταλληλότερο είναι ένα σχολείο γενικής αγωγής, το οποίο αποτελεί πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της κοινωνίας στο οποίο θα κληθούν αργότερα να ενταχθούν τα κωφά παιδιά».*

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Για έναν μαθητή καθαρά κωφό/βαρήκοο, πιστεύω ότι το πλαίσιο του γενικού σχολείου είναι κατάλληλο για την συναισθηματική του ανάπτυξη, εκτός αν υπάρχουν και άλλα ακόμα σύνδρομα».*

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Ανάλογα με το επίπεδο του κωφού/βαρήκοου μαθητή και το αν υπάρχουν σύννοδα προβλήματα. Σε κάποια παιδιά με προβλήματα ακοής, το γενικό σχολείο λειτουργεί αρνητικά στη συναισθηματική τους ανάπτυξη, λόγω των διαφορών που μπορεί να έχουν με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Το ίδιο και εδώ, ωστόσο ένα κωφό παιδί, που δε γνωρίζει την νοηματική, αλλά θα τη μάθει μέσω συνομηλίκων φυσικών ομιλητών, ή τη γνωρίζει και είναι πιο εύκολο να τη χρησιμοποιήσει, θα νιώσει καλύτερα στο πλαίσιο του σχολείου Κωφών, παρά σε ένα γενικό σχολείο, όπου θα είναι δύσκολη η επικοινωνία. Αντίθετα, ένα παιδί στο οποίο έχει γίνει επέμβαση αποκατάστασης (κοχλιακό) θα αντιμετωπιστεί ίσως με μεγαλύτερη καχυποψία στο σχολείο Κωφών, επομένως ίσως είναι προτιμότερο να φοιτήσει στο γενικό σχολείο».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Για την ορθότερη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καταλληλότερο πλαίσιο είναι το ειδικό σχολείο κωφών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, πράγμα που τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια και ηρεμία».

Αναφορικά με τις απαντήσεις, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι αλληλένδετη με την κοινωνική του ανάπτυξη. Επομένως, καλύτερο είναι ένα πλαίσιο στο οποίο το παιδί μπορεί να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς του και να μη νιώθει απομονωμένο. Είναι σημαντικό να νιώθει ότι ανήκει σε μία ομάδα και την ασφάλεια που αυτή μπορεί να προκαλέσει. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να του προκαλέσει η ένταξη του σε ένα περιβάλλον στο οποίο θα νιώθει ότι δεν ταιριάζει και ότι είναι μόνο του. Βέβαια, αν αυτά επιτυγχάνονται και στο γενικό σχολείο, αυτό θα ήταν σπουδαίο για όλους τους μαθητές.

Ωστόσο πάντα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αν υπάρχει συννοσηρότητα, δηλαδή αν υπάρχουν και άλλα σύννοδα σύνδρομα, καθώς και το αν ο μαθητής έχει κοχλιακό εμφύτευμα, καθώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο που μπορεί να εναχθεί στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει και τη συναισθηματική του κατάσταση.

7.4. Απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση

«Ποια πιστεύετε ότι είναι τα θετικά και τα αρνητικά της φοίτησης των μαθητών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο».

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Στα θετικά είναι το πιο ψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και, υπό προϋποθέσεις, η ένταξη και ενσωμάτωση σε κοινό πλαίσιο με τους συνομηλίκους τους.

Στα αρνητικά είναι η έλλειψη επικοινωνίας, η απομόνωση και η ανασφάλεια».

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Στα θετικά είναι ότι μαθησιακά και ψυχικά δέχονται περισσότερα ερεθίσματα.

Αρνητικά είναι η απόρριψη λόγω έλλειψης επικοινωνίας, η ανασφάλεια και το γεγονός ότι ο μαθητής μπορεί να μείνει πίσω εκπαιδευτικά, καθώς δε θα μπορεί να συμβαδίσει με την ύλη».

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Θετικά είναι η κοινωνική ενσωμάτωση, το γεγονός ότι μαθαίνει να αρθρώνει σωστά, έχοντας ως πρότυπο έναν δάσκαλο ακούοντα και ότι μαθαίνει πιο καλή σύνταξη της ελληνικής γλώσσας.

Αρνητικά είναι η δυσκολία στην επικοινωνία και το αίσθημα που μπορεί να νιώθει το παιδί πως είναι διαφορετικό».

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Το θετικό είναι ότι εκτίθενται σε πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα.

Τα αρνητικά είναι η έλλειψη κοινωνικοποίησης, η απόρριψη, η περιθωριοποίηση, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια. Επίσης, είναι η μη συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία, το γεγονός ότι δεν μπορεί να συμβαδίσει με την υπόλοιπη τάξη και θα υπάρχουν κενά στη μαθησιακή διαδικασία λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης».

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Αν υπάρχει μόνο η κώφωση, το θετικό είναι ότι το παιδί δε χάνει το μορφωτικό επίπεδο, εάν στο σχολείο είναι με παράλληλη στήριξη που επεξηγεί τα διδασκόμενα.

Τα αρνητικά είναι ότι, λόγω της κώφωσης, ο μαθητής δεν έχει την κατάλληλη επικοινωνία με τους μαθητές και τους δασκάλους του, οπότε κοινωνικά και ψυχικά μπορεί να νιώθει ότι είναι απομονωμένος».

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Στα θετικά είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η ανάπτυξη της σύνταξης και της δομής του λόγου, καθώς και η ανάπτυξη της φωνολογίας. Γενικότερα, καλύτερη ανάπτυξη, γλωσσική και γνωστική, μπορεί να έχει στο γενικό σχολείο. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να έχει και καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη.*

Στα αρνητικά, είναι οι περιπτώσεις εκφοβισμού και περιθωριοποίησης που λειτουργούν αρνητικά για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Ισχύει ό,τι ισχύει και για όλους τους μαθητές που εμπíπτουν στην ειδική αγωγή. Πρέπει να συνεκτιμηθούν όλοι οι παράγοντες, όπως το δυναμικό του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον, η αποδοχή της κατάστασης κτλ. Από την άλλη, η έλλειψη ενημέρωσης της κοινότητας, του κοινωνικού πλαισίου, των εκπαιδευτικών, αλλά και η έλλειψη διερμηνέων, είναι παράγοντες που δυσκολεύουν τη φοίτηση».*

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *« Τα θετικά της φοίτησης των μαθητών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο είναι η ένταξη τους από μικρή ηλικία στην κοινωνία των ακουόντων στην οποία θα ανήκουν και στη μετέπειτα ζωή τους και ότι εκπαιδευτικά δέχονται περισσότερα ερεθίσματα . Επίσης, είναι σημαντικό ότι θα πηγαίνει στο σχολείο της γειτονιάς του, πράγμα που μπορεί να βοηθήσει και στην κοινωνικοποίηση του εκτός σχολείου, καθώς θα μπορεί να βρίσκει άμεσα τους συμμαθητές του και εκτός σχολείου.*

Τα αρνητικά είναι ότι οι μαθητές δε μαθαίνουν και δεν εξασκούν τη νοηματική γλώσσα, δεν μπορούν να έχουν την επικοινωνία που επιθυμούν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την ύλη, ματαιώνονται και υπάρχει περίπτωση αισθήματος μειονεξίας και απομόνωσης».

Αναφορικά με τις απαντήσεις, προκύπτουν τα παρακάτω θετικά και αρνητικά από την φοίτηση των κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο:

Θετικά :

- Υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο
- Ενσωμάτωση σε κοινό πλαίσιο με τους συνομηλίκους
- Περισσότερα μαθησιακά ερεθίσματα
- Εκμάθηση σωστής άρθρωσης της γλώσσας
- Καλύτερη εκμάθηση της σύνταξης της ελληνικής γλώσσας
- Έκθεση σε πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα
- Ανάπτυξη λεξιλογίου
- Ανάπτυξη της δομής της γλώσσας
- Καλύτερη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη
- Ένταξη στην κοινωνία των ακουόντων
- Πρόσβαση στο σχολείο της γειτονιάς
- Ένταξη στην τοπική κοινότητα των συνομηλίκων

Αρνητικά :

- Έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- Απομόνωση
- Ανασφάλεια
- Ο μαθητής δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη διδακτέα ύλη (εάν βέβαια υπάρχει παράλληλη στήριξη που επεξηγεί τα διδασκόμενα, ο μαθητής μπορεί να συμβαδίσει)
- Αίσθημα διαφορετικότητας
- Έλλειψη κοινωνικοποίησης
- Αίσθημα αβεβαιότητας
- Περιθωριοποίηση
- Μειωμένη αυτοπεποίθηση, λόγω της δυσκολίας της συμμετοχής και της ανταπόκρισης στη μαθησιακή διαδικασία
- Περιπτώσεις εκφοβισμού
- Έλλειψη ενημέρωσης εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των κωφών
- Έλλειψη διερμηνέων ελληνικής νοηματικής γλώσσας στα σχολεία
- Δεν υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και εξάσκησης της νοηματικής γλώσσας

7.5. Απαντήσεις στην πέμπτη ερώτηση

«Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εφαρμογή της νοηματικής γλώσσας στην εκπαιδευτική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο;»

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Είναι «το άλφα και το ωμέγα». Χωρίς αυτή, θα νιώθουν στο περιθώριο. Με την εφαρμογή της, όμως, ανοίγουν οι δρόμοι για επικοινωνία και επαφή με συμμαθητές και δασκάλους. Επίσης, προσφέρει κοινωνικοποίηση, ψυχική ανάπτυξη και ψυχαγωγία. Εκπαιδευτικά σίγουρα εξυπηρετεί για την υλοποίηση και τη σωστότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας».*

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Είναι τα πάντα στη ζωή των κωφών παιδιών: εκπαίδευση επικοινωνίας, συναισθηματική σταθερότητα».*

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Οι κωφοί μαθητές, όταν εφαρμόζουν τη νοηματική γλώσσα, νιώθουν πως έχουν τον δικό τους τρόπο επικοινωνίας, τη δική τους «φωνή», και αυτό έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική και κοινωνική - συναισθηματική τους ανάπτυξη».*

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η εφαρμογή της νοηματικής γλώσσας μπορεί να προσφέρει κατανόηση της ύλης, κατανόηση του «εγώ» και των άλλων. Σε ένα γενικό σχολείο που κάνεις δε χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα, από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η εφαρμογή της πολύ λίγα μπορεί να προσφέρει από κοινωνικό-συναισθηματικής άποψης. Εκπαιδευτικά, μόνον κατανόηση της ύλης».*

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η νοηματική γλώσσα σε ένα κωφό παιδί στο πλαίσιο του γενικού σχολείου είναι σημαντική, λόγω της βοήθειας που του προσφέρει σε επικοινωνιακό επίπεδο και το βοηθάει να αναπτυχθεί κοινωνικά και συναισθηματικά».*

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η νοηματική γλώσσα θεωρείται και πρέπει να είναι η επίσημη γλώσσα ενός κωφού, καθώς είναι άμεσα και απόλυτα βοηθητική για αυτούς. Επίσης, προσφέρει δόμηση στον λόγο και άμεση επικοινωνία. Αυτό αυτόματα βοηθάει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη».*

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Είναι ένα εργαλείο που μπορεί είτε να βοηθήσει (εάν διδαχθεί και υπάρχει αποδοχή), είτε να αποκλείσει. Σίγουρα, όμως, μπορεί να δώσει αυτοπεποίθηση και να μειώσει το αίσθημα μειονεξίας, αφού το παιδί βρίσκει έναν κώδικα επικοινωνίας και νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα συνομηλίκων, αλλά και σε μια κοινότητα με κοινά στοιχεία. Πολλά οφέλη έχει και για τους ακούοντες μαθητές, ώστε να μάθουν να σέβονται και να δέχονται τη διαφορετικότητα. Ακόμη, η δημιουργία ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος ωφελεί όλα τα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Η νοηματική γλώσσα είναι το σημαντικότερο κομμάτι στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Είναι ο τρόπος τους να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να μαθαίνουν. Εκπαιδευτικά μπορούν αν διευκολυνθούν στην παράδοση και κατανόηση του μαθήματος, κοινωνικά είναι ο τρόπος τους να επικοινωνούν με ένα σύνολο και να εντάσσονται σε αυτό και, συναισθηματικά, μέσω της νοηματικής, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, αλλά και επικοινωνώντας με τους γύρω τους να μη νιώθουν περιθωριοποιημένοι. Με την εφαρμογή της στο γενικό σχολείο, θα μπορούν να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω και οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές θα μπορούν να ενταχθούν ομαλά σε αυτό».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η νοηματική γλώσσα είναι το σημαντικότερο και αναπόσπαστο κομμάτι της υγιούς πολύπλευρης ανάπτυξης των κωφών/βαρήκων μαθητών. Μέσω αυτής, μπορούν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να συναναστραφούν με το περιβάλλον τους. Ακόμη, με αυτήν μπορούν να διδαχθούν, να μάθουν και να κατανοήσουν τα διδακτέα αντικείμενα και, μέσω αυτής, να ανταποκριθούν, να απαντήσουν, να εκφράσουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός είναι ο τρόπος να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και να κοινωνικοποιηθούν.

7.6. Απαντήσεις στην έκτη ερώτηση

«Με ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι θα επιτυγχάνονταν η καλύτερη ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο;»

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν βασικό λεξιλόγιο της νοηματικής γλώσσας, να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτούς,

να υπάρχει παράλληλη στήριξη του κωφού μαθητή με γνώση νοηματικής γλώσσας, ενώ θα μπορούσε να ενταχθεί και ως μάθημα μία φορά την εβδομάδα π.χ. στην ευέλικτη ζώνη, έστω στην τάξη που φοιτά ο μαθητής».

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν νοηματική και τα παιδιά να έχουν μάθημα νοηματικής στα σχολεία».

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Θετικό κλίμα στην τάξη, ενημέρωση παιδιών και δασκάλων για την κώφωση, ειδικό προσαρμοσμένο πρόγραμμα μαθημάτων στο κωφό παιδί με οπτικοακουστικό υλικό και ύπαρξη δασκάλου με γνώση της ENΓ ως παράλληλη στήριξη».

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Οι απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η καλή γνώση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και η παρουσία ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο».

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Οι προϋποθέσεις είναι να εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς η νοηματική γλώσσα, ούτως ώστε το παιδί να μην αισθάνεται απομονωμένο. Ακόμη, με τη βοήθεια του ψυχολόγου, το παιδί πρέπει να μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις του και τους προβληματισμούς του, ούτως ώστε μετά να συμμετέχει με τον καλύτερο τρόπο στο σχολικό πλαίσιο».

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Οι προϋποθέσεις είναι η αποδοχή από όλους του διαφορετικού και η εκπαίδευση του προσωπικού για την ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής, η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας στα τυπικά παιδιά σε πολύ αρχικό επίπεδο από προσωπικό κατάλληλα εκπαιδευμένο και, τέλος, ομάδες παιδιών με ακούοντες και κωφούς, συντονισμένες από ψυχολόγους».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Με την ύπαρξη ταυτόχρονης διερμηνείας σε όλα τα μαθήματα και με την εφαρμογή διαδραστικής διδασκαλίας μέσω νέων τεχνολογιών. Επίσης, με το να έρθει σε επαφή το σχολείο με την Κοινότητα Κωφών και την κουλτούρα της».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Το πιο σημαντικό είναι η αποδοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Είναι απαραίτητο να ενταχθεί η ENΓ στο ενιαίο ωρολόγιο

πρόγραμμα και να γνωρίζουν έστω τα απαραίτητα για την επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές. Η βοήθεια της παράλληλης, εξειδικευμένης στη νοηματική γλώσσα, στήριξης είναι σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία και για την κοινωνική ένταξη στο σύνολο της τάξης. Επίσης, πρέπει να χρησιμοποιούνται οπτικά μέσα για την παράδοση του μαθήματος και όλα τα εκπαιδευτικά βίντεο που χρησιμοποιούνται να έχουν υπότιτλους. Τέλος, στο γενικό σχολείο να υπάρχουν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, τόσο για τη στήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και για να βοηθούν στην καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών».

Συμπερασματικά, βασική προϋπόθεση είναι η αποδοχή και η κατανόηση. Είναι σημαντικό να υπάρχει ένα θετικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού, στο οποίο θα ενταχθεί ο κωφός/ βαρήκοος μαθητής. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να καταρτιστούν επαρκώς στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών, αλλά και στην κουλτούρα τους, μέσω της επικοινωνίας του σχολείου με την κοινότητα των κωφών, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν αποδοτικά και στους υπόλοιπους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις για την Κοινότητα των Κωφών και τον τρόπο επικοινωνίας τους.

Στη φοίτηση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο, μπορούν να συμβάλουν και οι διερμηνείς ή οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, που είναι εξειδικευμένοι στη νοηματική γλώσσα, καθώς θα μπορούν να κάνουν παράλληλη διερμηνεία την ώρα του μαθήματος, για την καλύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, θα μπορούν να λειτουργούν και ως διδάσκαλοι της νοηματικής γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με τον κωφό/ βαρήκοο μαθητή.

Ακόμη, ιδιαίτερης σημασίας είναι η ύπαρξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον. Ο ψυχολόγος μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στο γενικό σχολείο μέσω της επικοινωνίας του με τους ίδιους, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς.

Σε πρακτικό επίπεδο, για την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο, είναι απαραίτητη η συμπερίληψη της ΕΝΓ στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας με προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η χρήση οπτικών μέσων κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος.

7.7. Απαντήσεις στην έβδομη ερώτηση

«Ποια εμπόδια πιστεύετε ότι θα προέκυπταν κατά τη φοίτηση των κωφών /βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο;»

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Το βασικότερο πρόβλημα είναι η έλλειψη επικοινωνίας του μαθητή. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η έλλειψη γνώσης για τον τρόπο μάθησης και εκπαίδευσης ενός κωφού μαθητή».*

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Τα εμπόδια που πιστεύω ότι θα προέκυπταν είναι η έλλειψη επικοινωνίας με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, που θα έχει ως αποτέλεσμα τη μαθησιακή τους δυσκολία και θα επηρεάσει την ψυχική τους υγεία».*

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Δύσκολη επικοινωνία με συμμαθητές και λοιπούς, οι οποίοι δε γνωρίζουν την ΕΝΓ, φόβος από την πλευρά των δασκάλων και του σχολείου για το διαφορετικό και πώς θα το αντιμετωπίσουν. Επίσης, ότι ο δάσκαλος πρέπει να βρει κώδικα επικοινωνίας με το κωφό παιδί».*

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η μη αποδοχή από τους συμμαθητές, η απομόνωση και η αποξένωση. Τα παιδιά, ειδικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν είναι προετοιμασμένα για την αποδοχή του διαφορετικού».*

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Το εμπόδιο που πιστεύω ότι θα προέκυπτε είναι η άρνηση των συμμαθητών του για την ένταξη του παιδιού στην τάξη και ο λάθος τρόπος επικοινωνίας, λόγω έλλειψης γνώσης νοηματικής από τους δασκάλους και τους μαθητές».*

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Είναι δύσκολο να εφαρμοστούν κάποια πράγματα γενικότερα στην ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι και το επιθυμούν, αλλά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές για να υποστηριχθεί όλο αυτό σωστά».*

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Η έλλειψη διερμηνείας που δυσκολεύει την επικοινωνία και η έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου στη διδασκαλία, που τους αποκλείει καταρχάς από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση».*

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Το βασικότερο εμπόδιο θα ήταν η έλλειψη επικοινωνίας, λόγω του ότι στο γενικό σχολείο δεν υπάρχει πρόβλεψη για εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας και, έτσι, μπορεί ο μαθητής να ένιωθε περιθωριοποιημένος και απομονωμένος. Επίσης θα ήταν δύσκολο να παρακολουθεί το μάθημα και να συμμετέχει, αλλά και ο εκπαιδευτικός θα αντιμετώπιζε δυσκολίες στον τρόπο προσέγγισης και διδασχής της διδακτέας ύλης».*

Σε συνέχεια των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, ως σημαντικότερο εμπόδιο κατά τη φοίτηση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο παρουσιάζεται αυτό της επικοινωνίας. Η μη γνώση νοηματικής από το περιβάλλον του γενικού σχολείου, αλλά και η έλλειψη διερμηνείας, καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία του μαθητή με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Το εμπόδιο αυτό της επικοινωνίας έχει και άλλα επακόλουθα. Έτσι, δημιουργούνται εμπόδια και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδακτέα ύλη και να συμμετέχει σε αυτή, πράγμα που μπορεί να του προκαλέσει απογοήτευση, ματαίωση και αποθάρρυνση στο να συνεχίσει να προσπαθεί. Η έλλειψη επικοινωνίας προκαλεί, ακόμη, εμπόδια στην κοινωνικοποίηση του μαθητή με προβλήματα ακοής και στην ομαλή ένταξη του στην ομάδα των συνομηλίκων, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει την απομόνωση και την περιθωριοποίησή του.

7.8. Απαντήσεις στην όγδοη ερώτηση

«Πώς πιστεύετε ότι τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν»;

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Να αντιμετωπιστούν όπως όλα τα παιδιά του κόσμου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, με ισοτιμία και με πολλή αγάπη».*

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Ένταξη της διδασκαλίας νοηματικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα».*

Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Με ενημέρωση και κατάρτιση από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών».*

Ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: *«Πρέπει να υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο και ένταξη της*

διδασκαλίας της ΕΝΓ στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Επίσης, είναι σημαντική η συνεδρία του κωφού/βαρήκοου μαθητή με ψυχολόγο, ώστε να αποδεχτεί την ταυτότητα του, να ανοιχτεί και να ενσωματωθεί στην κοινότητα των ακουόντων».

Ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Η αντιμετώπιση των εμποδίων είναι η διδασχή και η γνώση της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο».

Ο έκτος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Με συζητήσεις και σωστή οργάνωση για το πώς μπορεί να υλοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο η ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής και, φυσικά, με επιδοτούμενα προγράμματα για τεχνικό εξοπλισμό, εξειδικευμένο προσωπικό και επιμορφωτικά σεμινάρια».

Ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Καταρχάς, με την αποδοχή και, δεύτερον, με την ύπαρξη ταυτόχρονης διερμηνείας σε όλα τα μαθήματα και με την εφαρμογή διαδραστικής διδασκαλίας μέσω νέων τεχνολογιών. Στη διαδραστική διδασκαλία πρέπει να ενισχύονται οι δραστηριότητες σε ομάδες, ώστε μέσα από τη διάδραση τα παιδιά να έρχονται πιο κοντά και να επικοινωνούν περισσότερο. Επίσης, με το να έρθει σε επαφή το σχολείο με την Κοινότητα Κωφών και την κουλτούρα της».

Ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος απάντησε: «Κυρίως, με την αποδοχή και τον σεβασμό των κωφών/βαρήκοων μαθητών από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης, με την προσπάθεια της σχολικής κοινότητας για επικοινωνία και εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το κυριότερο για να ξεπεραστούν τα εμπόδια κατά τη φοίτηση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο είναι να αλλάξει η αντίληψη για τις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Αυτές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν εμπόδιο, αλλά ως κίνητρο για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που θα λαμβάνει υπόψη τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των μαθητών και θα προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτές. Αυτό θα επιτευχθεί με την πλήρη αποδοχή και τον σεβασμό προς όλους τους μαθητές, καθώς και την ισότιμη αντιμετώπισή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές στο σχολείο τους να νιώθουν ασφάλεια, ηρεμία και οικειότητα στον χώρο που περνούν πολλές ώρες και διαμορφώνουν σημαντικό μέρος της προσωπικότητάς τους. Αυτός είναι και ο βασικός παράγοντας που θα επιφέρει την ορθή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τα απαραίτητα εφόδια στον μαθητή για να

μπορέσει να αφιερωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς.

Συγκριτικός πίνακας πλεονεκτημάτων - μειονεκτημάτων ειδικών σχολείων κωφών και γενικών σχολείων

Πλεονεκτήματα των ειδικών σχολείων κωφών	Μειονεκτήματα των ειδικών σχολείων κωφών
Άμεση εκμάθηση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας	Περιθωριοποίηση

Διαρκής εξάσκηση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας	Στιγματισμός
Αίσθημα άνεσης στο σχολικό περιβάλλον	Περιορισμένη παροχή εκπαιδευτικών αγαθών
Αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον	Δυσκολία στην μετέπειτα ένταξη στο κοινωνικό σύνολο
Αίσθημα ότι ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο που μοιράζεσαι πολλά κοινά	Ενδεχόμενη μετακόμιση σε άλλη πόλη (λόγω του ότι η δυνατότητα φοίτησης σε ειδικά σχολεία κωφών δίνεται μόνο σε συγκεκριμένες πόλεις όπως Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο)
Καλύτερη επικοινωνία	Περιορισμένες εκπαιδευτικές προοπτικές
Οι κωφοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν σαν πρότυπα για τους μαθητές	
Οι κωφοί μαθητές αποκτούν την προσωπική τους ταυτότητα	
Οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι στην ελληνική νοηματική γλώσσα	
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των κωφών	
Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στις ανάγκες των μαθητών	
Ενσωμάτωση στην κοινότητα των κωφών	
Ειδικότητες λογοθεραπείας, ειδικού βοηθητικού προσωπικού και ψυχολογίας εντός του σχολικού πλαισίου	

Πλεονεκτήματα των γενικών σχολείων	Μειονεκτήματα των γενικών σχολείων
Άμεση ένταξη στην κοινωνία των ακουόντων	Αίσθημα μειονεξίας
Πρόσβαση στο σχολείο της γειτονιάς	Αυξημένοι κίνδυνοι σχολικού εκφοβισμού
Κοινωνική σύνδεση με τους συνομηλίκους της τοπικής κοινωνίας	Αίσθημα ανασφάλειας
Περισσότερες εκπαιδευτικές προοπτικές	Προβλήματα κοινωνικοποίησης
Περισσότερα κοινωνικά ερεθίσματα	Κακή ψυχολογική κατάσταση
Περισσότερα εκπαιδευτικά ερεθίσματα	Δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία
Καλύτερη εκμάθηση της άρθρωσης	Αίσθημα διαφορετικότητας
Ανάπτυξη της φωνολογίας	Ο μαθητής δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη διδακτέα ύλη
Καλύτερη εκμάθηση της δομής και της σύνταξης της ελληνικής γλώσσας	Έλλειψη διερμηνέων
	Αποκοπή από την κουλτούρα των κωφών
	Μειωμένες ευκαιρίες για εκμάθηση και εξάσκηση της ΕΝΓ
	Έλλειψη αυτοπεποίθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
	Αποθάρρυνση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
	Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν νοηματική
	Οι μαθητές δεν γνωρίζουν νοηματική

Στους παραπάνω πίνακες παρουσιάζονται συνοπτικά τα θετικά και αρνητικά των ειδικών σχολείων κωφών, καθώς και τα θετικά και αρνητικά των γενικών σχολείων, όπως αυτά απορρέουν από τα αποτελέσματα της έρευνας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, στα ειδικά σχολεία κωφών είναι περισσότερα τα πλεονεκτήματα από τα μειονεκτήματα, ενώ στα γενικά σχολεία τα μειονεκτήματα υπερτερούν των πλεονεκτημάτων. Έπειτα, από τη σύγκριση των πλεονεκτημάτων και των δύο σχολικών μονάδων μεταξύ τους, προκύπτει ότι αυτά είναι περίπου αριθμητικά ίσα μεταξύ τους. Αντιθέτως, στα μειονεκτήματα των δύο εκπαιδευτικών μονάδων υπάρχει σημαντική αριθμητική διαφορά, καθώς αυτά των ειδικών σχολείων κωφών είναι αρκετά λιγότερα από αυτά των γενικών σχολείων.

Ωστόσο, εξετάζοντας ποιοτικά τα πλεονεκτήματα των γενικών σχολείων, παρατηρείται ότι είναι εξίσου σημαντικά με αυτά των ειδικών σχολείων κωφών. Τα μειονεκτήματα και στις δύο περιπτώσεις χρήζουν αντιμετώπισης, καθώς μπορούν και αυτά να επιφέρουν εξίσου αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Κεφάλαιο 8ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση

8.1. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών, μπορεί να περατωθεί είτε σε ειδικά σχολεία κωφών/βαρήκοων είτε σε γενικά σχολεία. Τα ειδικά σχολεία κωφών/ βαρήκοων είναι σχολικές μονάδες ειδικά διαμορφωμένες για την εκπαίδευση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών. Στα γενικά σχολεία, η φοίτηση επιτυγχάνεται μέσω της συμπερίληψης, κατά την οποία όλοι οι μαθητές είναι σημαντικό να φοιτούν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του συγκριτικού πίνακα, φαίνεται ότι τα ειδικά σχολεία κωφών/ βαρήκοων μπορούν να παρέχουν ένα καλύτερο κλίμα φοίτησης, εκπαίδευσης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης για τους μαθητές με προβλήματα ακοής.

Για να αντισταθμιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και να επιτευχθεί η συμπερίληψη, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν τα εμπόδια που θα προκύψουν από αυτήν και να βρεθούν αποδοτικοί τρόποι για την αντιμετώπισή τους. Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι σημαντικό εμπόδιο είναι η γλώσσα που μαθαίνεται και χρησιμοποιείται στα γενικά σχολεία. Από την πλευρά των κωφών/ βαρήκοων μαθητών, είναι απαραίτητο στο σχολείο να μαθαίνουν την ΕΝΓ, καθώς αποτελεί τον βασικό και αμεσότερο τρόπο επικοινωνίας τους με τον περίγυρό τους. Εκτός αυτού, η νοηματική γλώσσα είναι απαραίτητο μέσο για την παράδοση και την κατανόηση της διδακτέας ύλης. Επομένως, είναι σημαντικό οι μαθητές να τη διδάσκονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους:

- Με ένταξη του μαθητή στο τμήμα ένταξης και εκμάθηση σε αυτό της ΕΝΓ, ώστε να εξασκείται στη γλώσσα αυτή σε εβδομαδιαία βάση.
- Με ύπαρξη παράλληλης στήριξης στο παιδί, εξειδικευμένη στην ΕΝΓ και την εκπαίδευση κωφών, ώστε να κάνει ταυτόχρονα παράδοση του μαθήματος με τρόπο εξατομικευμένο στις ανάγκες του μαθητή.
- Με διερμηνέα της ΕΝΓ μέσα στην τάξη για ταυτόχρονη διερμηνεία της παράδοσης του μαθήματος στη νοηματική.

- Με χρήση οπτικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Με προσθήκη υπότιτλων σε όλα τα εκπαιδευτικά βίντεο.

Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι να υπάρξει και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου σχολικού περιβάλλοντος η δημιουργία ενός πλαισίου για την επικοινωνιακή φοίτηση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Σχετικά με τη φοίτηση των κωφών/ βαρήκοων μαθητών σε αυτό, είναι ιδιαίτερης σημασίας η γνώση της στοιχειώδους νοηματικής γλώσσας από τη σχολική κοινότητα για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της κατά τη φοίτηση κωφών/ βαρήκοων μαθητών. Όπως, επίσης, σημαντική είναι και η ενημέρωση για την κουλτούρα και την εκπαίδευση των κωφών, αλλά και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος με βασικούς άξονες την κατανόηση, τον σεβασμό και την αποδοχή.

Έτσι, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τα παρακάτω, στο σχολικό πλαίσιο:

- Επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κουλτούρα και την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής.
- Παροχή διερμηνέα στο σχολείο, με τη βοήθεια του οποίου θα μπορεί να πραγματοποιείται η εκμάθηση της ΕΝΓ από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Προσθήκη της νοηματικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών κάποιες ώρες την εβδομάδα, σε μαθήματα όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης.
- Ένταξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να συμβάλουν στην υγιή ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στην ευρύτερη μαθητική ομάδα και να παρέχουν στήριξη για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνύπαρξης όλων των μαθητών.
- Ένταξη λογοθεραπευτή και ειδικού βοηθητικού προσωπικού στο σχολικό πλαίσιο.
- Ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές θα λειτουργούν σαν ομάδα και όλοι τους θα νιώθουν ισότιμα μέλη ενός συνόλου.

8.2. Συζήτηση

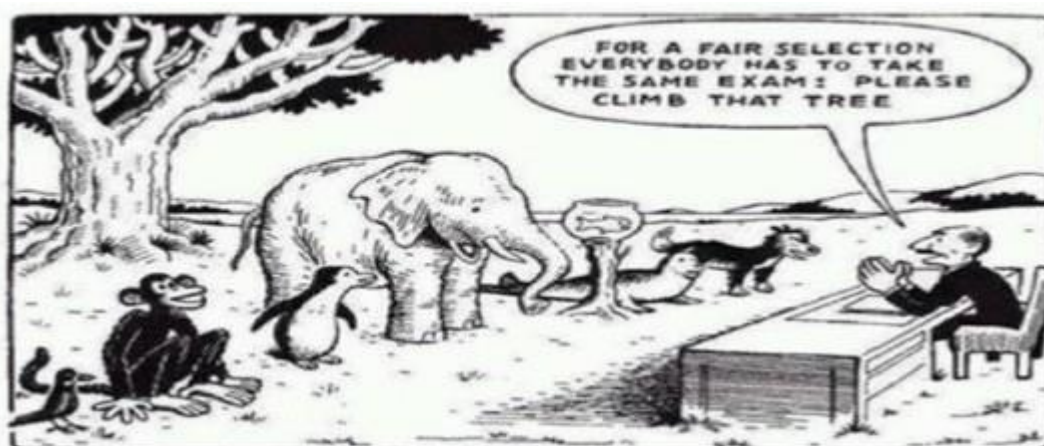
Η κοινότητα των ατόμων με προβλήματα ακοής προσπαθεί πάντα, στην πάροδο του χρόνου, να διεκδικήσει τα δικαιώματά της, αλλά και την ισότιμη θέση της στην κοινωνία των ακουόντων. Σημαντικό βήμα ήταν το γεγονός ότι η νοηματική γλώσσα καθιερώθηκε και αναγνωρίστηκε ως η καθομιλουμένη γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών. Έκτοτε καθιερώθηκε σαν τρόπος «ομιλίας», επικοινωνίας και εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργήθηκαν οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Ωστόσο, σήμερα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προτάσσουν τη μέθοδο της συμπερίληψης ως τον καταλληλότερο τρόπο εκπαίδευσης και ένταξης όλων των μαθητών. Με τον όρο συμπερίληψη νοείται το να πηγαίνουν όλοι οι μαθητές στο γενικό σχολείο, χωρίς να υπάρχουν εξειδικευμένες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, και μέσα σε αυτό να εκπαιδεύεται ο κάθε μαθητής, με την υποστήριξη που χρειάζεται. Για τον λόγο αυτό, έχουν θεσπιστεί τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη.

Όμως, τα παραπάνω δεν αρκούν για την πλήρη και ορθή ενσωμάτωση όλων των μαθητών της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο και, συγκεκριμένα, των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Είναι λοιπόν απαραίτητο, ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, να ληφθούν και άλλες πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο γενικό σχολείο, τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος και, κυρίως, την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συμπερίληψης, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αυτά είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν με την ενημέρωση των ατόμων της σχολικής κοινωνίας, την επιμόρφωση και τον σεβασμό τους προς την κουλτούρα και την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής και την πλήρη αποδοχή και στήριξή τους.

8.3. Αντί επιλόγου

Όλοι έχουν δικαίωμα στη μάθηση, την εκπαίδευση την κοινωνική ισότητα, την ισότητα ευκαιριών και την ψυχική ηρεμία που πηγάζει από την αρμονική συμβίωση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να κυνηγάει και να διεκδικεί τα δικαιώματα και τα όνειρα του. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ιδιαιτερότητες ή οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιοι άνθρωποι πρέπει να είναι άμεσα και πλήρως κατανοητές από το κράτος και την κοινωνία και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς. Η σωστή όμως και δίκαιη παροχή ευκαιριών, δεν είναι αυτή που παρέχει σε όλους τα ίδια, αλλά αυτή που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του καθενός και προσαρμόζει κατάλληλα τα παρεχόμενα αγαθά, με τον αποδοτικότερο τρόπο, ώστε να υπάρχουν μόνο θετικά αποτελέσματα για το άτομο και μετέπειτα για την κοινωνία.



Our Education System

"Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid."

- Albert Einstein

Βιβλιογραφία

1. **Crick, B.** *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London : QCA, 1998.
2. **Jary, D. & Jary, J.** *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow : Harper Collins Publishers, 1991.
3. **Higgins, P.** *Outsiders in a Hearing World*. [book auth.] S. Gregory & G. Hartley. *Constructing Deafness*. . Milton Keynes : Open University Press, 1980.
4. **Padden, C.** *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*. [book auth.] C. Baker & R. Battison. *Sign Language and the Deaf Community*. Silver Spring : National Association of the Deaf, 1980.
5. **Ladd.** *Deaf Consciousness, Deaf Studies iii*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2003.
6. **Holcomb, T.** The construction of Deaf identity. [book auth.] M. Garretson. *Deafness 1993-2013*. Silver Spring MD : National Association of the Deaf, 1993, pp. 41-46.
7. **Mitchell, R., & Karchmer, M.** When parents are deaf versus hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2004, Vol. 11, pp. 133-152.
8. **Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G.** Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002, Vol. 7, 2, pp. 134-148.
9. **Baumeister, R.** The self and society: Changes, problems and opportunities. [book auth.] R. D. Ashmore & L. Jussim. *Self and Identity*. New York : Oxford University Press, 1997, pp. 191-217.
10. **Grotevand, H. D.** Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration. [book auth.] T. P. Gullota, & R. Montemayor R. G. Adams. *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park CA : Sage Publications, 1997, pp. 73-90.
11. **Harter, S.** *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : Guildord Press, 1999.
12. **Kent, B., & Smith, S.** They only see it when the sun shines in my ears. Exploring perceptions of adolescent hearing aid users. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2006, Vol. 11, 4, pp. 461-476.
13. **Stinson, M., & Whitmire, K.** Adolescents who are Deaf or hard of hearing: A communication perspective on educational placement. *Topics in Language Disorders*. 2000, Vol. 20, pp. 58-72.
14. **Hadjikakou, K., & Nikolarazi, M.** The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2006, Vol. 11, 4, pp. 477-492.

15. —. The impact of personal educational experiences and communication practices on the construction of deaf identity in Cyprus. *American Annals of the Deaf*. 2007, Vol. 152, 4, pp. 398-414.
16. **Weinberg, N., & Sterritt, M.** Disability and identity: A study of identity patterns in adolescents with hearing impairments. *Rehabilitation Psychology*. 1986, Vol. 31, 2, pp. 95-102.
17. **Stinson, M. S., & Kluwin, T. N.** Educational consequences of alternative school placements. [book auth.] M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford, UK : Oxford University Press., 2003, pp. 52-64.
18. **Glickman, N.** The development of culturally deaf identities. [book auth.] N. Glickman & M. Harvey. *Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 115-153.
19. **Bat-Chava, Y.** Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*. 2000, Vol. 145, 5, pp. 420-428.
20. **Maxwell-McCaw, D.** Acculturation and psychological well-being in deaf and hard of hearing people (Doctoral dissertation, George Washington University). *Dissertation Abstracts International*. 2001, Vol. 61, 11-B, p. 6141.
21. **Leigh, I. W.** Reflections on identity. [book auth.] M. Marschark & P. Spencer. *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York : Oxford University Press, 2010, pp. 195-209.
22. **Lewis, V., & Kellett, M.** Disability. [book auth.] V. Lewis., S. Ding., M. Kellett & C. Robinson nS. Fraser. *Doing Research with Children and Young People*. London : Sage Publications, 2004.
23. **Middleton, L.** *Children First: Working with Children and Disability*. Birmingham : Venture Press, 1992.
24. **Rosen, R.** Jargons for Deafness as Institutional Constructions of the Deaf Body. *Disability and Society*. 2003, Vol. 18, 7, pp. 921-934.
25. **Densham, J.** *Deafness, Children and the Family: A Guide to Professional Practice*. Aldershot : rena, 1995.
26. **Brooks, N.** The Analysis of Language and Culture. [book auth.] R. Lafayette. *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. 1975, pp. 19-31.
27. *Is there a Deaf Culture Available to the Young Deaf Person?* **Brien, D.** Loughbrough : National Council of Social Workers for the Deaf Study Weekend, 1981.
28. **Woll, B.** Development of Signed and Spoken Language. [book auth.] P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson S. Gregory. *Issues in Deaf Education*. London : David Fulton Publishers, 1998.

29. **Antia, S, Stinson, M, Gaustad, MG.** Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002, Vol. 7, 3, pp. 214-229.
30. **Groce, N.** *Everyone Here Spoke Sign Language*. . Cambridge : Harvard University Press, 1985.
31. **Erting, C.** *Deafness, Communication, Social Identity in a Pre-school for Deaf Children*. Burtonsville : Linstock Press Inc, 1994.
32. **Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M.** *Deaf People: Evolving Perspectives from Psychology, Education and Sociology*. New York : Pearson Education Inc, 2004.
33. **Lynas, W.** *Communication Options in the Education of Deaf Children*. London : Whurr Publishers, 1994.
34. **Watson, L., Gregory, S., Powers, S.** *Deaf and Hearing Impaired in Mainstream Schools*. London : David Fulton Publishers, 1999.
35. **Kim, Y.** *Communication and Cross-Cultural Adaption: An Interdisciplinary Approach*. Clevedon : Multilingual Matters, 1988.
36. **Lane, H., Hoffmeister, R & Bahan, B.** *A Journey into Deaf-World*. San Diego : Down Sign Press, 1996.
37. **Moores, DF.** *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice (5th ed.)*. . Boston NJ : Houghton Mifflin, 2001.
38. **Gregory, S.** The Language and Culture of Deaf People: Implications for. [book auth.] M. Beveridge & G. Reddiford. *Language, Culture and Education: The Colston Research Society*. Clevedon : Multilingual Matters, 1992.
39. **Robinson, K.** Cochlear Implants: Some Challenges. [book auth.] W. McCracken, S. Powers & L. Watson S. Gregory. P. Knight. *Issues in Deaf Education*. London : David Fulton Publishers, 1988.
40. **Urion, C.** *Concept of Culture Applied to Deaf Culture*. Calgary : ALHEI Convention, 1991.
41. **Scheetz, N. A.** *Orientation to deafness* . 2nd ed. Boston MA : Allyn & Bacon, 2001.
42. **Beattie, R. G.** *Ethics in Deaf Education*. Callaghan Australia : North Rocks, 2001.
43. **Sacks, O.** *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Berkeley CA : University of California Press, 1989.
44. **Norwich, B.** *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International*. London : Routledge, 2008.
45. **Al-Turkee, Y.** *Education and Learning of deaf students and hard of hearing*. . Riyadh : King Fahd library., 2005.

46. **Clark, J., & Martin, F.** *Introduction to audiology (8th ed.)*. Boston MA : Allyn & Bacon, 2003.
47. **J, Kapp.** *Children with problems: an orthopedagogical perspective*. . Pretoria : Van Schaik., 1991.
48. **C, Flexer.** *Facilitating hearing and listening in young children*. . Novata CA : Singular Publishing Group, 1994.
49. **Kirk, K., Miyamoto, R., Ying, E., Perdew, M. and Zuganelis, H.** Cochlear implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*. 102, 2000, Vol. 4, pp. 127-144#.
50. **B, Schirmer.** *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. . Boston MA : Allyn & Bacon, 2001.
51. **M, Abyed.** *Curricula and teaching methods for students with special needs*. . Dar Safa, Oman : Publishing - Distributing, 2001.
52. **D, Moores.** *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston MA : Houghton Mifflin, 1996.
53. **A, Hanfy.** *Introduction to the hearing disabilities*. . Riyadh : The Academy of Special Education, 2003.
54. **Gantz, B.J., Tyler, R.S., Woodworth, G.G., Tye-Murray, N., Fryauf-Bertschy, H.** Results of multichannel cochlear implants in congenital and acquired prelingual deafness in children: five-year follow-up. *American Journal of Otorhinolaryngology*. 1994, Vol. 2, pp. 1-7.
55. **Miyamoto, R.T., Osberger, M.J., Robbins, A.M., Myres, W.A., Kessler, K.** Prelingually deafened children's performance with the nucleus multichannel cochlear implant. *American Journal of Otolaryngology*. 1993, Vol. 14, 5, pp. 437-445.
56. **Evans MK, Deliyski DD.** Acoustic voice analysis of prelingually deaf adults before and after cochlear implantation. *Journal of Voice*. 2007, Vol. 21, pp. 669-682.
57. **Lane, H., Tranel, B.** The Lombard Sign and the Role of Hearing in Speech. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1971, Vol. 14, 4, pp. 677-709.
58. **Dehqan, R., Scherer, R.C.** Objective Voice Analysis of Boys With Profound Hearing Loss. *Journal of Voice*. 2011, Vol. 25, 2, pp. e61-e65.
59. **Gillbert, H., Campbell, M.** Speaking fundamental frequency in three groups of hearing-impaired individuals. *Journal of Communication Disorders*. 1980, Vol. 13, 3, pp. 195-205.
60. **Lane, H., Webster, J.W.** Speech deterioration in postlingually deafened adults. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 1991, Vol. 89, p. 859.
61. **Guo, S.L.** Variability in Voice Fundamental Frequency of Sustained Vowels in Speakers With Sensorineural Hearing Loss. *Journal of Voice*. 2012, Vol. 26, 1, pp. 24-49.

62. **Bolfan-Stosic, N., Simunjak, B.** Effects of hearing loss on the voice in children. *Journal of Otolaryngology*. 2007, Vol. 36, pp. 120-123.
63. **Stach, B.A., Ramachandran, V.** *Clinical Audiology: An introduction*. Pretoria : Singular Publishing, 1998.
64. **MT., Greenberg.** *Stress and coping: a treatment model for deaf clients*. Seattle OR : The Northwest Association for Mental Health and Deafness, 1983.
65. **Leigh IW, Corbett CA, Gutman V, Morere DA.** Providing psychological services to deaf individuals: a response to new perceptions of diversity. *Professional Psychology: Research and Practice*. 1996, Vol. 27, pp. 364-371.
66. **Luey HS, Glass L, Elliott H.** Hard-of-hearing or deaf: issues of ears, language, culture and identity. *Social Work*. 1995, Vol. 40, pp. 177-182.
67. **Education., U.S. Department of.** 32nd annual report to Congress, Part B. [Online] 2010. [Cited: 6 1 2021.] <http://www2.ed.gov/>.
68. **Lenneberg, E. H.** *Biological foundations of language*. NY : John Wiley, 1967.
69. **Kuhl, P., & Rivera-Gaxiola, M.** Neural substrates of Language Acquisition. *Annual Review of Neuroscience*. 31, 2008, pp. 511-534.
70. **Lecours, A. R.** Myelogenetic correlates of the development of speech and language. [book auth.] E. H. Lenneberg & E. Lenneberg. *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*. NY : Academic Press, 1975, pp. 121-135.
71. **Mayberry, R. I., Chen, J.-K., Witcher, P., & Klein, D.** Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*. 119, 2011, pp. 16-29.
72. **Kuhl, P., & Rivera-Gaxiola, M.** Neural substrates of language acquisition. *Annual Review of Neuroscience*. 31, 2008, pp. 511-534.
73. **Mayberry, R. I., Lock, E., & Kazmi, H.** Linguistic ability and early exposure. *Nature*. 17, 2002, 38.
74. **Penicaud, S., Klein, D., Zatorre, R. J., Chen, J. K., Witcher, P., Hyde, K., & Mayberry, R. I.** Structural brain changes linked to delayed first language acquisition in congenitally deaf individuals. *NeuroImage*. 66, 2013, pp. 42-49.
75. **Boudreault, P., & Mayberry, R. I.** Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*. 21, 2006, pp. 608-635.
76. **Karchmer, M. A., & Mitchell, R. E.** Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. [book auth.] M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). *Oxford Handbook of Deaf Studies*. NY : Oxford University Press, 2003, pp. 21-37.

77. **Lederberg, A. R.** Expressing meaning: From communicating intent to building a lexicon. [book auth.] M. Marschark & P. E. Spencer (eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford UK : Oxford University Press, 2003, pp. 47-260.
78. **Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M.** Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 12, 2007, pp. 269-282.
79. **I, Mayberry R.** When timing is everything: Age of first language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*. 28, 2007, pp. 537-549.
80. **Mayberry, R. I., & Lock, E.** Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*. 87, 2003, pp. 369-384.
81. **CB, Traxler.** The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5, 2000, pp. 337-348.
82. **Anderson, D., & Reilly, J.** The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7, 2002, pp. 83-106.
83. **Mayberry, R. I., & Squires, B.** Sign language: Acquisition. [book auth.] K Brown (ed). *Encyclopedia of language & linguistics*. Oxford UK : Elsevier, 2006, pp. 291-296.
84. **Paul, P. V., & Whitelaw, G. M.** *Hearing and deafness: an introduction for health and education professionals*. Sudbury MA : Jones & Barlett, 2011.
85. **Zwiebel, A., & Mertens, D.** A comparison of intellectual structure in deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*. 130, 1985, pp. 27-31.
86. **Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R.** *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington DC : National Academy, 2000.
87. **Archbold S., Meyer C.** Deaf education: the impact of cochlear implantation? *Deafness Education International*. 2012, Vol. 14, pp. 2-15.
88. **Geers A., Strube M., Tobey E., Pisoni D., Moog J.** Epilogue: factors contributing to long-term outcomes of cochlear implantation in childhood. *Ear Hearing*. 2011, Vol. 32, 1, pp. 84S-92S.
89. **Markman T., Quittner A., Eisenberg L., Tobey E., Thal D., Niparko J. K., et al.** Language development after cochlear implantation: an epigenetic model. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 2011, Vol. 3, pp. 388-404.
90. **Middlebrooks J. C., Bierer J. A., Snyder R. L.** Cochlear implants: the view from the brain. *Current Opinions of Neurobiology*. 2005, Vol. 15, pp. 488-493.
91. **Kral A., Tillein J., Heid S., Hartmann R., Klinke R.** Postnatal cortical development in congenital auditory deprivation. *Cerebral Cortex*. 2005, Vol. 15, pp. 552-562.

92. **Kral A., Sharma A.** Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends of Neuroscience*. 2012, Vol. 35, pp. 111-122.
93. **Neville H., Bavelier D.** Human brain plasticity: evidence from sensory deprivation and language experience. *Programming Brain Research*. 2012, Vol. 138, pp. 177-188.
94. **Sharma A., Dorman M. F.** Central auditory development in children with cochlear implants: clinical implications. *Advanced Otorhinolaryngology*. 2006, Vol. 64, pp. 66-68.
95. **Sharma A., Nash A. A., Dorman M.** Cortical development, plasticity and re-organization in children with cochlear implants. *Journal of Communication Disorders*. 2009, Vol. 42, pp. 272-279.
96. **Olulade O. A., Koo D. S., LaSasso C. J., Eden G. F.** Neuroanatomical profiles of deafness in the context of native language experience. *Journal of Neuroscience*. 2014, Vol. 34, pp. 5613-5620.
97. **Newport E., Bavelier D., Neville H. J.** Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition. [book auth.] E. Dupoux. *Language, Brain and Cognitive Development*. Cambridge MA : Mit Press, 2002, pp. 481-502.
98. **Lyness C., Woll B., Campbell R., Cardin V.** How does visual language affect crossmodal plasticity and cochlear implant success? *Neuroscience Behavioral Reviews*. 2013, Vol. 37, pp. 2621-2630.
99. **Institute., Gallaudet Research.** Regional and national summary report of data from the 1999-2000 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth. . [Online] 2001. [Cited: 6 1 2021.] http://research.gallaudet.edu/Demographics/2000_National_Summary.pdf.
100. **Institute, Gallaudet Research.** Regional and national summary report of data from the 2009-10 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth. . [Online] April 2011. [Cited: 6 1 2021.] <http://research.gallaudet.edu/>.
101. **Archbold, S., & Mayer, C. (2012).** Deaf education: The impact of cochlear implantation. *Deafness & Educational International*. 14, 2012, pp. 2-15.
102. **Vermeulen, A. M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik A.** Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 12, 2007, pp. 283-302.
103. **Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C.P., Wales, R. J., . . . Tooherr, R. (2001).** Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 44, 2001, pp. 244-285.
104. **Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., & Niparko, J. K.** Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent–child communication. *Development and Psychopathology*. 21, 2009, pp. 373-392.

105. **Barker, D.H., Quittner, A.L., Fink, N.E., Eisenberg, L.S., Tobey, E.A., Niparko, J.K.** *Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influence of language, attention, and parent-child communication*. Coral Gables, USA : Dev Psychopathol. Ponce de Leon, 2009.
106. **AM, Vonen.** Bimodal bilingualism in children – Similar and different. [book auth.] M. Hyde & G. Hoie. *To be and to become – language and learning in the lives of young deaf children*. Oslo : Skådalen Resource Centre., 2007, pp. 32-43.
107. **Martinez, E.A & Hallahan, D.P.** Education State University. *Hearing Impairment - School Programs, Teaching*. [Online] n.d. [Cited: 13 2 2021.]
<https://education.stateuniversity.com/pages/2039/Hearing-Impairment.html>.
108. *Ο ρόλος της νοηματικής γλώσσας στην γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα.* **Μπίνος, Π., Λοΐζου, Ε.** Λάρισα : Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,, 2017. Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,, pp. 671-677.
109. **Gannon, J. R.** *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2012.
110. **Greenwald, B. H.** Alexander Graham Bell and His Role in Oral Education. *disabilitymuseum.org*. [Online] [Cited: 21 2 2021.]
<https://www.disabilitymuseum.org/dhm/edu/essay.html?id=59>.
111. **Moore, D. F.** *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston, MA : Houghton Mifflin., 1978.
112. **Deaf, National Association of the.** Nad.org. *NAD - About Us*. [Online] [Cited: 21 2 2021.]
<https://www.nad.org/about-us/>.
113. **Babbidge Jr, Homer D., et al.** ERIC.ed.gov. *Education of the Deaf. A Report to the Secretary of Health, Education, and Welfare by His Advisory Committee on the Education of the Deaf*. [Online] 1965. [Cited: 21 2 2021.] <https://eric.ed.gov/?id=ED014188>.
114. **EEOC.** *The Rehabilitation Act of 1973*. [Online] 1973. [Cited: 21 2 2021.]
<https://www.eeoc.gov/statutes/rehabilitation-act-1973>.
115. **Govtrack.us.** *S. 6 (94th): Education For All Handicapped Children Act*. [Online] 1975. [Cited: 21 2 2021.] <https://www.govtrack.us/congress/bills/94/s6/text>.
116. **Salem, J. M. & Fell, B. P.** The Impact of P.L. 94-142 on Residential Schools for the Deaf: A Follow-Up to the 1977 Survey. *American Annals of the Deaf*. 1988, Vol. 133, 2, pp. 68-75.
117. **Aldersley, S.** Least Restrictive Environment and the Courts. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002, Vol. 7, 3, pp. 189-199.
118. **ada.gov.** *Americans with Disabilities Act of 1990*. [Online] 1990. [Cited: 21 2 2021.]
<https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>.

119. ed.gov. *Individuals with Disabilities Education Act*. [Online] 1998. [Cited: 21 2 2021.] <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>.
120. Covey, S. R. *The Seven Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*. London : Simon and Schuster, 1992.
121. M, Naiker S. *A Brief Description of the Changes Taking Place in South Africa to the Shift*. Pretoria : Department of Education, 2000.
122. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. . Paris France : UNESCO Inclusive Education, 2002.
123. E, Levine. *Youth in a Soundless World: a Search for Personality*. NY : Washington Square, 1965.
124. E, Davis H Silverman. *Hearing and Deafness (Revised Addition)*. NY : Hole Rinehard & Winston Ink, 1960.
125. D, Baker-Shenk C Cokely. *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Springs : TJ Publishers, 1980. 54.
126. P, Paul P V Quigley S. *Education and Deafness*. NY : Longman, 1990. 6.
127. Engelbrecht, P, Green, L and Naiker, S & Engelbrecht, L. *Inclusive Education in Action in South Africa*. Pretoria : Van Schaik, 1999. 13.
128. Education, Department of. *Education White Paper 6. Special Needs Education*. Pretoria : Government Printer, 2001.
129. P, Schlesinger H S Meadow K. *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. . Berkeley CA : University of California Press, 1972. 16.
130. *Some handy new ideas on pidgins and Creole languages*. J, Woodward H Markowicz. Honolulu : Paper presented at the 1975 International Conference on Pidgin and Creole Languages, 1975. 32.
131. Marschark, M., Lang, H. and Albertini, J. *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford : Oxford University Press, 2002.
132. Mcanally, P., Rose, S. and Quigley, S. *Language learning practices with deaf children*. Boston MA : College Hill Press, 1994.
133. Mitchell, R. and Karchmer, M. Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*. 4, 2004, pp. 138-163.
134. M, Marschark. *Psychological Development of Deaf Children*. NY : Oxford University Press Inc, 1993.

135. T, Al-Rayes. *Bilingual bicultural. Paper presented at the symposium of special education.* Riyadh : King Saud University, 2005.
136. Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Knoors, H., Vervloed, M., Noble, W., Madden, M., Jackson, L. and Grebennikov, L. Benefits of sign language interpreting and text alternatives for deaf students' classroom learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 11, 2006, Vol. 4, pp. 421-437.
137. P, Paul. Perspectives on literacy: A rose is a rose, but then again ... maybe not [Review of the book Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 10, 2005, Vol. 2, p. 222.
138. C, Poe. American Sign Language: Communicating with Deaf Students . [Online] 2006. [Cited: 8 1 2021.] Available at: <http://www.lifeprint.com/asl101/topics/communicatingwithdeaf.htm>.
139. Al- Zeriqtat, I. *Hearing Impairment and the principles of auditory verbal rehabilitation and educational.* Amman: Dar Al-Fikr. Amman : Dar-Al-Fikr, 2009.
140. R, Knight P & Swanwick. *The Care and Education of A Deaf Child: A Book for parengts.* Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1999.
141. Knoors H., Hermans, D. Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students:. [book auth.] Marschark M Spencer PE. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education Vol.2.* Oxford : Oxford University Press, 2010, pp. 57-71.
142. Foster, S., Long, G., & Snell, K. . Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 4, 1999, Vol. 3, pp. 225-235.
143. Powel, D., Hyde, M., Punch, R. Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: Highlights and challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 19, 2013, Vol. 1, pp. 126-140.
144. Schick, B., Williams, K., Kupermintz, H. Look who's being left behind: Education interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 11, 2005, Vol. 1, pp. 3-20.
145. W, Cawthon S. Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 6, 2001, Vol. 3, pp. 212-225.
146. Richardson, J., Marschark, M., Sarchet, & T., Sapere, P. Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 15, 2010, Vol. 4, pp. 358-382.
147. G, Lang H. Higher education for Deaf Students: Research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 7, 2002, Vol. 4, pp. 267-280.

148. J. Luckner. Preparing teachers of students who are deaf and hard of hearing. [book auth.] Marschark M Spencer PE. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Vol. 2*. Oxford : Oxford University Press, 2010, pp. 41-56.
149. Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., & Rizzolo, K. Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content. *Journal of Deaf Studies and Education*. 16, 2010, Vol. 1, pp. 79-100.
150. Ladd, P. Deafhood and Deaf Educators. Some thoughts. [book auth.] D. J. Napoli G. Mathur. *Deaf around the World: The Impact of Language*. Oxford : Oxford University Press, 2011, pp. 372-382.
151. Andrews, J. F., Hamilton B. and Midener, D. K., Clark, D. Early reading for young deaf and hard of hearing children: Alternative frameworks. *Psychology*. 2016, Vol. 7, 4, pp. 510-522.
152. Kuntze, M., Golos, D. B. and Enns, C. J. Rethinking literacy: Broadening opportunities for visual learners. *Sign Language Studies*. 2014, Vol. 14, pp. 203-224.
153. Hauser, P. C., O' Hearn, A., Mckee, M. M. Steider, A. Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*. 2010, Vol. 154, 5, pp. 493-496.
154. Berke, M. Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2013, Vol. 18, 3, pp. 299-311.
155. Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. *Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: understanding language and literacy development*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2013.
156. Berndsen, M, Luckner, J. Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington State Case Study. *Communication Disorders Quarterly*. 2012, Vol. 33, 2, pp. 111-118.
157. Silveira, , R. M. H., Silveira, C. H. , Bonin, I. T. Literatura infantil do século XXI: Surdez e personagens surdos. [book auth.] M. Klein & M. L. Lunardi-Lazzarin L. Karnopp. *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações*. Canoas RS : Editora da ULBRA., 2011, pp. 191-203.
158. Sutton-Spence, R., Napoli, D. J. *Humour in sign languages: The linguistic underpinnings*. Dublin : Trinity College, 2009.
159. Holcomb, T. K. Compartilhamento de informações: Um valor cultural universal dos surdos. [book auth.] M. Klein & M. L. Lunardi-Lazzarin L. Karnopp. *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações*. Canoas RS : Editora da ULBRA, 2011, pp. 139-149.
160. S., Thoma A. D. Possibilidades de leitura da diferença surda no cinema. [book auth.] M. Klein & M. L. Lunardi-Lazzarin L. Karnopp. *Cultura surda na contemporaneidade:*

Negociações, intercorrências e provocações. Canoas RS : Editora da ULBRA, 2011, pp. 205-220.

161. Johnson, R. E., Liddell, S., Erting, C. J. Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. *eric.ed.gov*. [Online] January 1989. [Cited: 28 2 2021.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316978.pdf>.

162. Bishop, J., Inderbitzen, H. Peer acceptance and friendship: An Investigation. *Journal of Early Adolescence*. 1995, Vol. 15, pp. 476-489.

163. Tomada, G., Schneider, B. H., De Domini, P., Greenman, P. S., Greenman, A. F. Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*. 2005, Vol. 29, pp. 314-332.

164. Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., Nurmi, J. E. Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*. 2007, Vol. 78, 4, pp. 1395-1404.

165. Flook, L., Repetti, R. L., Ullman, J. B. Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*. 41, 2005, Vol. 2, pp. 319-327.

166. Leigh, I. W. The complexities of deaf identities. [book auth.] S., Hansen, A. L., Feilberg, J. Bagga-Gupta. *Identity revisited and reimagined*. Springer : Cham, 2017, pp. 207-220.

167. Carter, M. J. Mireles, D. C. Deaf identity and Depression. *New directions in identity theory and research*,. 2016, pp. 509-538.

168. Olsson, S., Dag, M., Kullberg, C. Deaf and hardof-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 2018, Vol. 33, 4, pp. 495-509.

169. Batten, G., Oakes, P. M., Alexander, T. Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2014, Vol. 19, 3, pp. 285-302.

170. Xie, Y.H., Potmesil, M., Peters, B. Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2014, Vol. 19, 4, pp. 423-437.

171. Hung, H. L. Factors associated with the attitudes of nondisabled secondary school students toward the inclusion of peers who are deaf or hard of hearing in their general education classes. *Doctoral Dissertation*. Columbus OH : The Ohio State University, 2005.

172. N, Dominguez. Lifestprint.com. *America Sign language Histroy*. [Online] 6 April 2009. [Cited: 13 2 2021.] <https://www.lifestprint.com/asl101/pages-layout/history2.htm>.

173. Woll, B., Adam, R. *Sign Language and the Politics of deafness*. Oxfordshire UK : Routledge, 2012.

174. Butterworth, R. & Flodin, M. *"History of American Sign Language."* *The Pedigree Visual Dictionary of Signing*. Berkley : Tarcher Perigee, 1995.
175. DF, Moores. *Residential Schools for the Deaf and Academic Placement Past, Present and Future American Annals of the Deaf*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2009.
176. Padden, C., Ramsey, C. Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*. 18, 1998, Vol. 4, pp. 30-46.
177. Stokoe, W.C. Sign Language Structure:An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005, Vol. 10, 1, pp. 1-35.
178. Battison, R. Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*. 1974, Vol. 5, pp. 1-19.
179. Klima, E., Bellugi, U. *The Signs of Language*. . Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.
180. Baker, C., Padden, C. *American Sign Language. A Look at its History, Structure and Community*. Silver Spring Md : National Association of the Deaf, 1978.
181. Λαμπροπούλου, Β. *4ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό παιδί. . Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ Ι-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 1999 .*
182. Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, Ε. *Γνωριμία με την κώφωση*. Αθήνα : Έλλην, 1994.
183. CL, Ramsey. *Deaf children in public schools:Placement, context, and*. Washington DC : Gallaudet University Press, 1997.
184. Padden, C & Humphries, T. *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge : Mass. harvard University Press, 1988.
185. Κουρμπέτης, Β. Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*. 1997, Vol. 45, pp. 27-45.
186. Κουρμπέτης, Β., Μαρκάκης, Ε., Σταϊνχάουερ, Γ. *Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κωφών Μαθητών: Πειραματικά Αποτελέσματα, Πρακτικές και Προοπτική*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999.
187. *Greek sign language and its use in Greece*. Kourbetis, V., Hoffmeister, R. Manchester : The International Congress on Education of the Deaf, 1985.
188. WFD, World Federation of the Deaf. WFD. *WFD-WASLI Frequently Asked Questions* . [Online] 7 November 2019. [Cited: 6 March 2021.] <http://2tdzpf2t7hxmqqh3njno1y.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2019/11/FAQ-on-IS-7-Nov-2019-Updated-Version-included-IS.docx.pdf>.

189. De Meulder, Maartje, Kusters, Annelies, Moriarty, Erin, and Murray, Joseph J. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019, Vol. 40, 10, pp. 892-906.
190. Mesh, J. World Federation of the Deaf. *Perspectives on the Concept and* . [Online] May 2010. [Cited: 6 March 2021.] http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/Perspectives-on-the-Concept-and-Definition-of-IS_Mesch-FINAL.pdf.
191. Quinto-Pozos, David., & Adam, Robert. Sign languages in contact. [book auth.] Adam. C. Schembri & Ceil. Lucas. *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2015, pp. 29-60.
192. Supalla, T., Webb, R. The grammar of International Sign: A new look at pidgin languages. [book auth.] K. Emmorey & J.S. Reilly. *Language, gesture and space*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum, 1995, pp. 333-352.
193. EUD, European Union of the Deaf. eud.eu. *International Sign*. [Online] 25 May 2012. [Cited: 6 March 2021.] <https://www.eud.eu/about-us/eud-position-paper/international-sign-guidelines/>.
194. BJ, Trezek. Cued Speech and the Development of Reading in English: Examining the Evidence. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 22, 2017, Vol. 4, pp. 349-364.
195. children, Controversies in the education of deaf. Controversies in the education of deaf children. *Current Pediatrics*. 15, 2005, Vol. 3, pp. 200-206.
196. Lytle RR, Johnson KE, Hui YJ. Deaf Education in China. *American Annals of the Deaf*. 150, 2005, Vol. 5, pp. 457-469.
197. M, Powell D Hyde. Deaf Education in New Zealand: Where We Have Been and Where We Are Going. *Deafness & Education International*. 16, 2013, Vol. 3, pp. 129-145.
198. Guarinello, A.C, Santana,A.P., Berberian,A.P & Massi,G.A. Deafness: educational – historical aspects in the Brazilian context. [book auth.] DF Moore & MS Miller. *Deaf people around the world: Educational and social perspectives* . Washington DC : Gallaudet University Press, 2009, pp. 101-118.
199. P, Schumann. *Geschihte des taubstummenwesens vom deutschen standpunkt aus*. Frankrurt Am Main : Moritz Diesterweg, 1940.
200. A, Kozulin. *Mediated learning experience and cultural diversity*. Jerusalem : ICELP, 2001.
201. J, Leybaert J Alegria. Spelling development in deaf and hearing children:. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*,. 7, 1995, pp. 89-109.
202. JSMS, Moog. Audiology Online. *Auditory-oral education: Teaching deaf children to talk. Moog center for the Deaf Education*. [Online] 2000. [Cited: 13 2 2021.] <https://www.audiologyonline.com/articles/auditory-oral-education-teaching-deaf-1248>.

203. M, Berke. Reading Books With Young Deaf Children: Strategies for Mediating Between American Sign Language and English. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 18, 2013, Vol. 3, pp. 299-311.
204. Moog JS, Geers AE. Epilogue: Major Findings, Conclusions and Implications for Deaf Education. *Ear and Hearing*. 24, 2003, Vol. 1, pp. 121-125.
205. MS, Moores DF Miller. *Deaf people around the world: Educational and social*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2009.
206. DC, Baynton. *Forbidden signs: American culture and the campaign against sign*. Chicago : University of Chicago Press, 1996.
207. NA, Scheetz. *Orientation to Deafness (2nd ed.)*. Boston : Allyn & Bacon, 2001.
208. H, Lane. *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York : Knopf, 1999.
209. C, Johnson R Liddell S Erting. *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington DC : Gallaudet Research Institute, 1989.
210. Tevenal, S. & Villanueva, M. Are you getting the message? The effects of SimCom on the message received by deaf, hard of hearing and hearing students. *Sign Language Studies*. 9, 2009, Vol. 3, pp. 266-286.
211. G, Tang. Sign Bilingualism in Deaf Education. [book auth.] O García AMY Lin S May. *Bilingual and Multilingual Education*. New York : Springer International Publishing AG 2017, 2017, pp. 191-203.
212. Deaf, The Singapore Association for the. The Singapore Association for the Deaf. *Signing Exact English Course*. [Online] 2010. [Cited: 13 2 2021.] <https://sadeaf.org.sg/sign-language-courses/see-course/>.
213. Mayer, C. & Akamatsu, T. Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for deaf children: considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 4, 1999, Vol. 1, pp. 1-8.
214. DF, Moores. *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices (5th ed.)*. Boston : Houghton-Mifflin Co, 2001.
215. Garay, S. Listening to the voices of deaf students. *Council for Exceptional Children*. 2003, Vol. 35, 4, pp. 44-48.
216. Τσιναρέλης, Γ. *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα : Πατάκης, 2011.
217. R., Ross-Hill. Teacher Attitude towards inclusion practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 9, 2009, Vol. 3, 188-198.

218. Boer DA, Ijl JS, Minnaert A. *International Journal of Inclusive Education*. 15, 2011, Vol. 3, 331-353.
219. Eriks-Brophy E, Whittingham J. Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children with Hearing Loss in General Education Settings. *Academic journal article from American Journal of Deaf*. 1, 2013, Vol. 158, 34-43.
220. Nations, United. Universal declaration of human rights. . *United Nations General Assembly*. [Online] 1948. [Cited: 9 1 2021.]
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf.
221. UNESCO. *World declaration on education for all: Meeting basic learning*. Jomtien : UNESCO, 1990.
222. EFA, International Consultative Forum on. *Education for All 2000 Assessment: Global synthesis*. Paris : UNESCO, 2000.
223. UNESCO. *The Dakar Framework for Action. World Education Forum Dakar Senegal 26-28 April*. . Paris : UNESCO, 2000.
224. Muthukrishna, N Schoeman, M. From 'special needs' to 'quality education for all': A participatory, problem centred approach to policy development in South Africa. [book auth.] M. Nind, K. Simmons and K. Sheehy (eds.) J. Rix. *Policy and power in inclusive education: Values into practice*. Oxon : Routledge-Falmer, 2005, pp. 47-56.
225. R, Rieser. *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the rights of people with disabilities*. London : Commonwealth Secretariat, 2008.
226. M, Thomas G Vaugan. *Inclusive Education: Readings and reflections*. . Berkshire : Oxford University Press, 2004.
227. Nations, United. *Convention on the rights of persons with disabilities. Treaty Series*. Paris : United Nations, 2006.
228. P, Mittler. It's our convention: Use it or lose it? *Disability, CBR & Inclusive Development*. 23, 2012, Vol. 2, pp. 7-21.
229. G, Lindsay. Inclusive education: A critical perspective. B. *British Journal of Special Education*. 30, 2003, Vol. 1, pp. 3-12.
230. UNESCO. *Global Monitoring Report 2015: Achievement and Challenges*. Paris : UNESCO, 2015.
231. Groce, N.E. and Bakhshi, P. Illiteracy among adults with disabilities in the developing world: A review of the literature and a call for action. *International Journal of Inclusive Education*. 15, 2011, Vol. 10, pp. 1153-1168.
232. R, Sandland. A clash of conventions? Participation, power and the rights of disabled children. *Social Inclusion*. 5, 2017, Vol. 3, pp. 2183-2803.

233. UNESCO. *Mainstreaming SDG4-Education 2030 in sector-wide policy and planning: Technical guidelines for UNESCO field offices*. Paris : UNESCO, 2016.
234. M, Rambla X Langthaler. *The SDGs and inclusive education for all: From special education to addressing social inequalities*. . Vienna : Austrian Foundation for Development Research, No. 14, 2016.
235. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. . Paris : UNESCO, 2017.
236. A, Dyson A Milward. *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London : Paul Chapman Publishing Ltd, 2000.
237. Ainscow, Booth. *Index for inclusion: Developing learning and Participation in Schools*. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education., 2002.
238. Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. *Towards inclusive schools?* London : Fulton, 1995.
239. Van Cleeve, J. V. The Academic Integration of Deaf Children: a Historical Perspective. [book auth.] H. Lane R. Fischer. *Looking Back: a Reader on the History of Deaf Communities and Their Sign Languages*. Humburg : Signum, 1993, pp. 333-347.
240. Griffin, S., Shevlin, M. *Responding to Special Educational Needs*. Dublin : Gill & McMillan Ltd, 2007.
241. Αγγελίδης, Π. *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα : Διάδραση, 2011.
242. Στασινός, Δ. *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα : Παπαζήση, 2016.
243. Ευσταθίου, Μ. Ποιοτικά και Ποσοτικά Χαρακτηριστικά των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ηπείρου. *esos.gr*. [Online] 2016. [Cited: 13 Μάρτιος 2021.] <https://www.esos.gr/arthra/47787/poiotika-kai-posotika-haraktiristika-ton-domon-eidikis-agogis-kai-ekpaideysis-stin>.
244. Wilton, R.D. Locating Physical Disability in Freudian and Lacanian Psychoanalysis: Problems and Prospects. *Social and Cultural Geography*. 2003, Vol. 4, 3, pp. 369-389.
245. Alport, G.W. *The nature of prejudice*. Cambridge/Reading MA : Addison-Wesley, 1954.
246. Waitoller, F.R. and Thorius, K.K. Playing hopscotch in inclusive education reform: Examining promises and limitations of policy and practice in the US. *Support for Learning*. 30, 2015, Vol. 1, pp. 23-41.
247. Χ., Αγγελίδης Π. & Χατζησωτηρίου. *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα : Διάδραση, 2013.
248. SJ, Peters. *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Washington DC : The World Bank, 2003.

249. Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. *Special Needs Education in Europe Thematic publication*. Odence : European Agency for Development in Special Needs Education, 2003.
250. N, Miles S Singal. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal for Inclusive Education*. 14, 2010, Vol. 1, pp. 1-15.
251. NV, Mont D Cuong. Disability and poverty in Vietnam. *The World Bank Economic Review*. 25, 2011, Vol. 2, pp. 323-359.
252. Booth, T. 'Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda? [book auth.] F. Armstrong, L. Barton D. Armstrong. *Inclusive Education policy, contexts and comparative perspective*. London : David Fulton Publisher, 2000, pp. 78-98.
253. Zionts, P. *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems: Perspectives, experiences, and best practices (2nd edition)*. . Austin TX : Pro-ed, 2005.
254. Foreman, P. *Inclusion in Action (2nd edition)*. . Victoria : Nelson Australia Pty Ltd, 2005.
255. Wood, J. *Teaching students in Inclusive setting: Adapting and accommodating instruction (5th edition)*. Boston : Pearson Prentice Hall, 2006.
256. Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D. *Educating Pupils with Special Needs* . Windsor : Nfer-NELSON, 1981.
257. (DfES), Department for Education and Skills. *Special Educational Needs: Code of Practice*. Nottingham : WES Publications, 2001.
258. Rieser, R. *Implementing Inclusive Education. Common Wealth Guide on* . London : Common Wealth Secretariat, 2012.
259. Booth, T. Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. [book auth.] J. Milner E. Blyth. *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice*. London : Routledge, 1996, pp. 21-36.
260. Ainscow, M. Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*. 1997, Vol. 24, 1, pp. 3-6.
261. Lipsky, D. & Gartner, A. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*. 1996, Vol. 66, 4, pp. 762-796.
262. Booth, T., Ainscow, M., Dyson, A. 'England: inclusion and exclusion in a. [book auth.] T. Booth & M. Ainscow. *From them to us: an International study of inclusion in education*. London : Routledge, 1998, pp. 193-225.
263. Thomas, G., Webb, J. *From exclusion to inclusion: promoting education for all*. Essex : Barbardos, 1997.

264. Barton, L. Market ideologies, education and the challenge for inclusion. [book auth.] P. Garner H. Dantels. *World Year Book of Education 1999: Inclusive Education*. London : Kogan Page, 1999, pp. 54-63.
265. Reid, G. *Learning Styles inclusion*. London : Paul Chapman Publishing, 2005.
266. Κ., Χαραλάμπους. Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. [Online] 2016. [Cited: 13 Μάρτιος 2021.] http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t11-11.pdf.
267. Faroge, S. *Inclusive education: concept and Theoretical Background*. Riyadh : King Saud Univeristy, 2002.
268. Warnock, M. *Special educational needs: A new look*. London : Philosophy of Education Society in Great Britain, 2005.
269. Giangregio, M. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*. 1997, Vol. 44, 3, pp. 193-206.
270. Ainscow, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2005, Vol. 6, 2, pp. 109-124.
271. Berndsen, M., & Luckner, J. Supporting Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in General Education Classrooms: A Washington State Case Study. *Communication Disorders Quarterly*. 33, 2012, Vol. 2, pp. 111-118.
272. Cross, L., Salazar, M. J., Dopson-Campuzano, N., & Batchelder, H. W. Best Practices and Considerations: Including Young Children with Disabilities in Early Childhood Settings. *Focus on Exceptional Children*. 41, 2009, Vol. 8, pp. 1-8.
273. Ayantoye, C., & Luckner, J. L. Successful Students Who Are Deaf Or Hard Of Hearing And Culturally And/Or Linguistically Diverse In Inclusive Settings. *American Annals of the Deaf*. 160, 2016, Vol. 5, pp. 453-466.
274. SW, Cawthon. Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 6, 2001, Vol. 3, pp. 212-225.
275. Reich, L. M., & Lavay, B. Physical Education and Sport Adaptations for Students Who Are Hard of Hearing. *The Journal Of Physical Education, Recreation and Dance*. 80, 2009, Vol. 3, pp. 18-49.
276. Cannon, J. E., Fredrick, L. D., & Easterbrooks, S. R. Vocabulary Instruction Through Books Read in American Sign Language for English-Language Learners With Hearing Loss. *Communication Disorders Quarterly*. 31, 2010, Vol. 2, pp. 98-112.

277. Schultz, J. L., Lieberman, L. J., Ellis, M. K., & Hilgenbrinck, L. C. Ensuring The Success Of Deaf Students in Inclusive Physical Education. *The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*. 84, 2013, Vol. 5, pp. 51-56.
278. Trezek, B. J., Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. V. Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 12, 2007, Vol. 3, pp. 373-384.
279. C, Angelides P Aravi. The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of students with hearing. *European Journal of Special Needs Education*. 22, 2007, Vol. 1, pp. 63-74.
280. RP, Trussell. Classroom universals to prevent problem behaviors. . *Intervention in School and Clinic*. 43, 2008, pp. 179-185.
281. Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *Volta Review*. 106, 2006, Vol. 1, pp. 53-88.
282. Bradlow, A. R., Kraus, N., & Hayes, E. Speaking Clearly for Children With Learning Disabilities: Sentence Perception in Noise. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*. 46, 2003, Vol. 1, p. 80.
283. Crandell, C. C., & Smaldino, J. J. Classroom Acoustics for Children With Normal Hearing and With Hearing Impairment. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*. 31, 2000, Vol. 4, pp. 362-370.
284. Nelson, P. B., & Soli, S. Acoustical Barriers to Learning: Children at Risk in Every. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*. 31, 2000, Vol. 4, pp. 356-361.
285. Larsen, J. B., & Blair, J. C. The Effect of Classroom Amplification on the Signal-toNoise Ratio in Classrooms While Class Is in Session. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. 39, 2008, Vol. 4, pp. 451-460.
286. Crandell, C., Smaldino, J., & Flexer, C.). A suggested protocol for implementing soundfield FM technology in the educational setting. *Educational Audiology Monograph*. 5, 1997, pp. 13-20.
287. de Souza Jacob, R. T., Bevilacqua, M. C., Vilela Molina, S., Queiroz, M., Hoshii, L. A., Pereira Lauris, J. R., & Mortari Moret, A. L. Frequency modulation systems in hearing impaired children: outcome evaluation. *Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*. 4, 17, pp. 417-421.
288. Zawolkow, E. G. & DeFiore, S. Educational interpreting for elementary- and secondary-level hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*. 131, 1986, Vol. 1, pp. 26-28.
289. S, Luckner JL Muir. Successful Students Who Are Deaf in General Education. *American Annals of the Deaf*. 146, 2001, Vol. 5, pp. 435-446.

290. Κύπρο(, Αγγελίδης Π. & Γαβριηλίδου Ε. Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην and :,). Ανακτήθηκε από. Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;). *pee.gr*. [Online] 21 Νοέμβριος 2003. [Cited: 13 Μάρτιος 2021.] Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;).
291. H, Luckner JL Slike SB Johnson. Helping Students Who are Deaf or Hard of Hearing Succeed. *Teaching Exceptional Children*. 44, 2012, Vol. 4, pp. 58-67.
292. Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal Of Special Needs Education*. 26, 2011, Vol. 1, pp. 3-16.
293. S, Chorost. The Hearing-Impaired Child in the Mainstream: A Survey of the Attitudes of Regular Classroom Teachers. *Volta Review*. 90, 1988, Vol. 1, pp. 7-12.
294. Eriks-Brophy, A. & Whittingham, J. Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. . *American Annals of the Deaf*. 158, 2013.
295. BG, Cook. Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: a replication and extension. *The Elementary School Journal*. 104, 2004, Vol. 4, pp. 307-320.
296. H, Sari. The Influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey. *Deafness & Education International*. 9, 2013, Vol. 3, pp. 131-146.
297. S, Powers. Investigating Good Practice in Supporting Deaf Pupils in Mainstream Schools. *Educational Review*. 2001, Vol. 53, 2, pp. 181-189.
298. S, Luckner JL Muir. Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*. 2001, Vol. 146, 5, pp. 435-446.
299. Musselman, C., Mootilal, A. and MacKay, S. The Social Adjustment of Deaf Adolescents in Segregated, Partially Integrated, and Mainstreamed Settings,. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1996, Vol. 1, 1, pp. 52-63.
300. Antia, S.D., Stinson, M.S. and Gaustad, M.G. Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of- Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Strategies and Deaf Education*. 2002, Vol. 7, 3, pp. 214-229.
301. van Gulp, S. Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2001, Vol. 6, 1, pp. 54-69.
302. Most, T. Speech Intelligibility, Loneliness, and Sense of Coherence among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2007, Vol. 12, 4, pp. 495-503.
303. Polat, F. Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2003, Vol. 8, 3, pp. 325-339.

304. Yetman, M. M. *Peer Relations & Self-esteem Among Deaf Children in a Mainstream School Environment*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2000.
305. Ramsey, C. L. *Deaf Children in Public Schools: Placement, Context, and Consequences*. Washington DC : Gallaudet University Press, 1997.
306. Hung, H.-L. & Paul, P.V. Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Secondary School Hearing Students' Perspective. *Deafness and Education International*. 2006, Vol. 8, 2, pp. 62-74.
307. Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/ βαρήκων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα : ΥΠΕΠΘ, 2003.
308. Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. *Μπορώ και Με τα Μάτια μου. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Καστανιώτης, 2010.
309. Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*. 21, 2000, pp. 3-26.
310. Peterson, J. M., & Hittie, M. M. *Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd ed.)*. Boston, MA : Pearson, 2010.
311. Carlberg, C., & Kavale, K. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta analysis. *TRhe Journal of Special Education*. 14, 1980, pp. 295-309.
312. CG, Carlberg. Meta-analysis of the effects of special classes, resource rooms and other treatments on exceptional children. *Dissertation Abstracts International*. 40, 1979, pp. 1998A-1999A.
313. Kluwin, T. N., & Moores, D. F. Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional Children*. 55, 1989, pp. 327-335.
314. Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 14, 2009, pp. 293-311.
315. Vosganoff, D., Paatsch, L. E., & Toe, D. M. The mathematical and science skills of students who are deaf or hard of hearing educated in inclusive settings. *Deafness & Education International*. 13, 2011, pp. 70-88.
316. Johnson, H., & Griffith, P. (1986). The instructional patterns of two fourth-grade spelling classes: A mainstreaming issue. *American Annals of the Deaf*. 131, 1986, pp. 331-338.
317. Kluwin, T. N. What does "local public school" program mean? [book auth.] D. F. Moores, & M. G. Gaustad (Eds.) T. M. Kluwin. *Toward effective public school programs for deaf students: Context, process, and outcomes*. NY : Kluwin, T. N. (1992). What does "local public

- school” program mean? In T. M. Kluwin, D. F. Moores, & M. G. Gaustad (Eds.), *Toward effective Teachers College*, 1992, pp. 30-48.
318. CL, Ramsey. *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington DC : Gallaudet University Press, 1997.
319. Mather, S. M., & Clark, M. D. An issue of learning: The effect of visual split attention in classes for deaf and hard of hearing students. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*. 13, 2012, pp. 20–24.
320. Kluwin, T. N., Moores, D. F. The Effects of Integration on the Mathematics Achievement of Hearing Impaired Adolescents. *Exceptional Children*. 1985, Vol. 52, 2, pp. 153-160.
321. Gillen, J. *You Have to be Deaf to Understand*. Dublin : Irish Deaf Society, 2001.
322. Hyde, M., Power, D.) 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 and Education International*. 2004, Vol. 6, 2, pp. 82-99.
323. Oliva, G. *Alone in the Mainstream: A Deaf Woman remembers public school*. Washington DC : Gallaudet University Press, 2004.
324. Burke K, Sutherland C. Attitudes toward inclusion: knowledge vs experience. *Education*. 125, 2004, Vol. 2, 163-172.
325. Johnson, A. Attitudes toward mainstreaming: Implications for in service training and teaching the handicapped . *Education*. 107, 2001, Vol. 3, 229-233.
326. T, Malinga J Gumbo. Advocacy and lobbying: The road map from charity to human rights. [book auth.] R Gilligan, R McConkey EG Iriarte. *Disability and Human Rights: Global Perspectives 2015th Edition*. London : Palgrave Macmillan, 2008.
327. Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., & Fan, J. What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 14, 2014, pp. 60-70.
328. P, Westwood. Current issues in literacy learning and teaching. *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Victoria : ACER Press, 2008, pp. 1-13.
329. Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F., & Huan, V.S. Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 36, 2016, Vol. 1, pp. 69-83.
330. Lissi, M. R., Iturriaga, C., Sebastián, C., Vergara, M., Henríquez, C., & Hofmann S. Deaf and hard of hearing students’ opportunities for learning in a regular secondary school in Chile: Teacher practices and beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*,. 29, 2017, Vol. 1, pp. 55-75.
331. Antia, S.D., Stinson, M.S. and Gaustad, M.G. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7, 2002, Vol. 3, pp. 214-229.

332. Mukari, S.Z., Ling, L.N. and Ghani, H.A. Educational performance of pediatric cochlear implant recipients in mainstream classes. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*. 71, 2007, Vol. 2, pp. 231-240.
333. N, Singal. Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 24, 2008, Vol. 6, pp. 1516-1529.
334. S, Stubbs. *Inclusive Education: Where there are few resources*. . Oslo : The Atlas Alliances, 2008.
335. Ali MM, Mustapha R, Jelas MZ. An Empirical study on teachers perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*. 21, 2006, Vol. 3, 36-44.
336. Dulció A, Bakota K. Views of elementary school teachers towards students with cochlear implants inclusion in the Process of Education. *Collegium Anthropologicum*. 33, 2009, Vol. 2, 495-501.
337. Loreman T, Forlin C, Sharma U. An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*. 27, 2007, Vol. 4, 5-13.
338. Liifshitz H, Glaubman R, Issawi R. Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers . *European Journal of Special Needs Children*. 19, 2004, Vol. 2, 171-190.
339. Chhabra S, Srivastava R, rivastava I. Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. . *Journal of Disability Policy Studies* . 20, 2010, Vol. 4, 219-228.
340. J., Agbenyega. Examining teachers- concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*. 3, 2007, Vol. 1, 41-56.
341. Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*. 2012, Vol. 28, 2, pp. 174-181.
342. Urton, K., Wilbert, J., & Henneman, T. Attitudes towards inclusion and selfefficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014, Vol. 12, 2, pp. 151-168.
343. Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, A., Duquette, C., & Wittingham, J. Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*. 2009, Vol. 106, 1, pp. 53-88.
344. S, Elliot. The effect of teachers' attitude towards inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*. 23, 2008, Vol. 3, 48-55.

345. Alghazo ME, Gaad NEE. General Education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*. 31, 2004, Vol. 2, 9-94.
346. D, Meng. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education in urban and rural China. *Frontiers of Education in China*. 3, 2008, Vol. 4, 473-492.
347. Stempien, L.R. Loeb, R.C. Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*. 23, 2002, Vol. 5, 258-267.
348. Mpuang, K.D., Mukhopadhyay, S. and Malatsi, N. Sign language as medium of instruction in Botswana primary schools: Voices from the field. *Deafness & Education International*, 17, 2015, Vol. 3, pp. 132-143.
349. S, Gregory. Deafness. [book auth.] A. Lewis & B. Norwich (eds.). *Special Teaching for Special Children?* Berkshire : McGraw-Hill, 2005, pp. 15-25.
350. J, Jarvis. It's more peaceful without any support: what do deaf pupils think about the support they receive in mainstream schools? *Support for Learning*. 18, 2003, Vol. 4, pp. 162-169.
351. Leatherman, J. Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*. 20, 2009, Vol. 2, pp. 189-202.
352. L, Lynas. Specialist teachers and inclusion: A case study of teachers of the deaf working in mainstream schools. [book auth.] P. Farrell & M. Ainscow. *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. Oxon : David Fulton Publishers, 2002, pp. 151-162.
353. Levins T, Bornholt L, Lennon B. Teachers' experience attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special education needs. *Social Psychology of Education*. 8, 2005, 329-343.
354. Leatherman MJ, Niemeyer JA. Teachers' attitudes towards inclusion n: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 26, 2005, 23-36.
355. Glaubman R, Lifshitz H. Ultra orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*. 16, 2001, 207-223.
356. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 16, 2000, Vol. 3, 277-293.
357. Τσιώλης, Γ. *Προς μια Νέα Ηθική της Εργασίας; Μια Ποιοτική Διερεύνηση Φορέων Συμβουλευτικής για την Ένταξη στην Απασχόληση*. Αθήνα : Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 2005.
358. Scheetz, N. A. *Orientation to Deafness*. Boston MA : Allyn & Bacon, 2001.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι (Ερωτηματολόγιο)

- 1) Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την ορθότερη **εκπαιδευτική ανάπτυξη** ενός κωφού/ βαρήκου μαθητή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 2) Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την **ορθότερη κοινωνική ανάπτυξη** (ένταξη στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στο κοινωνικό) ενός κωφού/ βαρήκου μαθητή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 3) Το πλαίσιο του γενικού σχολείου ή του ειδικού σχολείου κωφών/βαρήκων θεωρείτε ότι είναι καταλληλότερο για την **ορθότερη συναισθηματική ανάπτυξη** ενός κωφού/ βαρήκου μαθητή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 4) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα θετικά και τα αρνητικά της φοίτησης των μαθητών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο;
- 5) Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εφαρμογή της νοηματικής γλώσσας στην εκπαιδευτική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των κωφών/βαρήκων μαθητών στο γενικό σχολείο;
- 6) Με ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι θα επιτυγχάνονταν η καλύτερη ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο;
- 7) Ποια εμπόδια πιστεύετε ότι θα προέκυπταν κατά τη φοίτηση των κωφών /βαρήκων μαθητών στο γενικό σχολείο;
- 8) Πώς πιστεύετε ότι τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν;