

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ
ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ**

ΠΗΓΗ ΣΟΥΡΛΑΝΤΖΗ

- ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:** **1. ΜΑΓΔΑ ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ**
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- 2. ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ**
ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- 3. ΣΟΦΙΑ ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ**
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ.8
Θεωρητικό πλαίσιο	σελ.10
1. Ορισμοί για την κώφωση και μοντέλα αναπηρίας	σελ.10
2. Η πρόσβαση στη γλώσσα και στην εκπαίδευση	σελ.11
3. Η φοίτηση και η πρόσβαση των κωφών ατόμων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ.16
3.1 Νομοθετικό πλαίσιο	σελ.16
3.2 Παράγοντες μαθησιακής πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση...	σελ.18
3.2.1 Υποστηρικτική Τεχνολογία	σελ.19
3.2.2 Εξειδικευμένο προσωπικό	σελ.25
3.2.3 Ο ρόλος των κωφών φοιτητών	σελ.31
3.2.4 Ο ρόλος των διδασκόντων	σελ.35
4. Αναγκαιότητα της έρευνας	σελ.37
Μεθοδολογία Έρευνας	σελ.39
1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	σελ.39
2. Συμμετέχοντες	σελ. 39
3. Μέθοδος συλλογής των δεδομένων	σελ.41
4. Το εργαλείο της έρευνας	σελ.42
5. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	σελ.43
6. Ανάλυση των δεδομένων	σελ.44
7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	σελ.47
Αποτελέσματα	σελ.49
1. Θέματα εισαγωγής και ολοκλήρωσης σπουδών	σελ.49
2. Μαθησιακή πρόσβαση	σελ.61
3. Γνώση και διαχείριση των αναγκών	σελ.87
4. Θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας	σελ.105
Συζήτηση	σελ.117

1. Φοίτηση των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	σελ.117
2. Ενημέρωση των διδασκόντων για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών.....	σελ.120
3. Μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ.124
4. Συνεργασία μεταξύ κωφών φοιτητών και διδασκόντων	σελ.128
Περιορισμοί	σελ.132
Συμπεράσματα- Προτάσεις για Μελλοντικές έρευνες	σελ.133
Βιβλιογραφία	σελ.136
Παράρτημα	σελ.148

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία σελ.40

Πίνακας 2

Κατηγορίες ανάλυσης δεδομένων σελ.46

Πίνακας 3

Η εισαγωγή των ατόμων με κώφωση στην Τριτοβάθμια χωρίς εξετάσεις.....
..... σελ.53

Πίνακας 4

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ολοκλήρωση των σπουδών
..... σελ.56

Πίνακας 5

Επιδόσεις των κωφών φοιτητών σελ.60-61

Πίνακας 6

Παράγοντες που εμποδίζουν τη μαθησιακή πρόσβαση σελ.69-70

Πίνακας 7

Τρόποι διαφοροποίησης σελ.74

Πίνακας 8

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σελ.79

Πίνακας 9

Ο ρόλος του διερμηνέα στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών
..... σελ.84

Πίνακας 10

Ο ρόλος των συμφοιτητών σελ.87

Πίνακας 11	
Προηγούμενη γνώση και εμπειρία σχετική με κωφά άτομα	σελ.89
Πίνακας 12	
Γνωστοποίηση της Κώφωσης	σελ.94
Πίνακας 13	
Αναζήτηση βοήθειας από τους διδάσκοντες	σελ.98
Πίνακας 14	
Προτεινόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες	σελ.104
Πίνακας 15	
Συμμετοχή των κωφών φοιτητών στα μαθήματα	σελ.108
Πίνακας 16	
Το περιεχόμενο της συνεργασία με τους διδάσκοντες	σελ.113-114
Πίνακας 17	
Τρόπος επικοινωνίας	σελ.116

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας δεν ήταν εφικτή δίχως την παρουσία και τη συμβολή αρκετών ανθρώπων. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Νικολαραϊζή Μάγδα, για την διαθεσιμότητά της και την άμεση ανταπόκριση στα διάφορα θέματα που προέκυπταν, καθώς και για την καθοδήγησή της στην πορεία της έρευνας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διδάσκοντες που ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκλησή μου και δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Ιδιαίτερα, θα ήθελα ευχαριστήσω τον κ. Κουρουπέτρογλου, υπεύθυνο του τμήματος Ηλεκτρονικής Προσβασιμότητας της Μονάδας Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία για την ολόπλευρη βοήθεια στην αναζήτηση των διδασκόντων, όπως επίσης και την κ. Εμμανουήλ, διερμηνέα της Μονάδας Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία, για τη διαθεσιμότητά της σε οτιδήποτε χρειάστηκα στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Χρήστο και Στέλλα, για την αμέριστη υποστήριξη σε όλη αυτή την προσπάθεια και τη συνεχή προτροπή τους να κυνηγάω τα όνειρά μου. Επίσης, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω πρωτίστως την Ανθή, τη Βασιλική, την Εύα, την Ιλιάνα, τη Λένα και τη Μαρίνα και στη συνέχεια τους υπόλοιπους αφανείς φίλους/ες που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Καλή ανάγνωση.

*Μάθαινε και τ' απλούστερα! Γι' αυτούς
που ο καιρός τους ήρθε
ποτέ δεν είναι πολύ αργά!
Μάθαινε το αβγ, δε σε φτάνει, μα συ
να το μαθαίνεις! Μη σου κακοφανεί!
Ξεκίνα! Πρέπει όλα να τα ξέρεις!
Εσύ να πάρεις πρέπει την εξουσία.*

*Μάθαινε, άνθρωπε στο άσυλο
Μάθαινε, άνθρωπε στη φυλακή!
Μάθαινε, γυναίκα στην κουζίνα!
Μάθαινε, εξηντάχρονε!...*

«Bertolt Brecht»

Εισαγωγή

Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελλάδα, παραμένει βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων με αναπηρία, όπως αυτό περιγράφεται από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία και κατοχυρώνεται μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις του 2000 (ΦΕΚ472B'/6.4.2000), ενώ στο εξωτερικό οι ρυθμίσεις αυτές ξεκινούν περίπου από τη δεκαετία του '70 (Pace & Schwartz, 2008' Sheeran et al., 2007).

Ωστόσο, όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, η μαθησιακή πρόσβαση των κωφών ατόμων από την Πρωτοβάθμια μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εξαιρετικά δύσκολη. Το προφίλ των ατόμων αυτών, παρόλο που έχει τις δυνατότητες να προσλάβει τις πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αντιμετωπίζει διάφορα εμπόδια που δυσκολεύουν την πρόσληψη των πληροφοριών αυτών. Έτσι, οι κωφοί φοιτητές φαίνεται, ότι όχι μόνο μεταφέρουν στην ανώτατη εκπαίδευση τις ελλείψεις σε γνωστικό και επικοινωνιακό επίπεδο, αλλά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σκοπέλους που διευρύνουν το μέγεθος αυτών των ελλείψεων.

Η μαθησιακή πρόσβαση λοιπόν, είναι εφικτή για τους κωφούς φοιτητές, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να αφορούν στη διαφοροποίηση του μαθήματος από τον διδάσκοντα, την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού και υποστηρικτικής τεχνολογίας. Έναυσμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω δυσκολιών της μαθησιακής πρόσβασης των κωφών φοιτητών και του ρόλου των διδασκόντων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Η διεθνής βιβλιογραφία, στην πλειοψηφία της, δεν εξετάζει συνολικά τα εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, αλλά αξιολογεί συγκριτικά υπηρεσίες και την αποτελεσματικότητά τους στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από τους φοιτητές αυτούς, και τις απόψεις των διδασκόντων αναφορικά με τις ανάγκες των κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους ή τις δράσεις τους για την ενίσχυση της μαθησιακής πρόσβασης των φοιτητών αυτών.

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα επιδίωξε να εξετάσει τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των διδασκόντων.

Στην πρώτη ενότητα, αρχικά γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση στη οποία περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των κωφών ατόμων και οι δυσκολίες

που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, περιγράφεται πιο αναλυτικά το πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα το νομοθετικό πλαίσιο για τη φοίτηση των κωφών στην ανώτατη εκπαίδευση και οι παράγοντες που δρουν θετικά ή αρνητικά στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από τη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία. Στη δεύτερη ενότητα, περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και τέλος τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα, καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Στην τέταρτη ενότητα, περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Στην πέμπτη ενότητα, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Τέλος, στην έκτη ενότητα, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Ορισμοί για την κώφωση και μοντέλα αναπηρίας

Ο ορισμός της κώφωσης δεν αποτελεί μια απλή περιγραφή, ούτε μια σαφή οριοθέτηση συγκεκριμένων γνωρισμάτων του πληθυσμού αυτού. Παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που μπορεί να εμφανίζει η ομάδα αυτή, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να αποσαφηνίσει κανείς τον ορισμό του κωφού ατόμου. Έτσι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ετερογένεια που υπάρχει στην ίδια την αναπηρία είναι μεγάλη και οι όροι «κωφός», «βαρήκοος» ή «Κωφός» χρωματίζουν διαφορετικά την αναπηρία. Η συζήτηση λοιπόν, γύρω από τον ορισμό του «νομικά» κωφού και του Κωφού ως άτομο μιας πολιτισμικής μειονότητας, εξακολουθεί να εγείρει προβληματισμούς μέχρι σήμερα (Paul, 2003).

Για να κατανοήσουμε περισσότερο τους παραπάνω όρους θα πρέπει να προσδιοριστεί αν η κώφωση αποτελεί βιολογική ή κοινωνική κατάσταση. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO-World Health Organization) ορίζει την κώφωση ως την πλήρη έλλειψη της ικανότητας ενός ατόμου να ακούει από το ένα ή και τα δύο αυτιά του. Σύμφωνα λοιπόν, με το ιατρικό μοντέλο¹, η κώφωση περιγράφεται βάσει τριών γνωρισμάτων: του είδους (type), του βαθμού (degree) και της διάταξης (configuration) (Culpepper, 2003). Το είδος ή η φύση της κώφωσης αναφέρεται στο μέρος του αυτιού που προκαλεί την κώφωση, ο βαθμός χαρακτηρίζει το πόσο σοβαρή και σε ποια ένταση είναι η απώλεια ακοής και η διάταξη απεικονίζει το σχήμα της απώλειας ακοής στο ένα ή στα δύο αυτιά, όπως αυτό αποτυπώνεται στο ακουόγραμμα². Τα αίτια μπορεί να είναι κληρονομικά ή επίκτητα³ (Karchmer, & Michell, 2003· Reddy, Ramar & Kusuma, 2004).

Ο Moores (2007) διευκρινίζει τη διαφορά ενός κωφού και ενός βαρήκοου ατόμου. Περιγράφει, λοιπόν, ως κωφό το άτομο που το πρόβλημα ακοής δεν του

¹ Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας υποστηρίζει την ύπαρξη νορμών ή προτύπων που προσδιορίζουν την λειτουργικότητα των ανθρώπων. Το άτομο που αποκλίνει από αυτά και δεν μπορεί να λειτουργήσει φυσιολογικά ακόμα και με την υποστήριξη μηχανημάτων, χειρουργείου, ή άλλων μέσων θεωρείται «ανάπηρο» (disabled) (Rothman, 2010).

² Το τονικό ακουόγραμμα (Νικολόπουλος, & Παπαδημητρίου, 2008) καταγράφει την ακουστική ικανότητα του ατόμου και κατ' επέκταση τον βαθμό απώλειας της ακοής με τις παρακάτω κλίμακες: 26-40 dB ελαφρά κώφωση, 41-60 dB μέτρια, 61-80 dB σοβαρή, 91 και άνω dB πολύ σοβαρή (WHO).

³ Η επίκτητη κώφωση εμφανίζεται μετά τη γέννηση του παιδιού και οφείλεται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως είναι η μηνιγγίτιδα, η ωτίτιδα ή ένα χτύπημα στο κεφάλι, ή η ασθένεια της μητέρας κατά τη διάρκεια της κύησης (Reddy, Ramar & Kusuma, 2004).

επιτρέπει να κατανοήσει την ομιλία μόνο μέσα από την ακουστική οδό, είτε χρησιμοποιεί ακουστικό βοήθημα είτε όχι. Από την άλλη ένα βαρήκοο άτομο θεωρείται εκείνο που δυσκολεύεται να ακούσει αλλά η συνθήκη αυτή δεν αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας από την ακουστική οδό, είτε χρησιμοποιεί ακουστικό βοήθημα είτε όχι.

Αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αναφέρει ότι η απώλεια ακοής και η βιωματική εμπειρία της αναπηρίας αυτής, εξαρτώνται από περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Στο μοντέλο αυτό δεν περιγράφονται τα προβλήματα που προκύπτουν από τους ατομικούς περιορισμούς της αναπηρίας, αλλά τα κοινωνικά εμπόδια που την ενισχύουν (Llewellyn & Hogan, 2000· Reindal, 2008). Μέσα από αυτό το πρίσμα ο όρος «Κωφός» αναφέρεται σε μία πολιτισμική ομάδα, σε μία κοινότητα (Senghas & Monaghan, 2002). Η Padden (2000) ορίζει την κοινότητα των Κωφών ως «μια ομάδα ατόμων που κατοικούν σε κάποια περιοχή, έχει κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και παλεύει για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Μία κοινότητα Κωφών μπορεί να περιλαμβάνει άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν δραστήρια τους σκοπούς της κοινότητας και δουλεύουν μαζί με τους Κωφούς για να τους πετύχουν» (σελ. 345).

Στην παρούσα έρευνα είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί, ότι η λέξη «κωφός» περιλαμβάνει όλους τους πληθυσμούς χωρίς να γίνεται διάκριση σε γλωσσικά, πολιτισμικά και παθολογικά χαρακτηριστικά των κωφών ατόμων. Το γεγονός ότι η λέξη ορθογραφείται με «κ» δεν δηλώνει ότι υποστηρίζεται κάποιος από τους παραπάνω ορισμούς, αφού στόχο της έρευνας δεν αποτελεί ο χρωματισμός της ταυτότητας των κωφών ατόμων.

2. Η πρόσβαση στη γλώσσα και στην εκπαίδευση

Η ομιλούμενη γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν πρόκληση για τα κωφά άτομα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το είδος του γλωσσικού συστήματος που θα αναπτύξει το κωφό άτομο είναι από τη μια πλευρά η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον (Lynas, 1994· Moores, 2007· Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2008· Tabors, Roach & Snow, 2001) και, από την άλλη, το πολιτισμικό, το οικονομικό και το πολιτικό περιβάλλον (Danermark, 1995· Powers, 2003). Σημαντικό ρόλο, επίσης, στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος, έχει ο βαθμός απώλειας της ακοής του παιδιού (Leigh, 2008· Lynas, 1994· Marschark & Hauser, 2008) σύμφωνα με τον

οποίο τα κωφά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν κάποιο τεχνολογικό βοήθημα, όπως είναι τα ακουστικά ή κοχλιακά εμφυτεύματα (Νικολαραϊζή, 2011). Η γλωσσική πρόσβαση για τα κωφά παιδιά έχει οπτική και απτική μορφή, δηλαδή από την πρώτη κιόλας ηλικία, η μητέρα δίνει ξεκάθαρα οπτικά μηνύματα με την έκφραση του προσώπου της, την κίνηση των χειλιών και των χεριών της, ενώ ταυτόχρονα αγγίζει το παιδί (Lynas, 1994).

Έτσι, οι γλωσσικές επιλογές του οικογενειακού περιβάλλοντος, αρχικά, και του ευρύτερου (σχολείο, τοπική κοινωνία, εργασιακό περιβάλλον) στη συνέχεια, ταξινομούνται σε τρεις βασικές μεθόδους επικοινωνίας: την προφορική ή προφορικό-ακουστική επικοινωνία, την ολική επικοινωνία και τη δίγλωσση ή διαπολιτισμική προσέγγιση (Koo, Crain, LaSasso & Eden, 2008· Lynas, 1994· Moores, 2007). Βασική αρχή της προφορικής επικοινωνίας είναι ότι το κωφό παιδί αξιοποιεί τα υπολείμματα ακοής του και τοποθετεί ακουστικό βοήθημα στο αυτί του (Crowe, 2003· Lynas, 1994· Koo et al., 2008). Η ολική επικοινωνία, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει όλους τους τρόπους επικοινωνίας, δηλαδή τα νοήματα, το δαχτυλικό αλφάβητο, τον προφορικό λόγο, τη χρήση ακοής, τη χειλανάγνωση⁴, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες (Crowe, 2003· Lynas, 1994). Τέλος, η διαπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει την εκμάθηση, αρχικά, της νοηματικής γλώσσας⁵, ως πρώτη γλώσσα την οποία τα κωφά παιδιά πρέπει να κατακτήσουν, και στη συνέχεια της ομιλούμενης (προφορικής) γλώσσας (Lynas, 1994· Moores, 2007).

Στη βάση των παραπάνω μεθόδων επικοινωνίας οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι ακούοντες γονείς που δεν γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα ή δεν έχουν κάποια επαφή με κωφά άτομα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία των οπτικών μηνυμάτων και των νοημάτων για τα κωφά παιδιά, και επικοινωνούν μόνο με τον προφορικό λόγο (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). Αντίθετα, οι κωφοί γονείς χρησιμοποιούν περισσότερο μία νοηματική γλώσσα και δίνουν περισσότερα οπτικά μηνύματα, γεγονός που βοηθά την ανάπτυξη και εξοικείωση των κωφών παιδιών με τη γλώσσα (Lynas, 1994).

Παράλληλα με την επιλογή του τρόπου επικοινωνίας, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητά ενός κωφού παιδιού να κατακτήσει τη γλώσσα στην

⁴ Χειλανάγνωση (lipreading) είναι η ικανότητα αντίληψης του λόγου μέσα από οπτικές πληροφορίες που παρέχει η κίνηση των χειλιών (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2008)

⁵ Η νοηματική γλώσσα είναι ένα οπτικο-κινητικό γλωσσικό σύστημα που ακολουθεί συγκεκριμένους γλωσσικούς κανόνες, περιλαμβάνει δηλαδή ξεχωριστό λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, σημασιολογία, προσωδίες, μορφολογικά και φωνολογικά φαινόμενα. Στο σύστημα αυτό η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων γίνεται με νοήματα (Hohenberger, 2008· Mayberry & Squires, 2006· Schick, 2003).

μετέπειτα σχολική ζωή του είναι η κατάλληλη χρονική (ηλικιακή) επαφή του παιδιού με τη γλώσσα (Mayberry, Lock & Kazmi, 2002), αλλά και η χρονική ηλικία κατά την οποία εμφανίζεται η απώλεια ακοής (Lynas, 1994· Leigh, 2008· Paul, 2003). Για παράδειγμα, τα μεταγλωσσικά κωφά παιδιά που είχαν επαφή με τη γλώσσα και τον προφορικό λόγο φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση συγκριτικά με τα προγλωσσικά κωφά παιδιά (Karchmer & Michell, 2003). Επίσης, τα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001) ή με κοχλιακό εμφύτευμα που τοποθετήθηκε πριν την ηλικία των τριών ετών (Johnson & Goswami, 2010) έχουν πολύ καλό επίπεδο κατανόησης της γλώσσας, πολλές φορές στο ίδιο επίπεδο με τους συνομηλίκους τους (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001· Johnson & Goswami, 2010). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά αυτά μπορεί να έχουν ένα πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς γνωρίζουν μία φυσική νοηματική γλώσσα, καλούνται όμως, να κατακτήσουν τον γραπτό λόγο μίας άγνωστης ομιλούμενης γλώσσας (Νικολαράιζη, 2011).

Έτσι, απόρροια της μη έγκαιρης διάγνωσης της κώφωσης και της μη έγκαιρης παρέμβασης για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και των φτωχών γλωσσικών εμπειριών τους, είναι οι μετέπειτα γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες τους στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Marschark & Hauser, 2008· Marschark et al., 2002· Stewart & Kluwin, 2001). Οι δυσκολίες των κωφών παιδιών στην κατάκτηση της γλώσσας από την πρώτη ηλικία επηρεάζουν στη συνέχεια τις μαθησιακές επιδόσεις των κωφών μαθητών, καθώς πολλοί κωφοί μαθητές είναι ή κινδυνεύουν να είναι σε πολύ χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο, από τους συνομηλίκους τους (Culpepper, 2003· Hyde, Zevenbergen & Power, 2003· Rushmer, 2003).

Για παράδειγμα, συμβαίνει στα κωφά παιδιά να κατανοούν τη σημασία μιας λέξης αλλά να μην αναγνωρίζουν το ρόλο της σε μια πρόταση (Albertini & Mayer, 2010· Mayberry, del Giudice & Lieberman, 2010). Ωστόσο, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, οι κωφοί μαθητές φαίνεται να κατανοούν λιγότερες λέξεις σε ένα κείμενο (Donne, 2011· Karchmer & Michell, 2003) και στον γραπτό τους λόγο να χρησιμοποιούν πιο συχνά ρήματα και ουσιαστικά απ' ότι επιρρήματα, επίθετα και συνδέσμους (Paul, 2003). Έτσι, το κείμενό τους έχει απλό λεξιλόγιο και υστερεί σε ευρηματικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς (Paul, 2003), ενώ ταυτόχρονα υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση και την κατανόηση σύνθετων προτάσεων και κειμένων (Donne, 2011). Σημαντικά ελλείμματα επίσης, εντοπίζονται στην κατανόηση της

μεταφορική έννοιας φράσεων ή προτάσεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί να αδυνατούν να διακρίνουν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και το νόημα που κρύβει σε διαφορετικές συνθήκες (Paul, 2003). Τέλος αναφορικά με τη χρήση της σύνταξης φαίνεται ότι οι κωφοί μαθητές δομούν διαφορετικά τις προτάσεις απ' ότι οι συνομήλικοί τους. Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στην κλίση των ρημάτων, στα βοηθητικά ρήματα και στις δευτερεύουσες προτάσεις (Berent, Samar & Parasnis, 2000).

Οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις των κωφών μαθητών συνδέονται και με την περιορισμένη πρόσβασή τους στο πλαίσιο εκπαίδευσής τους. Έρευνες που προσπάθησαν να συσχετίσουν τη δομή που φοιτούν οι κωφοί μαθητές με τη μαθησιακή τους επίδοση, δε διέκριναν κάποιο ξεκάθαρο αποτέλεσμα, καθώς ήταν δύσκολο να ελέγξουν όλες τις μεταβλητές (καθηγητής/δάσκαλος, αναλυτικό πρόγραμμα, κωφός μαθητής) που επηρεάζουν την επίδοση (Culpepper, 2003· Stinson, & Kluwin, 2003).

Παρά την προσπάθεια και την κατοχύρωση της μαθητείας των κωφών στο γενικό σχολείο, συνεχίζει να προβληματίζει ο σεβασμός ή όχι, της διαφορετικότητας στο πλαίσιο αυτό, καθώς εγείρονται φόβοι για την μη αποδοχή της αναπηρίας, των ιδιαίτερων γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των κωφών (Νικολαραϊζή, 2006). Τα γενικά σχολεία είναι στελεχωμένα κυρίως από ακούοντα παιδιά και εκπαιδευτικούς και η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών στηρίζεται στον προφορικό λόγο, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη τόσο η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όσο και η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από τους τελευταίους (Hanks & Velaski, 2003· Νικολαραϊζή, Παπανικολάου & Μπαρμπαργύρη, 2006· Stewart & Kluwin, 2001).

Επίσης, η νομοθετική ύπαρξη διερμηνέα ή ειδικού παιδαγωγού στα μαθήματα που μιλάει μια νοηματική γλώσσα, μπορεί να αναγνωρίζει το δικαίωμα του κωφού παιδιού στη νοηματική γλώσσα (Marschark et al., 2002· 81086/Γ6/18-07-2011/ΥΠΔΒΜΘ), ωστόσο δε διασφαλίζει την ίδια πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος και την ίδια συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα δεν αποτελεί μια παγιωμένη υπηρεσία (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2008· Ramsey, 2002· Marschark et al., 2006) τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα.

Σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή επίδοση και πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει ο εκπαιδευτικός (Antia, 2007· Scruggs & Mastropieri, 1996· Ramsey, 2002). Πιο

συγκεκριμένα, η ένταξη και η πρόσβαση των κωφών μαθητών σχετίζεται με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα κώφωσης και στο γνωστικό αντικείμενο, τη διάθεση συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές, την προετοιμασία και τη διαφοροποίηση του μαθήματος ή τη διδακτική του εμπειρία (Bedoin, 2011· Hadjikakou et al., 2008· Kelly, Lang & Pagliaro, 2003· Marlatt, 2004· Νικολαραϊζή και συν., 2006· Ramsey, 2002).

Η Ramsey (2002), παρατήρησε τον τρόπο και την προετοιμασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν προετοιμάζονταν επαρκώς για να διδάξουν στους κωφούς μαθητές, συνθήκη που σημειώνει και ο Bedoin (2011) στην έρευνά του.

Επίσης, σε σχολεία όπου υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαπιστώνονται συχνά προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Hanks & Velaski, 2003· Argyropoulos και Nikolaraizi, 2009· Ramsey, 2002), όπως και προβλήματα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής (Ramsey, 2002· Νικολαραϊζή με συν., 2006). Σημαντική επίδραση στην ελλιπή εκπαίδευση των κωφών μαθητών έχει η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με κωφά παιδιά (Marlatt, 2004), ο μικρός βαθμός κατάκτησης του γνωστικού αντικείμενου των ειδικών παιδαγωγών και η μη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας των κωφών μαθητών (Ramsey, 2002· Kelly et al., 2003· Mangrubang, 2004).

Οι παραπάνω συνθήκες εκπαίδευσης οδηγούν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι στο γενικό σχολείο, οι κωφοί μαθητές δεν λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση (Bedoin, 2011· Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein, 2000· Mangrubang, 2004· Hanks & Velaski, 2003), με αποτέλεσμα η πορεία των κωφών φοιτητών μέχρι την εισαγωγή και την φοίτηση στην Τριτοβάθμια να είναι ένας δρόμος με πολλά εμπόδια γι' αυτούς, τα οποία παραμένουν και συνεχίζουν να συναντούν όσοι αποφασίσουν ότι θέλουν να γίνουν «ελεύθεροι εργάτες της σκέψης» (Wheen, 2006).

3. Η φοίτηση και η πρόσβαση των κωφών ατόμων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1 Νομοθετικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η νομοθεσία περί ειδικής αγωγής εμφανίζεται τη δεκαετία του '80 με τον νόμο 1143/1981. Ωστόσο, μόλις το 2000 (ΦΕΚ472Β'/6.4.2000), γίνεται αναφορά στις κατηγορίες των ατόμων με αναπηρία και στον τρόπο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με το νομικό πλαίσιο να ενισχύει την κίνηση αυτή, κυρίως, μέσα από τα προεδρικά διατάγματα και τις υπουργικές αποφάσεις. Η κατοχύρωση της εισαγωγής και φοίτησης των κωφών φοιτητών γίνεται με το άρθρο 35 του νόμου 3794/2009.

Αντίθετα, η νομοθεσία στην Αμερική αποδέχτηκε την ύπαρξη ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση το 1965, χωρίς ωστόσο να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη φοίτηση των ατόμων αυτών (Pace & Schwartz, 2008). Η βιβλιογραφία από το 1970 μέχρι το 1990 παρέχει περιγραφές για τα προγράμματα ή συνηγορεί υπέρ της ένταξης και φοίτησης κυρίως των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν περιορισμένες εμπειρικές έρευνες που να εκτιμούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών (Neubert, Moon, Grigal & Redd, 2001).

Για την ένταξη και την πρόσβαση των κωφών ατόμων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, άρχισε να γίνεται έντονα λόγος μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις, μετά το 1997 (Pace & Scwartz, 2008; Sheeran, Brown & Baker, 2007). Η ανώτατη εκπαίδευση μέχρι τότε απευθυνόταν κυρίως σε φοιτητές της μεσαίας κοινωνικής τάξης, χαρακτηριζόταν δηλαδή από ένα κλίμα ελιτισμού, παρά τις προσπάθειες του πολιτικού κόσμου να δημιουργήσει μια εκπαίδευση που να εκπροσωπείται από όλα τα κοινωνικά στρώματα (Kettley, 2007; Sheeran et al., 2007).

Σήμερα, μέσα από τις διεκδικήσεις, τόσο των ίδιων των αναπήρων όσο και από τους υπέρμαχους της ένταξης, το δικαίωμα της φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι πια ουτοπία. Ωστόσο, προκύπτουν νέες δυσκολίες και συγκρούσεις που αφορούν στην ποιότητα των σπουδών και την αποδοχή του αναπηρικού κινήματος στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Newby, 2004). Ακόμα, και για εκείνους που πιστεύουν, ότι τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται να αλλάξουν τα προγράμματα σπουδών τους για να γίνουν «φιλικότερα» ως προς τα

άτομα με αναπηρία, μια τέτοια πράξη ενέχει τον κίνδυνο της θυματοποίησης των ατόμων με αναπηρία από το οικονομικό σύστημα που διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες (Newby, 2004· Sheeran et al., 2007). Η αξιολόγηση της ένταξης δεν σχετίζεται πλέον με την εισαγωγή ή η μη εισαγωγή των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά με τον τρόπο εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση και τις συνθήκες φοίτησης και πρόσβασης στο περιεχόμενο των μαθημάτων (Hall, Healey & Harrison, 2004· Kettleby, 2007· Sheeran et al., 2007).

Για την εισαγωγή των ατόμων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στις χώρες του εξωτερικού, η νομοθεσία υπαγορεύει συγκεκριμένα κριτήρια για τα άτομα αυτά. Αναφορικά με την Ελλάδα, το νομικό πλαίσιο ορίζει, ότι το 5% των ατόμων που πάσχουν από σοβαρές παθήσεις, μπορούν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς να περάσουν από τη διαδικασία των εξετάσεων, με την υποβολή των απαραίτητων δικαιολογητικών που να πιστοποιούν το είδος και το βαθμό της αναπηρίας (ΦΕΚ156/2009). Ωστόσο, οι κωφοί μαθητές που επιθυμούν να αξιολογηθούν για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, εξετάζονται μόνο γραπτά στην περίπτωση που, σύμφωνα με την γνωμοδότηση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής σε ποσοστό 67% και άνω (ΦΕΚ22/ΠΔ12/2009).

Από την άλλη πλευρά, στην Αγγλία και την Αμερική, δεν υπάρχει κάποιο ποσοστό που να ορίζει τον αριθμό των εισακτέων στα ανώτατα ιδρύματα ή τα κολέγια (Pumfrey, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες αυτές, αφήνει στη δικαιοδοσία των πανεπιστημίων και των κολλεγίων την επιλογή να αποφασίσουν ποιούς φοιτητές θα δεχτούν. Επίσης, στην Αγγλία, το σύστημα αξιολόγησης για την εισαγωγή των υποψήφιων φοιτητών με αναπηρία, δεν ορίζεται άμεσα από τα ίδια τα ανώτατα ιδρύματα, αλλά από κάποιες υπηρεσίες που έχουν συσταθεί, προκειμένου να εξασφαλίσουν σε αυτά ότι οι φοιτητές που θα εισαχθούν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των Τμημάτων τους (Richardson, 2009· Taylor, Duffy & England, 2009).

Όσον αφορά τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το κάθε αυτοδιοικούμενο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποφασίζει και ενεργεί, σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό του, για τις παροχές και τις υπηρεσίες που δικαιούνται οι φοιτητές με αναπηρία (ΦΕΚ87/1982· ΦΕΚ114/2001). Ωστόσο, τόσο στην ανώτατη εκπαίδευση της Ελλάδας όσο και των χωρών του εξωτερικού, όπως στην Αγγλία, την Αμερική, την Τουρκία, ακόμα και σε περιοχές της Αυστραλίας, το νομικό πλαίσιο μπορεί να κατοχυρώνει τη φοίτηση των κωφών

φοιτητών και την ανάγκη παροχής υποστηρικτικού προσωπικού και άλλων υπηρεσιών (Girgin, 2006· Hadjikakou & Hartas, 2008· Hyde, Punch, Power, Hartley, Neal & Brennam, 2009· Komesaroff, 2005· Richardson, Long & Woodley, 2004· ΦΕΚ199/2008), δεν ορίζει, όμως, σε όλες τις χώρες, το είδος των παροχών αυτών (Richardson, Long & Woodley, 2004).

3.2 Παράγοντες μαθησιακής πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι κωφοί φοιτητές στις χώρες του εξωτερικού, επιλέγουν το πανεπιστήμιο ή το κολέγιο που θα φοιτήσουν με κριτήριο τις παροχές και τις υπηρεσίες που τους προσφέρουν. Αρκετοί είναι οι κωφοί φοιτητές που ζητούν να μεταγραφούν όταν το παρόν Τμήμα δεν προσφέρει τις υπηρεσίες αυτές, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους (Girgin, 2006· Hyde et al., 2009· Komesaroff, 2005). Με την παραδοχή, ότι οι κωφοί φοιτητές δεν έχουν ακουστική πρόσβαση στις διαλέξεις, τα ανώτατα ιδρύματα, ενεργοποιούν μηχανισμούς υπηρεσιών και παροχών, προκειμένου οι φοιτητές αυτοί να έχουν πρόσβαση στα μαθήματα, να επικοινωνήσουν με τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους, να συμμετάσχουν στη διάρκεια του μαθήματος και να λαμβάνουν τις απαραίτητες ενημερώσεις για τα μαθήματα. Οι παροχές και οι υπηρεσίες των ιδρυμάτων περιλαμβάνουν την υποστηρικτική τεχνολογία και το εξειδικευμένο προσωπικό του τμήματος (Calderon & Greenberg, 2003· Hyde et al., 2009· Marschark et al., 2006· Richardson, Barnes & Fleming, 2004).

Η υποστηρικτική τεχνολογία περιλαμβάνει τη διαδικτυακή φοίτηση ή τη φοίτηση εξ αποστάσεως, την υπηρεσία υποτιτλισμού (real-time captioning)⁶ και τα βοηθητικά ακουστικά συστήματα (assistive listening devices) όπως είναι τα ατομικά ραδιοφωνικά συστήματα διδασκαλίας (FM)⁷, τα ηλεκτρονικά ακουστικά συστήματα

⁶ Η υπηρεσία αυτή χρησιμοποιείται πριν ή κατά τη διάρκεια των διαλέξεων ή παρουσιάσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση της είναι η ύπαρξη του υπολογιστή με το συγκεκριμένο λογισμικό πρόγραμμα εγκατεστημένο, ενός εξειδικευμένου χειριστή (στενογράφος), και ενός προβολέα (projector) ή ατομικού φορητού υπολογιστή, προκειμένου οι κωφοί φοιτητές να διαβάσουν την προφορική ομιλία. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η παρακάτω: ο χειριστής καταγράφει τις λέξεις που ακούει στο φωνητικό πληκτρολόγιο και ο υπολογιστής μετατρέπει τα φωνητικά σύμβολα σε προτάσεις που προβάλλονται με τη μορφή των υποτίτλων στην οθόνη ή στον τοίχο. Στην εργασία αυτή επιλέχθηκε αυτός ο ορισμός για να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ο όρος real-time captioning, εφόσον δεν διατυπώνεται με κάποια συγκεκριμένη ορολογία στην ελληνική βιβλιογραφία (Hyde et al., 2009· Marschark et al., 2006· Woodcock et al., 2007).

⁷ Frequency Modulation (FM): αποτελεί μια συσκευή για το φοιτητή, ένα φορητό ραδιόφωνο με ακουστικά, που έχει την ίδια ραδιοσυχνότητα με το μικρόφωνο του καθηγητή. Ο φοιτητής φορώντας τη συσκευή απομονώνει τους εξωτερικούς ήχους και λαμβάνει μόνο την ομιλία του εισηγητή (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2008).

(induction loops)⁸, και η αυτόματη αναγνώριση της ομιλίας (automatic speech recognition). Το εξειδικευμένο προσωπικό του τμήματος περιλαμβάνει το άτομο που παρέχει ενισχυτική διδασκαλία (tutor), το διερμηνέα και τα άτομα που κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος για λογαριασμό του κωφού φοιτητή. Τέλος, ένα ακόμα είδος υποστήριξης της μαθησιακής πρόσβασης των φοιτητών αυτών, μπορεί να παρέχεται είτε από τον ίδιο τον διδάσκοντα, με τη μορφή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είτε από τους συμφοιτητές, άλλοτε με οργανωμένη μορφή, όπως είναι η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων (peer tutoring) και άλλοτε εθελοντικά, στα πλαίσια δηλαδή της φοιτητικής αλληλεγγύης.

Η εφαρμογή των παραπάνω υπηρεσιών, τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε πραγματικές συνθήκες, καθώς και οι θετικές ή οι αρνητικές τους επιδράσεις στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, περιγράφονται παρακάτω αναλυτικότερα.

3.2.1 Υποστηρικτική Τεχνολογία

Διαδικτυακή φοίτηση ή εκπαίδευση εξ' αποστάσεως

Ήδη τη δεκαετία του '90 τα μισά από τα ανώτατα ιδρύματα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής παρείχαν τη δυνατότητα της εκπαίδευσης από απόσταση, με τη χρήση του διαδικτύου. Έτσι, τα μαθήματα, η παρουσίαση και η παράδοση των εργασιών, η επικοινωνία (εικονική ή με μηνύματα) με τον καθηγητή και τους υπόλοιπους φοιτητές, γίνονταν ηλεκτρονικά (Lang, 2002· Wang, 2009). Οι κωφοί φοιτητές ανταποκρίθηκαν αρκετά θετικά στη χρήση των διαδικτυακών διαλέξεων (πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία–ICT) αντί της διδασκαλίας στην τάξη, με την υποστήριξη όμως κάποιου διερμηνέα. Τα διαδικτυακά μαθήματα συνδυάζουν τη χρήση των βίντεο εικόνων, ήχων, διαφανειών, λέξεων (υποτίτλων, λεξιλογίου) και άλλων επιλογών που μορφοποιούν το περιβάλλον της οθόνης (Wang, 2009).

Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να αξιολογήσουν αυτό το περιβάλλον διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά του στην μαθησιακή πρόσβαση και επίδοση των κωφών φοιτητών. Οι Debevc και Peljhan (2004) ερεύνησαν το βαθμό κατανόησης του υλικού του μαθήματος από τους κωφούς φοιτητές, σε δύο

⁸ Induction loop: είναι ηλεκτρονικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την μετάδοση και τη λήψη σημάτων επικοινωνίας. Μπορεί να τοποθετηθεί σε οποιαδήποτε αίθουσα, αλλά δεν είναι φορητό, και συνδέεται με το μικρόφωνο του εισηγητή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από άτομα που έχουν κοχλιακά εμφυτεύματα ή ακουστικά βαρηκοΐας (Hyde et al., 2009).

διαφορετικές συνθήκες διδασκαλίας: τη διδασκαλία μέσα από το διαδίκτυο και τη διδασκαλία στην τάξη (με την παρουσία διερμηνέα). Οι ερευνητές σχεδίασαν μια προσομοίωση του προγράμματος αυτού (δοκιμαστική εφαρμογή) σε απόλυτα ελεγχόμενο περιβάλλον (αίθουσα του πανεπιστημίου). Αφορμή για την έρευνα αποτέλεσε η δυνατότητα χρήσης αυτής της υπηρεσίας από φοιτητές που δεν επιθυμούσαν ή δεν μπορούσαν να παρευρεθούν στην τάξη. Έτσι, ο κάθε κωφός φοιτητής θα είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί τα μαθήματα όποια στιγμή το επιθυμούσε. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η πρώτη ομάδα που παρακολούθησε τα διαδικτυακά μαθήματα κατανόησε περισσότερες πληροφορίες από τη δεύτερη ομάδα που παρακολουθούσε τη διάλεξη στην αίθουσα με το διερμηνέα. Επίσης, οι κωφοί φοιτητές της πρώτης ομάδας τόνισαν την ανάγκη χρήσης των υπότιτλων και του επιπρόσθετου μαγνητοσκοπημένου (βίντεο διερμηνέα) υλικού. Οι κωφοί φοιτητές που χρησιμοποίησαν τη διαδικτυακή εκπαίδευση ενθουσιάστηκαν και κινητοποιήθηκαν θετικά όταν είδαν τον ίδιο τον καθηγητή να κάνει διάλεξη, ενώ παράλληλα είχαν την επιλογή να διαβάζουν το κείμενο ή να κοιτούν το διερμηνέα την ίδια στιγμή (πιο βοηθητικό από τη χειλανάγνωση). Αναφορικά με την αξιολόγηση της χρηστικότητας του διαδικτυακού περιβάλλοντος, οι κωφοί φοιτητές ανέφεραν ότι το οπτικό υλικό ήταν προσβάσιμο την κατάλληλη στιγμή και συναφές με το περιεχόμενο της διάλεξης, ενώ ταυτόχρονα μπορούσαν να παρακολουθήσουν ξανά το κομμάτι της διάλεξης που δεν είχαν καταλάβει. Ωστόσο, η χρηστικότητα του περιβάλλοντος εργασίας στον υπολογιστή δεν ικανοποίησε όλους τους φοιτητές και έτσι το πρόγραμμα επανασχεδιάστηκε.

Στα αποτελέσματα αυτά έρχονται να προστεθούν και εκείνα των Slike, Berman, Kline, Rebilas και Bosch (2008), οι οποίοι σχεδίασαν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα διαδικτυακών μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο. Τα μαθήματα δηλαδή, γίνονταν σε προκαθορισμένη μέρα και ώρα για όλους τους φοιτητές (κωφούς και ακούοντες). Ο σκοπός της έρευνας ήταν η δημιουργία μιας εικονικής τάξης για τους φοιτητές, με κοινή ώρα συνεδρίασης κάθε εβδομάδα και επιπλέον χρόνο για ανταλλαγή μηνυμάτων και ανάρτηση των εργασιών. Το διαδικτυακό πρόγραμμα μαθημάτων είχε θετικά αποτελέσματα για τους κωφούς φοιτητές. Επέτρεπε την εξοικείωση με την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα, την αποθήκευση και αρχειοθέτηση των μαγνητοσκοπημένων συνεδριών, έτσι ώστε οι φοιτητές να ανατρέχουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν και να είναι προσηλωμένοι στο μάθημα. Επίσης, έδινε τη δυνατότητα μορφοποίησης (μεγιστοποίησης) του κειμένου στο

παράθυρο ομιλιών κυρίως για τους φοιτητές που είχαν και προβλήματα όρασης. Σε αντίθεση με τους κωφούς φοιτητές που φάνηκε να ικανοποιούνται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ο διδάσκοντας αντιμετώπισε δυσκολίες στη διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο ίδιος, ήταν η πρώτη φορά που δίδασκε σε αυτό το περιβάλλον χαρακτηρίζοντάς το απαιτητικό, αφού χρειάστηκε να κάνει πολλές ενέργειες παράλληλα (ομιλία, απάντηση στα σχόλια, προσωπική συζήτηση).

Σε μία άλλη έρευνα, οι Long, Vignare, Rappold και Mallory (2007) ζήτησαν από τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μικτών διαλέξεων για την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Στις μικτές διαλέξεις τα μισά μαθήματα εκτυλισσόταν σε αίθουσα διδασκαλίας και τα υπόλοιπα μέσα από το διαδίκτυο. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες: η πρώτη περιελάμβανε κωφούς φοιτητές, η δεύτερη βαρήκοους, η τρίτη ακούντες που είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά και η τέταρτη τους γηγενείς ακούντες. Και οι τέσσερις ομάδες βαθμολόγησαν θετικά αυτή τη μορφή της διδασκαλίας και ανέφεραν ότι απόλαυσαν τη διαδικασία μάθησης μέσα από τον υπολογιστή. Μεγαλύτερη εκτίμηση στις μικτές διαλέξεις έδειξαν οι κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι τους άρεσε αυτός ο τρόπος ενασχόλησης με τα μαθήματα, με τον οποίο μπόρεσαν να μάθουν περισσότερα. Επίσης συνέστησαν να δοθεί η δυνατότητα αυτή και σε άλλους φοιτητές.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες τα μαθήματα που γίνονται μέσα από το διαδίκτυο φάνηκαν να βοηθούν τους κωφούς φοιτητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης και να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Ωστόσο, η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη χρήση των τεχνολογικών υπηρεσιών. Οι Richardson, Long και Foster (2004) θέλοντας να αξιολογήσουν την εκπαίδευση των ατόμων με κώφωση από απόσταση, βρήκαν ότι το επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα που είναι κωφοί εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο μπορούν οι φοιτητές αυτοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίστηκαν ακριβώς σε αυτού του είδους την αλληλεπίδραση και όχι στο περιβάλλον της διάλεξης καθεαυτό. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν ότι σύμφωνα με τους κωφούς φοιτητές, η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή ήταν πιο εύκολη όταν η διδασκαλία γινόταν από απόσταση απ' ό,τι στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας (π.χ. διάλογοι μαθητών-δασκάλου, ταυτόχρονη παρακολούθηση και καταγραφή σημειώσεων), και σχολίασαν

ότι στο πλαίσιο της αίθουσας δεν ένιωθαν ισάξιοι με τους ακούντες συμφοιτητές τους.

Στο σύνολο, η διαδικτυακή φοίτηση δεν αποτελεί μια πάγια υπηρεσία, ούτε επιλέγεται συχνά από τους κωφούς φοιτητές, στον βαθμό που θα την επιλέξουν οι ακούντες, καθώς οι μαθησιακές ανάγκες είναι διαφορετικές για την κάθε ομάδα και απαιτείται ο σχεδιασμός συγκεκριμένου διδακτικού περιβάλλοντος.

Υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (real-time captioning)

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των τμημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αμερική, την Ευρώπη και την Αυστραλία διαθέτει για τους κωφούς φοιτητές την υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (real-time captioning) (Hyde et al., 2009· Marschark et al., 2006· Veazey & McInturff, 2006· Woodcock et al., 2007). Η υπηρεσία αυτή, με τη μορφή CART⁹ (Communication Access Realtime Translation) ή C-Print¹⁰, περιλαμβάνει την καταγραφή της διάλεξης του καθηγητή και των συζητήσεων που γίνονται για το περιεχόμενο του μαθήματος στον υπολογιστή, όπως τα ακούει ο στενογράφος και την προβολή του με τη μορφή υποτίτλων (Hyde, 2009· Marschark et al., 2006· Veazey & McInturff, 2006).

Σε έρευνά τους οι Veazey και McInturff, (2006) περιγράφουν τα πλεονεκτήματα του CART για τους κωφούς φοιτητές. Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, οι υπότιτλοι που παρέμεναν αρκετό χρόνο στην οθόνη, τους έδιναν αρκετό χρόνο να επεξεργαστούν και να καταγράψουν πληροφορίες που ενδεχομένως είχαν χάσει είτε από τον διερμηνέα, είτε από τον διδάσκοντα. Επιπλέον, υπήρχε η δυνατότητα να αντιγράψουν τη γραπτή παρουσίαση της διάλεξης στον υπολογιστή τους και να τη χρησιμοποιήσουν ως σημειώσεις για το μάθημα, ενώ πολύ σημαντική ήταν η χρήση των τεχνικών όρων και των πληροφοριών που αποδίδει ο χειριστής γραπτώς.

⁹ Είναι ένα λογισμικό σύστημα που καταγράφει και προβάλλει την ομιλία του καθηγητή σε οθόνη υπολογιστή ή στον τοίχο με τη μορφή των υποτίτλων κατά τη διάρκεια αυτής, δηλαδή όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής της ομιλίας από πριν. Η υπηρεσία αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο για διαλέξεις που δεν είχαν προγραμματιστεί ή που δεν υπάρχει διερμηνέας και για συζητήσεις (Lang, 2002· Woodcock, 2007).

¹⁰ Το λογισμικό σύστημα αυτό ακολουθεί περίπου την ίδια λογική με τα προηγούμενα. Ο χειριστής είναι εξειδικευμένος στο σύστημα συντομογραφίας που του επιτρέπει να πληκτρολογεί λιγότερο. Το κείμενο προβάλλεται ταυτόχρονα (με μικρή χρονική καθυστέρηση) σε οθόνη υπολογιστή ή στον τοίχο. Ο χειριστής προσπαθεί να καταγράψει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες καθώς και τα σχόλια των φοιτητών. Στο τέλος, το κείμενο εκτυπώνεται και διανέμεται στους φοιτητές (National Technical Institute for the Deaf-NTID· Woodcock et al., 2007).

Παρόμοια αποτελέσματα είχε η έρευνα των Elliot, Stinson, Everhart και Francis (2001), ο οποίος εξέτασε τις απόψεις των κωφών φοιτητών σχετικά με τη χρήση του C-Print. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι φοιτητές βοηθήθηκαν αρκετά από τη χρήση των εκτυπωμένων σημειώσεων που περιείχαν την καταγεγραμμένη διάλεξη και τις συζητήσεις από το μάθημα, αν και λίγοι τις ενσωμάτωσαν στο καθημερινό τους διάβασμα. Φάνηκε ότι για την πλειοψηφία των φοιτητών αποτέλεσε περισσότερο κοπιαστική εργασία, καθώς χρειάζονταν επιπλέον χρόνο για διάβασμα και αρκετή κατανάλωση ενέργειας προκειμένου να αναγνωρίσουν τα κρίσιμα σημεία της εκτεταμένης διάλεξης. Παρόλα αυτά, οι καταγεγραμμένες σημειώσεις είτε μέσα από την υπηρεσία υποτιτλισμού (CART, C-Print), είτε από τους ακούοντες φοιτητές, αποτελεί τον επικρατέστερο τρόπο μελέτης των κωφών φοιτητών (Hyde et al., 2009; Marschark et al., 2006).

Οι ερευνητικές μελέτες πολλές φορές συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα της υπηρεσίας υποτιτλισμού με αυτήν του διερμηνέα (Cawthon, Nichols, & Colier, 2008). Η Marschark και οι συνεργάτες της (2006) ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της υπηρεσίας υποτιτλισμού, με τη χρήση των λογισμικών CART και C-Print. Στα πειράματα που διενεργήθηκαν συγκρίθηκαν οι υπηρεσίες του διερμηνέα με τις υπηρεσίες υποτιτλισμού CART και C-Print, οι δύο υπηρεσίες υποτιτλισμού μεταξύ τους και ο συνδυασμός των υπηρεσιών του διερμηνέα και του υποτιτλισμού μαζί, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια από τα παραπάνω ενισχύουν την κατανόηση και τη συμμετοχή στα μαθήματα. Στο πρώτο πείραμα, τα μαθήματα στην αίθουσα διδασκαλίας έγιναν με τρεις τρόπους: τη χρήση του C-Print, του διερμηνέα και το συνδυασμό τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση της υπηρεσίας του υποτιτλισμού βοήθησε στην κατανόηση του μαθήματος περισσότερο από τη διερμηνεία ή την ταυτόχρονη χρήση και των δύο. Ωστόσο, οι επιδόσεις των κωφών φοιτητών και στις τρεις συνθήκες (C-Print, διερμηνεία, συνδυασμός και των δύο) ήταν χαμηλότερες από αυτές των ακουόντων. Στο δεύτερο πείραμα οι κωφοί φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα χρησιμοποίησε διαφορετική υπηρεσία (1^η ομάδα-CART, 2^η ομάδα-C-Print, 3^η ομάδα-διερμηνέα) για την παρακολούθηση των τριών μαθημάτων (αναγνωστικής κατανόησης, φυσικών επιστημών και μαθηματικών). Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι και τα τρία είδη υπηρεσίας ήταν εξίσου αποτελεσματικά στο μάθημα των φυσικών επιστημών. Ενώ στις πρώτες μετρήσεις για το βαθμό κατανόησης όλων των μαθημάτων η ομάδα που είχε τον διερμηνέα φάνηκε να έχει τις υψηλότερες βαθμολογίες, στις επόμενες

μετρήσεις φάνηκε ότι καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος γινόταν μέσω της υπηρεσίας C-Print. Σε όλα τα μαθήματα η χρήση του CART είχε τα μικρότερα ποσοστά θετικής επίδοσης στους κωφούς φοιτητές, σε αντίθεση με το C-Print. Επομένως, φαίνεται ότι η παροχή της διάλεξης σε μορφή σημειώσεων αυξάνει τα ποσοστά κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος, αποτελέσματα που επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα της Cawthon και των συνεργατών της (2008).

Ωστόσο, προβλήματα στη χρήση της υπηρεσίας του υποτιτλισμού παρατηρήθηκαν, όταν οι χειριστές της υπηρεσίας δεν ήταν πάντα γνώστες του αντικείμενου του μαθήματος και αδυνατούσαν να κατανοήσουν κάποια σημεία από το περιεχόμενό του, με αποτέλεσμα να συνοψίζουν ή να παραφράζουν τα λεγόμενα του διδάσκοντα (Harkins & Bakke, 2003). Επιπλέον, η υπηρεσία δεν είναι διαθέσιμη σε συναντήσεις εκτός της τάξης, ενώ σε μεταπτυχιακό επίπεδο τα προβλήματα είναι μεγαλύτερα, αφού απαιτείται εξειδικευμένος στενογράφος στο αντικείμενο σπουδών ή χρόνος προκειμένου να εκπαιδευτεί για το θέμα της έρευνας του φοιτητή. Ακόμα και στην περίπτωση που υπάρχει εξειδίκευση, η υπηρεσία αυτή δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλο περιβάλλον, εκτός του πανεπιστημίου (Woodcock et al., 2007).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, παρόλο που οι κωφοί φοιτητές έχουν σχολιάσει ότι η υπηρεσία του υποτιτλισμού διευκολύνει την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και την μελέτη τους, στην έρευνα του Hyde και των συνεργατών του (2009) φαίνεται ότι το 15% από αυτούς επιλέγει τη συγκεκριμένη υπηρεσία.

Βοηθητικές ακουστικές συσκευές (automatic speech recognition, induction loops, FM)

Ένας ακόμα τεχνολογικός εξοπλισμός που μπορεί να χρησιμοποιούν οι κωφοί φοιτητές είναι οι βοηθητικές ακουστικές συσκευές. Τέτοια βοηθήματα είναι η αυτόματη καταγραφή της ομιλίας, τα ηλεκτρονικά ακουστικά συστήματα (induction loops) και τα ατομικά ραδιοφωνικά συστήματα διδασκαλίας (FM).

Η αυτόματη καταγραφή ομιλίας αποτελεί μια διαδικασία και περιλαμβάνει μια συσκευή που καταγράφει τον προφορικό λόγο του διδάσκοντα και στη συνέχεια, μετά δηλαδή από δυο/τρία δευτερόλεπτα τον προβάλλει στην οθόνη της ή τον εκτυπώνει (Stinson, Elliot, McKee & Coyne, 2002; Woodcock et al., 2007). Η συσκευή αυτή είναι φορητή και εύκολη στη χρήση, αλλά οι περιορισμοί του προγράμματος αυτού είναι αρκετοί. Χαρακτηριστικά αναφέρονται, η δυσκολία καταγραφής συνομιλιών με

πάνω από δύο εμπλεκόμενους ομιλητές και η αδυναμία αναγνώρισης του φυσικού λόγου του ομιλητή, σε αντίθεση με τη συντακτικά και γραμματικά δομημένη γραπτή γλώσσα (Stuckless, 1997· Stinson et al., 1999).

Η έρευνα του Hyde και των συνεργατών του (2009) έρχεται να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την χρήση των βοηθητικών ακουστικών συσκευών. Πιο συγκεκριμένα, ο Hyde ρώτησε 72 απόφοιτους, τελειόφοιτους και προπτυχιακούς κωφούς φοιτητές για το είδος των τεχνολογικών υπηρεσιών που προτιμούν να χρησιμοποιούν στο μάθημα και στην επικοινωνία τους με πρόσωπα που βρίσκονται στο πανεπιστήμιο (φοιτητές, καθηγητές, προσωπικό). Από αυτούς το 35% ανέφερε ότι προτιμούν το φορητό μικρόφωνο ραδιοσυχνότητας¹¹ (FM) και τις υπηρεσίες τηλεφώνου και μηνυμάτων από το κινητό. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των βαρήκοων φοιτητών χρησιμοποίησε τα συστήματα ακουστικής βοήθειας σε συγκεκριμένους χώρους (induction loops). Επίσης, στην ίδια έρευνα έγινε αναφορά στις ανάγκες των βαρήκοων φοιτητών με κοχλιακά εμφυτεύματα και τον τρόπο κάλυψής τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών με κοχλιακά εμφυτεύματα φάνηκε να μην χρησιμοποιεί τις τεχνολογικές υποστηρικτικές υπηρεσίες του Πανεπιστημίου. Επίσης, παρατηρήθηκε, ότι οι φοιτητές αυτοί κατά τη διάρκεια των διαλέξεων δεν αντιλαμβάνονταν όλες τις σημαντικές πληροφορίες του μαθήματος. Ο βαθμός λοιπόν, βαρηκοΐας δεν σημαίνει απαραίτητα και μεγαλύτερη πρόσβαση και κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος (Powers, 2003).

3.2.2 Εξειδικευμένο προσωπικό

Ενισχυτική διδασκαλία (tutoring)

Η ενισχυτική διδασκαλία είναι μια υποστηρικτική υπηρεσία των Πανεπιστημίων που λαμβάνει χώρα μετά το τέλος του καθιερωμένου προγράμματος των μαθημάτων. Οι κωφοί/βαρήκοοι και οι ακούοντες φοιτητές, είτε ατομικά είτε σε ολιγομελείς ομάδες, μπορούν να δεχτούν ενισχυτική διδασκαλία προκειμένου να καλύψουν τα κενά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση κάποιου μαθήματος αλλά και να διδαχτούν στρατηγικές που επιτρέπουν σταδιακά την ανεξάρτητη και παραγωγική μάθησή τους (Lang Biser, Mousley, Orlando & Porter,

¹¹ Αποτελεί μια συσκευή για το φοιτητή, ένα φορητό ραδιόφωνο με ακουστικά, που έχει την ίδια ραδιοσυχνότητα με το μικρόφωνο του καθηγητή. Ο φοιτητής φορώντας τη συσκευή απομονώνει τους εξωτερικούς ήχους και λαμβάνει μόνο την ομιλία του εισηγητή.

2004). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των κωφών για την ενισχυτική διδασκαλία, τα προσόντα και τις δεξιότητες που επιθυμούν να έχει το άτομο (tutor) που προσφέρει την υπηρεσία αυτή.

Η ενισχυτική λοιπόν διδασκαλία, σύμφωνα με τους κωφούς φοιτητές, είναι σημαντικό να παρέχεται από άτομα που είναι εξειδικευμένοι στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος (Babcock, 2010· Lang et al. 2004). Επιπλέον, οι πιο απαιτητικοί σπουδαστές, που συνήθως είναι οι τελειόφοιτοι, επιθυμούν τα άτομα που κάνουν την ενισχυτική διδασκαλία, να έχουν γνώση των διδακτικών μεθόδων σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και την ύλη του μαθήματος, σε αντίθεση με τους πρωτοετείς, οι οποίοι δεν προβληματίζονται στον ίδιο βαθμό για τα κριτήρια που πρέπει να καλύπτει η υπηρεσία αυτή (Lang et al., 2004). Επίσης, η πλειοψηφία των κωφών φοιτητών που χρησιμοποιεί την αμερικάνικη ή την βρετανική νοηματική γλώσσα, επιθυμεί το άτομο που κάνει την ενισχυτική διδασκαλία να γνωρίζει και να επικοινωνεί μαζί τους στη συγκεκριμένη γλώσσα και ταυτόχρονα να καταλαβαίνει τις μαθησιακές τους ανάγκες και να γνωρίζει την κουλτούρα του πληθυσμού αυτού (Babcock, 2010· Lang et al., 2004).

Ακόμα, οι έρευνες τονίζουν την σημασία της ικανότητας των ατόμων που παρέχουν την υπηρεσία αυτή, να επικοινωνούν όχι μόνο μέσω μίας νοηματικής γλώσσας, αλλά και προφορικά ή γραπτά και να κατανοούν τις επιπτώσεις που έχει η κώφωση στη μάθηση (Babcock, 2010· Lang et al., 2004· Marschark et al., 2002). Αναφορικά, με τη συμπεριφορά των ατόμων αυτών απέναντι στους φοιτητές και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, οι κωφοί φοιτητές σχολιάζουν ότι προτιμούν τα άτομα που παρέχουν την ενισχυτική διδασκαλία να δίνουν σαφείς εξηγήσεις, να έχουν καλό ρυθμό διδασκαλίας, να χρησιμοποιούν οπτικό υλικό και να δείχνουν φιλική και τρυφερή στάση απέναντί τους (Lang et al., 2004). Η Babcock (2010) προσθέτει ότι οι κωφοί φοιτητές χρειάζονται περισσότερη βοήθεια στη γραμματική και στην αναγνωστική κατανόηση, απ' ό,τι οι ακούοντες συμφοιτητές τους.

Επίσης, στην έρευνα της Lang και των συνεργατών της (2004) οι κωφοί φοιτητές σχολίασαν ότι η συμπεριφορά του υπεύθυνου της ενισχυτικής διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα των φοιτητών για τη μάθηση, με αποτέλεσμα να σημειώσουν χαμηλή απόδοση και παραίτηση από τις απαιτήσεις του μαθήματος. Στην ίδια έρευνα εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις των κωφών φοιτητών αναφορικά με τις ευθύνες και τα προσόντα που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει το άτομο

αυτό και με τον βαθμό που η άποψη αυτή ενδεχομένως να επηρεάζεται από προηγούμενες εμπειρίες με αντίστοιχα μαθήματα. Η σύγκριση έγινε ανάμεσα σε δύο ομάδες, τους πρωτοετείς και τους τελειόφοιτους φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες θεωρούν ότι έχει σημαντική ευθύνη το άτομο που κάνει την ενισχυτική διδασκαλία και οφείλει να τους εμπλέκει ενεργά στη διδασκαλία, να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν και να δημιουργεί κίνητρα. Παρόλα αυτά, οι τελειόφοιτοι φοιτητές είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στο μάθημα από τους πρωτοετείς, ίσως λόγω αυξημένων κινήτρων για την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Η υπηρεσία αυτή αν και είναι διαθέσιμη στα περισσότερα κολλέγια και πανεπιστήμια του εξωτερικού, φαίνεται ότι δεν επιλέγεται από τους κωφούς φοιτητές (Babcock, 2010· Hyde et al., 2009). Στην έρευνα του Hyde και των συνεργατών του (2009), φάνηκε ότι το 15% των κωφών φοιτητών χρησιμοποιούν την υπηρεσία αυτή, ποσοστό που συμψηφίζεται με την υπηρεσία υποτιτλισμού. Οι ερευνητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των κωφών φοιτητών, εξηγούν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απαιτούνται εξειδικευμένα άτομα στην αγωγή των κωφών (Babcock, 2010· Marschark et al., 2002).

Διερμηνεία

Η συμβολή του διερμηνέα είναι πολύ σημαντική τόσο κατά τη διάρκεια των διαλέξεων όσο και της άμεσης επικοινωνίας του κωφού φοιτητή με τον καθηγητή (Babcock, 2010). Ο διερμηνέας δεν κάνει μια απλή γλωσσική μεταφορά, αλλά καλείται να αποδώσει την πληροφορία με ευκρίνεια, ενδιαφέρον και αποτελεσματικότητα, όπως ακριβώς την παρουσιάζει ο διδάσκοντας. Επίσης, οφείλει να κατέχει ικανότητες και βαθιά γνώση σε πολλούς τομείς, όπως είναι η γνωστική, γλωσσική, ψυχοσυναισθηματική και παιδαγωγική ανάπτυξη του κωφού ατόμου (Monikowski & Winston, 2003· Napier & Barker, 2004).

Η Lang (2002) στη βιβλιογραφική της μελέτη παρουσιάζει έρευνες που αξιολογούν τα αποτελέσματα της υπηρεσίας της διερμηνείας στην πρόοδο των φοιτητών. Φάνηκε ότι η κατανόηση του μαθήματος και η πρόσληψη πληροφοριών από τους κωφούς/βαρήκοους φοιτητές αυξήθηκαν στο διπλάσιο με την παρουσία εξειδικευμένου διερμηνέα. Επίσης, στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκαν οι ίδιες θετικές επιδόσεις στους κωφούς φοιτητές στη συνθήκη που η διδασκαλία γινόταν από τον ίδιο τον διδάσκοντα στην αμερικάνικη νοηματική και με την ταυτόχρονη παρουσία του εξειδικευμένου διερμηνέα. Επομένως, μέσα από την επισκόπηση των ερευνών

φάνηκε ότι η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα της διερμηνείας εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει ο διερμηνέας πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος, που καλείται να αποδώσει.

Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν και συμπληρώνουν νεότερες έρευνες, όπως αυτή των Napier και Barker (2004), οι οποίοι μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση παρουσίασαν την ιστορία της εκπαίδευσης των κωφών στην Αυστραλία και της αυστραλιανής νοηματικής γλώσσας και διερμηνείας. Όπως στη μελέτη της Lang (2002), έτσι κι εδώ παρουσιάζεται η άποψη των φοιτητών σχετικά με τα προσόντα που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει ο διερμηνέας προκειμένου να είναι κατανοητός και ακριβής. Οι φοιτητές ομόφωνα δηλώνουν ότι ο διερμηνέας πρέπει να έχει πανεπιστημιακή κατάρτιση και εξειδίκευση στο αντικείμενο του μαθήματος. Επιπλέον, το ερευνητικό θέμα εστιάζει στο είδος της διερμηνείας που προτιμούν οι φοιτητές να γίνεται στις διαλέξεις, και συγκεκριμένα στην «ελεύθερη διερμηνεία»¹² ή την «κατά γράμμα διερμηνεία»¹³. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα δύο είδη ήταν αποδεκτά και απαραίτητα, σύμφωνα με κάποιους, αλλά το κάθε ένα θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλο σε διαφορετικά πλαίσια. Η χρήση της «ελεύθερης διερμηνείας» ήταν προτιμότερη σε γενικές συνθήκες επικοινωνίας, όπως είναι οι συζητήσεις, ενώ η «κατά γράμμα» διερμηνεία θεωρήθηκε καταλληλότερη στις διαλέξεις. Η προτίμηση αυτή αιτιολογείται από το γεγονός ότι στη δεύτερη περίπτωση γίνεται περισσότερο χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου και έτσι οι φοιτητές είχαν πρόσβαση σε τεχνικούς λεξιλογικούς όρους και στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Μάλιστα, ένας από τους συμμετέχοντες πρότεινε το μάθημα να γίνεται με «ελεύθερη διερμηνεία», αλλά να αλλάζει είδος όταν συναντώνται τεχνικοί όροι και ονόματα.

Τα ίδια αποτελέσματα παρείχε και η έρευνα των Marschark Sapere, Convertino, Seewagen και Maltzen (2004), σύμφωνα με την οποία ανεξάρτητα από τις δεξιότητες των φοιτητών στην αμερικάνικη νοηματική γλώσσα και τις προτιμήσεις τους στη διερμηνεία, η κατανόηση της διάλεξης ήταν στα ίδια επίπεδα

¹² Ως ελεύθερη διερμηνεία (free interpretation) ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι έννοιες και το περιεχόμενο μιας γλώσσας μεταφράζονται σε μια άλλη, ενσωματώνοντας παράλληλα τα πολιτιστικά πρότυπα και τις αξίες της γλώσσας στην οποία μεταφράζονται (Napier, 2002' Βλ. Napier & Barker, 2004) .

¹³ Κατά γράμμα διερμηνεία (literal interpretation) ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι έννοιες και το περιεχόμενο μιας γλώσσας μεταφράζονται σε μια άλλη, διατηρώντας τη συντακτική δομή της πρώτης γλώσσας, που ομαλοποιείται ελαφρά στους συντακτικούς κανόνες της δεύτερης (Napier, 2002' Βλ. Napier & Barker, 2004)

τόσο στην «ελεύθερη διερμηνεία» όσο και στην «κατά γράμμα». Όσον αφορά το βαθμό κατανόησης της διάλεξης από το διερμηνέα, τα ποσοστά κυμαίνονταν από 50 μέχρι 90%. Κάποιοι από τους φοιτητές απέδωσαν την χαμηλή κατανόηση στη δική τους απροσεξία ή κούραση.

Οι Marschark, Sapere, Convertino και Pelz, (2008) εξέτασαν σε ποιο βαθμό η χρήση μιας νοηματικής γλώσσας, είτε από τον ίδιο τον διδάσκοντα (άμεση διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα) είτε από τον διερμηνέα (έμμεση διδασκαλία), παρέχει στους φοιτητές όλες τις πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος και πρόσβαση στην επικοινωνία στην τάξη (όπως οι ακούοντες). Στο πρώτο πείραμα νοημάτιζε ο διδάσκοντας και παράλληλα υπήρχε ένας διερμηνέας για τους ακούοντες, που δε γνώριζαν την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα. Στη μέτρηση μετά τη διδασκαλία οι ακούοντες που παρακολούθησαν το μάθημα (με προφορικό λόγο) από τους διερμηνείς (με γνώση του μαθήματος) είχαν υψηλότερα ποσοστά κατανόησης της εισήγησης (87% και 83%) από τους κωφούς μαθητές/φοιτητές (67%). Αυτό σημαίνει ότι οι ακούοντες κατανόησαν καλύτερα τη διάλεξη μέσω διερμηνέα συγκριτικά με τους κωφούς που διδάσκονταν το μάθημα κατευθείαν από τον διδάσκοντα στη νοηματική. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι κωφοί δεν είχαν γνώση του περιεχομένου του μαθήματος, όπως φάνηκε στο αρχικό τεστ. Όταν προσπάθησαν να περιορίσουν τη διαφορά αυτή ανάμεσά τους τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιήθηκαν πολύ. Στη δεύτερη φάση του πρώτου πειράματος οι κωφοί και οι ακούοντες, με άλλον διερμηνέα από αυτόν της πρώτης φάσης, είχαν παρόμοια αποτελέσματα στο τεστ μετά το μάθημα (67% και 69% αντίστοιχα). Η έμμεση, λοιπόν, διδασκαλία δε θέτει απαραίτητα και περιορισμούς στη μάθηση, αρκεί ο διερμηνέας να είναι εξειδικευμένος και έμπειρος. Η έρευνα αυτή, δεν επιβεβαιώνει την κατά τα άλλα συνήθη υπόθεση ότι οι ακούοντες υπερέχουν στην πρόσληψη πληροφοριών των διαλέξεων από τους κωφούς.

Σε μια πιο γενική έρευνα, οι Richardson και Woodley (2001) ζητούν από τους φοιτητές του Ανοιχτού Πανεπιστημίου (κωφοί και ακούοντες) να σχολιάσουν την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχει. Στις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια που συνέλεξαν παρατήρησαν ότι οι ακούοντες δεν έκαναν κανένα σχόλιο για τις υπηρεσίες, αφού δε γνώριζαν την ύπαρξή τους. Αντίθετα, οι κωφοί που επικοινωνούν με προφορικό λόγο βρήκαν χρήσιμη τη συμβολή του ατόμου που μεταφέρει τα λόγια

του διδάσκοντα με την κίνηση των χειλιών του (lip-speaker)¹⁴ και του διερμηνέα. Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν και στην έρευνα του Hyde και των συνεργατών του (2009), καθώς οι κωφοί φοιτητές επέλεξαν την υπηρεσία του διερμηνέα, σε ποσοστό 35% που ήταν και το υψηλότερο της έρευνας.

Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring)

Η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να βοηθήσει στη μαθησιακή επίδοση των φοιτητών, να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση και να ενεργοποιήσει την εμπλοκή τους με τις σπουδές τους. Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο διδασκαλίας, οι φοιτητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του διδάσκοντα (Colvin, 2007· Trautwein & Ammerman, 2010). Η μέθοδος αυτή διδασκαλίας, σε πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού, αποτελεί μια οργανωμένη υπηρεσία, η οποία έχει τον δικό της χώρο, και υποδέχεται όσους φοιτητές χρειάζονται βοήθεια με τη μελέτη τους. Συγκεκριμένα, κάποιος συμφοιτητής ή μια ομάδα συμφοιτητών, αναλαμβάνουν να διδάξουν στους φοιτητές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, καθώς επίσης και τρόπους που μπορούν οι φοιτητές να κρατούν σημειώσεις (Wilson & Arendale, 2011).

Φαίνεται, ότι αυτή η μέθοδος διδασκαλίας απευθύνεται σε όλους τους φοιτητές, και όχι αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία (Heron, Villareal, Yao, Christianson & Heron, 2006). Ωστόσο, λίγες έρευνες αξιολογούν αποκλειστικά την επίδοση των κωφών φοιτητών, ύστερα από τη βοήθεια των συνομηλίκων τους. Η πρώτη αναφορά αυτής της μεθόδου διδασκαλίας στο περιβάλλον της Γ/βάθμιας εκπαίδευσης, έγινε από τον Osguthorpe (1976). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους κωφούς φοιτητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους στα μαθήματα. Μάλιστα οι ίδιοι οι κωφοί φοιτητές σχολίασαν ότι η διδασκαλία είχε προσωπικό χαρακτήρα γεγονός που τους έκανε να νιώθουν άνετα με τη διαδικασία αυτή.

Σε αντίστοιχη, αλλά πιο πρόσφατη έρευνα, φάνηκε, ότι πολλοί κωφοί φοιτητές απευθύνονται στους συμφοιτητές τους, κυρίως για την εξασφάλιση σημειώσεων που βοηθούν στην κατανόηση του μαθήματος, καθώς με τους

¹⁴ Ο ρόλος του χειλομεταφορέα (lip-speaker) είναι να μεταφέρει αθόρυβα με το στόμα (χείλη) τα λεγόμενα των ομιλητών κατά τη διάρκεια διαλέξεων, σεμιναρίων ή άλλων περιστάσεων (Turkington & Sussman, 1992· Βλ. Richardson & Woodley, 2001).

τελευταίους αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα, από ό,τι με το διδάσκοντα, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. Επίσης, στην ίδια έρευνα, ένα ποσοστό κωφών φοιτητών σχολίασε ότι αισθάνονται πιο άνετα απέναντι στη διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, από ό,τι στη διδασκαλία από τον διδάσκοντα (Heron et al., 2006.).

3.2.3 Ο ρόλος των κωφών φοιτητών

Για την πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος και την ολοκλήρωση των σπουδών, σημαντικό ρόλο έχουν τόσο το μαθησιακό επίπεδο των κωφών φοιτητών, όσο και η δράση των ίδιων των κωφών φοιτητών να αυτοσυνηγορούν για υπηρεσίες και παροχές από τα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μαθησιακό επίπεδο περιλαμβάνει το αναγνωστικό και γραπτό επίπεδο των κωφών φοιτητών και τον τρόπο μελέτης και προσέγγισης του περιεχομένου του μαθήματος (Albertini & Mayer, 2010· Cuculick & Kelly, 2003· Richardson, MacLeod-Gallinger, McKee & Long, 2000).

Σύμφωνα με το αναγνωστικό και γραπτό επίπεδο των κωφών φοιτητών τα ευρήματα δείχνουν, ότι οι κωφοί απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγονται στην Τριτοβάθμια με χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και γραπτού λόγου, γεγονός που δυσκολεύει την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων (εργασίες, γραπτές εξετάσεις) (Albertini & Mayer, 2010· Traxler, 2000). Ο Traxler (2000) στην έρευνά του βρήκε, ότι το αναγνωστικό επίπεδο των κωφών φοιτητών στην ηλικία των 19 ετών, είναι ίδιο με εκείνο των ακουόντων μαθητών 8-9 χρονών. Αντίστοιχα, το Εθνικό Τεχνολογικό Ινστιτούτο Κωφών (National Technical Institute for the Deaf-NTID) και το Τεχνολογικό Ινστιτούτο του Rochester αναγνωρίζει ότι η αναγνωστική τους ικανότητα και οι γνωστικές τους δεξιότητες είναι σε αρκετά χαμηλό επίπεδο για την ηλικία τους (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet & Zupan, 2009· Lollis & LaSasso, 2008).

Σε μια σχετική έρευνα οι Cuculick και Kelly (2003) εξέτασαν τη σχέση του επιπέδου ανάγνωσης των κωφών φοιτητών και του τμήματος σπουδών που ολοκλήρωσαν. Βρήκαν ότι το 92% των φοιτητών με πτυχίο στις φυσικές επιστήμες και το 65% με πτυχίο καλών τεχνών είχαν επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας μαθητών γυμνασίου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερα που έδειχναν ότι το 50% των κωφών/βαρήκοων φοιτητών της Γ/βάθμιας εκπαίδευσης

στην Αμερική έχει αναγνωστική ικανότητα ίδια με των μαθητών της τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Traxler, 2000).

Όσον αφορά τις επιδόσεις των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η Convertino και συνεργάτες (2009) ανέφεραν ότι η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, η επιτυχία στις εξετάσεις και η μετέπειτα πορεία φοίτησης σχετίζεται με τις δεξιότητές τους στην γλώσσα (αγγλική). Οι φοιτητές με βασικά γλωσσικά προβλήματα δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν εργασίες και να κατανοήσουν τη διάλεξη με οποιοδήποτε μέσο και αν γινόταν (διερμηνέας, σημειώσεις κ.α.).

Επίσης, οι Toscano, McKee και Leroutre (2002) προσπαθώντας να εξετάσουν τους κωφούς φοιτητές με εξαιρετικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή, παρατήρησαν ότι εκείνοι που προέρχονταν από οικογένειες που δεν επικοινωνούσαν με νοηματική γλώσσα, είχαν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, ως εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Μάλιστα, οι περισσότεροι κωφοί φοιτητές του δείγματος έμαθαν να διαβάζουν πολύ καλά μεταξύ πέντε και δέκα ετών. Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευσή τους από τη μικρή ηλικία λειτούργησε θετικά στη μετέπειτα σχολική τους επίδοση, καθώς επίσης και στην κοινωνικοποίησή τους.

Το δεύτερο κομμάτι της μαθησιακής πρόσβασης που αφορά στον τρόπο μελέτης των φοιτητών, σχετίζεται με την αντίληψη που έχουν για τη μάθηση και τους εαυτούς τους ως μαθητευόμενους. Στους κωφούς φοιτητές, η προσέγγιση του περιεχομένου του μαθήματος διαφέρει ποιοτικά με την προσέγγιση των ακουόντων (Richardson, Morgan & Woodley, 2001; Richardson et al., 2000). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Richardson και τους συνεργάτες του (2000), τόσο οι ακούοντες όσο και οι κωφοί φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιούν δύο είδη μελέτης, σε διαφορετικό όμως βαθμό, όταν εμπλέκονται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας: τη νοηματική μελέτη (meaning orientation¹⁵) και την αναπαραγωγική μελέτη (reproducing orientation¹⁶).

¹⁵ Ο όρος meaning orientation χρησιμοποιείται στην ξένη βιβλιογραφία για να περιγράψει τον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου του μαθήματος από τους φοιτητές. Είναι η μελέτη που στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος ενός μαθήματος (Richardson et al., 2000). Στην παρούσα έρευνα αποδίδεται με τον όρο νοηματική μελέτη καθώς δεν βρέθηκε κάποια επίσημη απόδοση αυτού του όρου στην ελληνική γλώσσα.

¹⁶ Ο όρος reproducing orientation χρησιμοποιείται όπως και ο παραπάνω όρος (Richardson et al., 2000). Στην έρευνα αυτή αποδίδεται ως μελέτη που στοχεύει απλά να αναπαράγει το υλικό του μαθήματος (απομνημόνευση) ή αναπαραγωγική μελέτη, καθώς δεν βρέθηκε κάποια επίσημη απόδοση του όρου στην ελληνική γλώσσα.

Η νοηματική μελέτη περιλαμβάνει την εις βάθος προσέγγιση (deep approach), δηλαδή την ενεργητική ενασχόληση με το μάθημα μέσα από τη διαδικασία ερωτήσεων και απαντήσεων, το συσχετισμό κομματιών του κειμένου με άλλα του ίδιου μαθήματος (inter-relating ideas), τη δεξιότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων από το κείμενο και την κατανόηση του νοήματος που δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες και τις διαφορές. Από την άλλη, η αναπαραγωγική μελέτη περιλαμβάνει την επιφανειακή προσέγγιση (surface approach), δηλαδή την απομνημόνευση του περιεχομένου του μαθήματος, την απόλυτη στήριξη του φοιτητή από το διδάσκοντα προκειμένου να κατανοήσει το συμπέρασμα του μαθήματος, την υπερβολική προσήλωση σε μη σημαντικές λεπτομέρειες του μαθήματος (απερισκεψία) και το αίσθημα απαισιοδοξίας και άγχους για τις επιδόσεις του στο μάθημα (Richardson, 2008· Richardson et al., 2000).

Αναφορικά με τη χρήση των δυο παραπάνω ειδών μελέτης, οι Richardson και Woodley (2001), αν και περίμεναν ότι οι κωφοί φοιτητές θα είχαν χαμηλότερα ποσοστά από τους ακούοντες στην νοηματική μελέτη, η υπόθεσή τους δεν επιβεβαιώθηκε. Απεναντίας, φάνηκε ότι είναι το ίδιο ικανοί με τους ακούοντες να αντιλαμβάνονται το νόημα του περιεχομένου του κάθε μαθήματος. Επίσης, είχαν συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά σχετικά με την κατανόηση του κειμένου που διάβαζαν (χαρακτηριστικό της νοηματικής μελέτης), γεγονός που αποδεικνύει ότι χρησιμοποιούν δημιουργική φαντασία στο διάβασμα και στην επίλυση προβλημάτων.

Οι Richardson και συνεργάτες (2004) από την άλλη, παρατήρησαν, ότι οι κωφοί φοιτητές αν και μπορούν να έχουν νοηματική μελέτη, τη χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό από τους ακούοντες συμμαθητές τους. Συναφή με τα αποτελέσματα αυτά είναι και εκείνα των Richardson, Morgan και Woodley (1999), οι οποίοι συσχέτισαν το είδος μελέτης με τον τρόπο επικοινωνίας. Παρατήρησαν, ότι οι κωφοί φοιτητές που επικοινωνούσαν με νοηματική γλώσσα είχαν μεγαλύτερες δυσκολίες να συσχετίσουν ιδέες από διαφορετικές ενότητες μαθημάτων, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν χρησιμοποιούσαν αρκετά τη νοηματική μελέτη. Παρόλα αυτά, τόσο οι κωφοί που επικοινωνούσαν με τη νοηματική γλώσσα όσο και εκείνοι που δεν τη χρησιμοποιούσαν, δε φάνηκε να έχουν συγκεκριμένη προτίμηση στον τρόπο μελέτης (και οι δύο ομάδες δεν ακολούθησαν κάποιον από τους δύο τρόπους αποκλειστικά).

Σε μία άλλη έρευνα, οι Richardson Long και Woodley (2004) αναρωτήθηκαν για την επιρροή που πιθανόν να έχει στην επιλογή του τρόπου μελέτης των φοιτητών, η γνωστοποίηση της κώφωσης στα τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι

ερευνητές χώρισαν τους κωφούς φοιτητές σε τρεις ομάδες: η πρώτη περιελάμβανε τους κωφούς που είχαν ενημερώσει το πανεπιστήμιο για την κώφωση, η δεύτερη αφορούσε εκείνους που δεν είχαν κάνει την αποκάλυψη και η τρίτη τους ακούντες φοιτητές (οι ακούντες ήταν όσοι και οι κωφοί συνολικά). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε, ότι οι κωφοί φοιτητές που είχαν αποκαλύψει την κώφωση, είχαν αυξημένα επίπεδα άγχους αναφορικά με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα και υιοθετούσαν είτε τη νοηματική μελέτη είτε την αναπαραγωγική στη συνθήκη που πίστευαν ότι αρμόζει, για να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.

Συνοψίζοντας, οι κωφοί φοιτητές στο σύνολο τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο τη νοηματική μελέτη και προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος με αναπαραγωγικό τρόπο, δηλαδή να απομνημονεύουν το υλικό προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει επειδή οι φοιτητές αυτοί καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος, να παρακολουθήσουν τους διαλόγους στις αίθουσες των διαλέξεων και κατακλύζονται από συναισθήματα άγχους που δεν μπορούν να ελέγξουν. Ωστόσο, από τις έρευνες δε φαίνεται η επιλογή του τρόπου προσέγγισης να αποτρέπει την απόκτηση του πτυχίου, αλλά περισσότερο να τη δυσκολεύει και να την καθυστερεί (Richardson & Woodley, 2001· Richardson et al., 2004· Richardson et al., 2000). Ο τρόπος, λοιπόν, που θα επιλέξουν οι κωφοί φοιτητές σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος, το γλωσσικό υπόβαθρο του φοιτητή και τις απαιτήσεις του τμήματος. Για παράδειγμα, οι κωφοί φοιτητές που εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον και θετικά συναισθήματα για το αντικείμενο των σπουδών τους, χρησιμοποιούν περισσότερο τη νοηματική μελέτη (Richardson et al., 2000).

Η διεκδίκηση και η δράση των κωφών φοιτητών για την κατάκτηση των στόχων τους και η αναζήτηση βοήθειας τόσο από την κεντρική διοίκηση του τμήματος στο οποίο φοιτούν, όσο και από τους διδάσκοντες (Lang, Stinson, Kavanagh, Liu & Basile, 1999· Richardson, Long & Woodley, 2004) αποτελούν τον δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με τη μαθησιακή τους πρόσβαση. Στην Αμερική, το Ινστιτούτο Επιστημών για την Εκπαίδευση (IES) ανέφερε ότι για το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 το 48% των κωφών φοιτητών που δήλωσαν την κώφωσή τους σε διάφορα τμήματα χρησιμοποίησαν την υπηρεσία του διερμηνέα και το 25% την υπηρεσία υποτιτλισμού (real-time captioning). Επίσης, αρκετοί φοιτητές ανέφεραν ότι ζήτησαν περισσότερο χρόνο στο τελικό τεστ ή εναλλακτική αξιολόγηση ενώ

αρκετοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τις τεχνολογικές υπηρεσίες. Τα στατιστικά αυτά στοιχεία παρουσιάζουν τις υπηρεσίες που επέλεξαν οι φοιτητές χωρίς να αξιολογείται με κάποιον τρόπο η αποτελεσματικότητά τους στη μαθησιακή τους πρόσβαση και επίδοση στα μαθήματα. Επίσης, η έρευνα της Lang και των συνεργατών της (1999) έδειξε, ότι οι φοιτητές αναζητούν βοήθεια και από τους συμφοιτητές τους.

Ωστόσο, δεν είναι απόλυτα σαφές πόσοι κωφοί φοιτητές χρησιμοποιούν τις παραπάνω υπηρεσίες και πόσοι πραγματικά φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς κάποιοι από τους φοιτητές αυτούς επιλέγουν να μην αποκαλύπτουν την κώφωσή τους, τόσο στο τμήμα που φοιτούν όσο και στον διδάσκοντα. Σε παλαιότερη έρευνα των Richardson, Long και Woodley (2004) καταγράφεται ότι μόνο το 8% των κωφών φοιτητών στην Αμερική αποκαλύπτει την κώφωση. Σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές, η αναφορά στην αναπηρία αφενός στιγματίζει και περιθωριοποιεί και αφετέρου η κατάσταση αυτή αποτελεί παραβίαση των προσωπικών τους δεδομένων.

3.2.4 Ο ρόλος των διδασκόντων

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών είναι ο διδάσκοντας. Οι Zhang, Landmark, Reber, Hsu, Kwok και Benz (2010) έδειξαν, ότι η προσωπική άποψη των ατόμων που εργάζονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για την αναπηρία και η γνώση των νομικών ευθυνών τους απέναντι στα άτομα αυτά, σχετίζεται άμεσα με την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε, ότι τόσο οι διδάσκοντες όσο και το προσωπικό που είχε κάποια γνώση ή ενημέρωση για τις δυνατότητες εκπαίδευσης και προόδου των ατόμων με αναπηρία, έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να βοηθήσουν τους φοιτητές αυτούς και να ενισχύουν τη μαθησιακή τους πρόσβαση με την παροχή υπηρεσιών.

Ο Berent και οι συνεργάτες (2000) τόνισαν τη σημασία του ρόλου του διδάσκοντα, καθώς αποτελεί το πρόσωπο που έρχεται σε άμεση επαφή με τον κωφό φοιτητή και μπορεί να αξιολογήσει καλύτερα από τον καθένα το μαθησιακό του επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι εκτός από τα μαθησιακά ελλείμματα των κωφών φοιτητών τα οποία η πλειοψηφία των διδασκόντων μπόρεσε να αναγνωρίσει, οι διδάσκοντες μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για τους κωφούς φοιτητές, τις οποίες η ερευνητική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιήσει

προκειμένου να σχεδιάσει την κατάλληλη παρέμβαση που θα ενισχύσει τη μαθησιακή τους πρόσβαση.

Τη συμβολή των διδασκόντων στη μαθησιακή πορεία των κωφών φοιτητών ανέδειξαν οι Marschark Sapere, Convertino και Pelz (2008). Στην έρευνά τους σύγκριναν τις επιδόσεις των κωφών φοιτητών που χρησιμοποιούσαν την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα, των κωφών φοιτητών που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο και των ακούντων φοιτητών, όταν η διδασκαλία γινόταν από έναν έμπειρο διδάσκοντα στην εκπαίδευση των κωφών. Ο συγκεκριμένος διδάσκοντας νοημάτιζε και ταυτόχρονα μιλούσε με τους φοιτητές του (άμεση διδασκαλία). Από τα αποτελέσματα της έρευνα φάνηκε ότι, οι κωφοί φοιτητές που χρησιμοποιούσαν την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα βαθμολογήθηκαν υψηλότερα από εκείνους που χρησιμοποιούσαν προφορικό λόγο, οι οποίοι με τη σειρά τους είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους ακούντες. Δηλαδή, οι κωφοί φοιτητές που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο είχαν χαμηλότερα ποσοστά απ' όλους. Αν και με λιγότερη γνώση του περιεχομένου του μαθήματος οι μετρήσεις έδειξαν, ότι οι κωφοί φοιτητές μπορούν να αποδώσουν το ίδιο καλά με τους ακούντες, όταν η διδασκαλία γίνεται στη νοηματική γλώσσα από τον ίδιο τον διδάσκοντα.

Επίσης, η Lang και οι συνεργάτες της (1999) ερεύνησαν τις απόψεις εκατό κωφών φοιτητών σχετικά με τον τρόπο που προτιμούν να γίνονται τα μαθήματα. Παρατηρήθηκε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας των φοιτητών να μην συμμετέχουν ή να μην παρευρίσκονται στο μάθημα και της άποψής τους, ότι οι διδάσκοντες δεν παρέχουν βοήθεια στα μαθήματα. Επίσης σχολίασαν, ότι ακόμα και όταν εκείνοι διανέμουν το υποστηρικτικό υλικό, αυτό δεν είναι βοηθητικό για τους κωφούς φοιτητές, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιείται από τους τελευταίους. Επιπλέον, μεγάλη συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας των διδασκόντων και του ενδιαφέροντος των φοιτητών για την επιλογή και επιτυχία (βαθμολογική) του μαθήματος. Έτσι, όσο περισσότερο ενδιαφέρον έδειχναν οι φοιτητές για τα μαθήματα, τόσο μεγαλύτερες βαθμολογίες έπαιρναν, συνθήκη που αποδόθηκε στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος από τους διδάσκοντες.

Φαίνεται λοιπόν, ότι ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος αλλά και η στάση των διδασκόντων απέναντι στους κωφούς φοιτητές να επηρεάζει τον βαθμό πρόσβασης και κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος των φοιτητών αυτών. Ωστόσο, μια τέτοια θέση δεν είναι απόλυτα ασφαλής, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα και απευθύνονται περισσότερο στους διδάσκοντες που εξειδικεύονται

σε θέματα κώφωσης ή εργάζονται στους χώρους της ειδικής αγωγής (King, Aguinaga, O'Brien, Young & Zgong, 2010· Scheetz & Martin, 2008).

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Παρόλη την ερευνητική δραστηριότητα που αναδεικνύει τις μαθησιακές ανάγκες των κωφών ατόμων, η πραγματικότητα δείχνει ότι από την αρχή της εκπαιδευτικής τους πορείας, τα άτομα αυτά λαμβάνουν ελλιπή εκπαίδευση. Η έλλειψη εντοπίζεται τόσο στην οργάνωση και τη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό των δομών του ενιαίου σχολείου, όσο και στην ανεπαρκή εκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Donne, 2011· Easterbrooks, Stephenson & Mertens, 2006· Guteng, Tracy & Chappell, 2000· Stewart & Kluwin, 2001). Έτσι, τα άτομα αυτά εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με μαθησιακά κενά, ενώ παράλληλα καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με διαφορετικές απαιτήσεις και συνθήκες λειτουργίας (Kelly, Albertini & Shannon, 2001).

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί τον χώρο ελεύθερης έκφρασης και διακίνησης ιδεών, τον χώρο έρευνας, προαγωγής και ανάπτυξης της επιστήμης. Είναι σημαντικό, οι κωφοί φοιτητές να βρουν τη θέση τους σε αυτόν τον χώρο, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μεταφέρουν από την μέση εκπαίδευση στην ανώτατη, και τα καινούργια που συναντούν. Η πλειοψηφία των ερευνών στο εξωτερικό εξετάζει το υποστηρικτικό υλικό και τις υπηρεσίες που μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος, σύμφωνα με τις απόψεις των κωφών φοιτητών (Cawthon, 2010· Cawthon et al., 2008· Hyde et al., 2009· Marschark et al., 2006). Οι έρευνες αυτές, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μαθησιακή πρόσβαση δεν αποτελεί έναν εύκολο στόχο για τους κωφούς φοιτητές. Οι λόγοι που μπορεί να προκαλούν αυτήν τη δυσκολία είναι πολλοί. Για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι υπηρεσίες που έχουν ανάγκη οι κωφοί φοιτητές, όπως αυτή τους διερμηνέα, δεν είναι πάντα διαθέσιμες ή δεν τις αναζητούν οι ίδιοι οι κωφοί φοιτητές.

Επίσης, ο ρόλος των διδασκόντων είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς οι διδάσκοντες αποτελούν τα πρόσωπα που έρχονται σε άμεση επαφή με τους κωφούς φοιτητές και μπορούν να γνωρίζουν, στον βαθμό που τους επιτρέπεται, τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους, να βοηθούν και να ενισχύουν τη μαθησιακή πρόσβαση των

κωφών φοιτητών (Zhang et al, 2010). Σύμφωνα, με τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίσαμε μια μόνο έρευνα, που εξετάζει τις απόψεις των διδασκόντων σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών (Gerald et al., 2000). Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με τη φοίτηση των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των αναγκών και των δυσκολιών που έχουν οι φοιτητές αυτοί στην ανώτατη εκπαίδευση της Ελλάδας.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη των ερευνών στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των διδασκόντων, οι οποίοι είχαν στα μαθήματά τους κωφούς φοιτητές.

Μεθοδολογία

1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διδασκόντων σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των διδασκόντων αναφορικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες των κωφών φοιτητών στα μαθήματα, στην επικοινωνία και στην ευρύτερη συνεργασία μαζί τους. Τα ερευνητικά, λοιπόν, ερωτήματα που διαμορφώθηκαν είναι τα εξής :

- ✓ Ποια είναι η άποψη των διδασκόντων σχετικά με τη φοίτηση των κωφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
- ✓ Τι είδους ενημέρωση λαμβάνουν οι διδάσκοντες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κωφών φοιτητών;
- ✓ Με ποιόν τρόπο αποκτούν πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων οι κωφοί φοιτητές;
- ✓ Ποια είναι η συνεργασία μεταξύ κωφών φοιτητών και διδασκόντων;

2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 23 διδάσκοντες, οι 14 από τους οποίους προέρχονταν από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Ε.Μ.Π.), το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) και το Τεχνολογικό Ίδρυμα της Αθήνας (Τ.Ε.Ι.) και οι εννέα από το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας. Αναφορικά με το φύλο, οι 11 από τους 23 συμμετέχοντες ήταν άντρες (48%) (πέντε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και έξι από της Αθήνα) και οι 12 ήταν γυναίκες (52%) (τέσσερις από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και οκτώ από την Αθήνα) (Πίνακας 1). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 49,2 με τυπική απόκλιση 7,1 (Μ.Ο.=49,2, Τ.Α.=7,1), με μικρότερη ηλικία τα 38 έτη και μεγαλύτερη τα 65 έτη. Πιο συγκεκριμένα, το ηλικιακό φάσμα πόσων των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 43 έως

65 έτη (Μ.Ο.=48,3, Τ.Α.=7,18) και των συμμετεχουσών από 38 έως 60 έτη (Μ.Ο.=46,3, Τ.Α.=7,04).

Η αναζήτηση των τμημάτων και κατ' επέκταση των διδασκόντων που είχαν κωφούς/ές φοιτητές/ήτριες στα μαθήματά τους, ξεκίνησε από τα τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ύστερα από συζήτηση με την επιβλέπουσα, τα πρώτα ηλεκτρονικά μηνύματα στάλθηκαν στα τμήματα για τα οποία υπήρχε ενημέρωση ότι φοιτούν κωφοί φοιτητές. Στη συνέχεια, εστάλησαν ηλεκτρονικά μηνύματα και σε άλλα τμήματα του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, χωρίς ωστόσο να υπήρχε κάποια πληροφορία για την ύπαρξη κωφών φοιτητών σε αυτά. Επίσης, παράλληλα με την αποστολή μηνυμάτων έγιναν και αρκετές τηλεφωνικές επικοινωνίες. Αντίστοιχα, η αναζήτηση των Τμημάτων της Αθήνας έγινε με τον ίδιο περίπου τρόπο. Ύστερα από επικοινωνία με τη Μονάδα Προσβασιμότητας του Πανεπιστημίου Αθηνών, η αναζήτηση των συμμετεχόντων της έρευνας έγινε σε συγκεκριμένα τμήματα, ενώ παράλληλα στάλθηκαν μηνύματα και σε άλλες Σχολές.

Για την επιλογή των συμμετεχόντων ορίστηκαν κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Έτσι, οι συμμετέχοντες έπρεπε να έχουν εμπειρία με κωφούς φοιτητές τα τελευταία τρία χρόνια και η εμπειρία να έχει αποκτηθεί από τη διδασκαλία στην ανώτατη εκπαίδευση της Ελλάδας. Ο όρος εμπειρία αναφέρεται στην προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση των διδασκόντων με τους κωφούς/ές φοιτητές/ήτριες κατά τη διάρκεια των διαλέξεων ή απλά στη γνώση της παρουσίας τους σε αυτές. Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν θετικά 32 διδάσκοντες, δηλαδή ανέφεραν ότι είχαν κωφούς φοιτητές στα μαθήματά τους και εξέφρασαν την επιθυμία να μοιραστούν την εμπειρία τους, αλλά μόνοι οι 23 πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια.

Πίνακας 1
Δημογραφικά στοιχεία

Ιδρύματα		Συμμετέχοντες			%
		Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο	
Ε.Κ.Π.Α.	Ε.Κ.Π.Α.	5	6	11	47,8
	Ε.Μ.Π.	1	0	1	4,4
	Τ.Ε.Ι. Αθήνας	2	0	2	8,7
	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	4	5	9	39,1
	Σύνολο	12	11	23	100

3. Μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Για τη διερεύνηση της μαθησιακής πρόσβασης των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Mason (2003, σελ.24), «οφείλει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους». Ένας τέτοιος γρίφος επιδιώχθηκε να ερευνηθεί, καθώς από την αρχή δεν υπήρχε κάποια υπόθεση η οποία θα χρειαζόταν να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί, όπως συχνά συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα (Silverman, 2000).

Στην ποιοτική έρευνα οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και τα γραπτά κείμενα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Patton, 1990). Το εργαλείο της έρευνας αυτής επιλέχθηκε να είναι η ατομική συνέντευξη καθώς επιτρέπει την εις βάθος μελέτη των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων των διδασκόντων σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών. Η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική επαφή και ένας προκαθορισμένος διάλογος κατά τη διάρκεια του οποίου ο ερευνητής συγκεντρώνει πληροφορίες για τα γεγονότα και τις συμπεριφορές που διαδραματίζονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο είναι πολλές φορές δύσκολο να παρατηρηθούν (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Fontana & Frey, 2005□Patton, 1990). Το πλαίσιο στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσαν οι διαλέξεις και τα εργαστηριακά μαθήματα, στα οποία ο διδάσκοντας είχε τον κύριο ρόλο και αλληλεπιδρούσε καθημερινά με τους φοιτητές. Μέσα από τη συνέντευξη παρουσιάζονται τα γεγονότα από την προοπτική εκείνων που εμπλέκονται άμεσα με το αντικείμενο της έρευνας (Patton, 1990), στην προκειμένη περίπτωση των διδασκόντων. Ακόμα, η επιλογή της συνέντευξης ως το εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας ενισχύεται από το γεγονός ότι πολλές φορές κάποιοι συμμετέχοντες δεν έχουν την προθυμία να εμπλακούν και να καταγράψουν τις σκέψεις τους αναλυτικά σε ένα ερωτηματολόγιο. Αντίθετα, σε μια συνέντευξη, όπου κυριαρχεί ο προφορικός λόγος, υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία για την απόκτηση ποιοτικών αλλά και ποσοτικών πληροφοριών (Silverman, 2000).

Οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε τρία είδη, τη δομημένη, την ημι-δομημένη και τη μη δομημένη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Gubrium & Holstein, 2002· Robson, 2007). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, επειδή επιτρέπει στον συμμετέχοντα να έχει μεγαλύτερη ευελιξία στην απάντηση των ερωτήσεων, αλλά παράλληλα δεν τον αφήνει τελείως ελεύθερο να σχολιάσει οτιδήποτε θελήσει στη συζήτηση (Hitchcock & Hughes, 1995· Robson, 2007). Η

δομή της συνέντευξης αυτής, αν και έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, όπως συμβαίνει και στη δομημένη συνέντευξη, δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αλλάξει τη σειρά με την οποία διατυπώνονται οι ερωτήσεις αυτές, σύμφωνα με την ροή της συζήτησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Hitchcock & Hughes, 1995· Robson, 2007). Επίσης, πολλές φορές επιτρέπει την αναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων ή την εξήγηση αυτών, στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες εκφράσουν την επιθυμία (Coolican, 2004· Robson, 2007). Μπορεί ακόμα να συζητηθούν μη προγραμματισμένα θέματα, τα οποία όμως προέκυψαν από τη συζήτηση και προσφέρουν σημαντικά στοιχεία στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Coolican, 2004). Έτσι, η πορεία της συνέντευξης συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες των συμμετεχόντων χωρίς να ξεφεύγει από το ζητούμενο της έρευνας (Gubrium & Holstein, 2002· Silverman, 2000).

4. Το εργαλείο της έρευνας

Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και 47 συνολικά ερωτήσεις (ανοιχτού-κλειστού τύπου). Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης καταρτίστηκε στη βάση έξι θεματικών αξόνων: α) Εισαγωγή των κωφών/βαρήκοων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ολοκλήρωση των σπουδών, β) Ενημέρωση των διδασκόντων για την ύπαρξη και την προσέγγιση των κωφών φοιτητών, γ) Συμμετοχή στα μαθήματα και μαθησιακό επίπεδο, δ) Διδακτική προσέγγιση, ε) Επικοινωνία και συνεργασία και στ) Αξιολόγηση. Οι ερωτήσεις και οι άξονες προέκυψαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη διερεύνηση της μαθησιακής πρόσβασης και φοίτησης των κωφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Cawthon, 2010· Foster, Long & Snell, 1999· Long et al., 2007· Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010).

Οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν ήταν στην πλειοψηφία τους ανοιχτού τύπου και ταξινομήθηκαν σε κύριες και σε υποβοηθητικές ερωτήσεις. Ο ρόλος των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου επιτρέπουν να αξιολογηθεί αυτό που πιστεύει πραγματικά ο συμμετέχοντας, ενώ στην περίπτωση που κάποια ερώτηση δεν σχολιαστεί, η ερώτηση μπορεί να διατυπωθεί διαφορετικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Hitchcock & Hughes, 1995). Επίσης, δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός στο περιεχόμενο και τον τρόπο που μπορούν να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες, εκτός φυσικά από εκείνον που υπαγορεύει το θέμα (Robson, 2007). Επιπλέον, ο

χρόνος και ο βαθμός προσοχής στα διάφορα θέματα δεν είναι αυστηρά καθορισμένος, αλλά υπάρχει ευελιξία γεγονός που διευκολύνει την πορεία της συζήτησης και παράλληλα δίνει το εύλογο χρονικό διάστημα για να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους δύο ομιλητές (Robson, 2007). Σε συνδυασμό με τις ανοιχτές ερωτήσεις, στον οδηγό της συνέντευξης διατυπώθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ο ρόλος των οποίων αφορούσε στη γενική διερεύνηση του συγκεκριμένου θεματικού άξονα ή στην εισαγωγή μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου.

Αναφορικά με τους άξονες ο πρώτος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 1Α-1Ε, ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 2Α-2Η, ο τρίτος άξονας τις ερωτήσεις 3, 3Α-3Η, ο τέταρτος άξονας τις ερωτήσεις 4, 4Α-4Γ, 5, 5Α-5Γ, ο πέμπτος άξονας 6, 6Α-6Γ, 7, 7Α και ο τελευταίος άξονας τις ερωτήσεις 8, 8Α-8Η. Στο τέλος του οδηγού συνέντευξης υπήρχε μια ερώτηση που επέτρεπε στον συμμετέχοντα να συμπληρώσει, να τονίσει, να διευκρινίσει και να σχολιάσει οτιδήποτε θεωρούσε εκείνος σημαντικό να καταγραφεί στη συνέντευξη. Ακόμα, στον οδηγό της συνέντευξης οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν με κατάλληλο τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τον συμμετέχοντα να εισαχθεί ομαλά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και της έρευνας, και να δημιουργηθεί παράλληλα, μια θετική διάθεση απέναντι στη διαδικασία της συνέντευξης (Cohen et al., 2008) (Βλ. Παράρτημα1).

3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε τρεις περίπου μήνες, από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2011 και οι πιλοτικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο του 2010. Οι συνεντεύξεις ορίστηκαν από κοινού με τους διδάσκοντες σε ώρες και μέρες που είχαν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους για να αφιερώσουν στην έρευνα. Οι συναντήσεις γίνονταν στον επαγγελματικό ή στον προσωπικό χώρο (οικία) των συμμετεχόντων. Το εύρος διάρκειας μιας συνέντευξης ήταν από 15 έως 83 λεπτά (Μ.Ο.=40). Οι πρώτες τρεις συνεντεύξεις είχαν πιλοτικό χαρακτήρα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή κάποιες ερωτήσεις αναδιατυπώθηκαν, ενώ στον οδηγό προστέθηκαν κάποιες ακόμα.

Αρχικά, πριν τις συναντήσεις, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διδάσκοντες προκειμένου να ενημερωθούν με περισσότερες λεπτομέρειες για το περιεχόμενο της έρευνας και στη συνέχεια, με τη σύμφωνη γνώμη τους, ορίστηκαν οι συναντήσεις. Στην αρχή κάθε συνέντευξης, η ερευνήτρια εισήγαγε τους

συμμετέχοντες στο περιεχόμενο της έρευνας δημιουργώντας έτσι ένα πρόσφορο έδαφος για συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό. Στη συνέχεια εγγυήθηκε για την ανωνυμία των πληροφοριών και των ονομάτων και τέλος ζήτησε από τους συμμετέχοντες να μαγνητοφωνηθούν οι συνομιλίες. Η μαγνητοφώνηση των δεδομένων είναι σημαντική, καθώς βοηθά τον ερευνητή να συγκεντρωθεί στη συνέντευξη και παράλληλα διευκολύνει την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων (Silverman, 2000). Συνολικά και οι 23 συμμετέχοντες δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθούν οι συνεντεύξεις.

6. Ανάλυση των δεδομένων

Το επόμενο βήμα μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν η απομαγνητοφώνηση του υλικού της συνέντευξης. Η απομαγνητοφώνηση αποτελεί σημαντική διαδικασία για την ανάλυση των δεδομένων καθώς ελαχιστοποιεί την απώλεια, την παραχάραξη και την απλούστευση των στοιχείων της έρευνας (Cohen et al., 2008). Αν και το κείμενο της απομαγνητοφώνησης συγκεντρώνει όλα τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, δε διατηρεί τη δυναμική διάσταση και τη ζωντάνια της επικοινωνίας, μέρος της οποίας αποτελούν τα γλωσσικά και εξω-γλωσσικά στοιχεία (Cohen et al., 2008; Robson, 2007). Για να συμπεριληφθούν τα συγκεκριμένα στοιχεία στις απομαγνητοφωνήσεις και στην ανάλυση, αρκετές φορές επαναλήφθηκαν οι ακροάσεις των ηχητικών αρχείων. Με την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνημένων πρωτοκόλλων και την αντικατάσταση των ονομάτων με κωδικούς προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η έρευνα εισήλθε στη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια κατάρτισε ένα σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών, στη βάση των οποίων ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τον Dey (1993) η δημιουργία των κατηγοριών συνδέεται άμεσα τόσο με τα δεδομένα της συνέντευξης, όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον τρόπο ανάλυσης προηγούμενων ερευνών. Στη βάση των παραπάνω η κατηγοριοποίηση μπορεί να γίνει με τρεις προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην ανάλυση «κομμάτι προς κομμάτι» (bit-by-bit) όπου κάθε κομμάτι μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση ή μια λέξη. Η ανάλυση αυτή στοχεύει στη δημιουργία μιας θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) που στηρίζεται εξ' ολοκλήρου στα δεδομένα. Η δεύτερη

προσέγγιση της ανάλυσης ξεκινάει από τη δημιουργία γενικών κατηγοριών, οι οποίες προκύπτουν από τα δεδομένα και στη συνέχεια η ανάλυση προχωράει σε μια πληρέστερη και πιο αναλυτική κατηγοριοποίηση (υποκατηγοριοποίηση). Αυτή η προσέγγιση είναι εφικτή όταν ο ερευνητής έχει μια πρώτη εικόνα για αυτό που ψάχνει να βρει στα δεδομένα και δεν επιδιώκει τη θεμελίωση μιας θεωρίας. Η τελευταία προσέγγιση αποτελεί έναν συνδυασμό (συνδυαστική) των δύο παραπάνω τρόπων ανάλυσης. Ο ερευνητής δημιουργεί πρώτα «μεσαίες» κατηγορίες, στις οποίες τα δεδομένα ταξινομούνται με βασικές διακρίσεις μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως πρώτο στάδιο ανάλυσης και δίνει τη δυνατότητα στον αναλυτή να περάσει σε ένα επόμενο επίπεδο υποκατηγοριοποίησης, να συνδέσει ή να ενσωματώσει τις «μεσαίες» κατηγορίες μεταξύ τους και στη συνέχεια να δημιουργήσει ευρείες κατηγορίες. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει, ότι δεν είναι απολύτως ξεκάθαρο για τον ερευνητή τι περιμένει να ανακαλύψει στο κείμενο της απομαγνητοφώνησης, αλλά περιμένει από τα δεδομένα να δημιουργήσει τις κατηγορίες (Dey, 1993).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η τρίτη προσέγγιση, καθώς δεν επιδιώχθηκε να παραχθεί κάποια θεμελιωμένη θεωρία, ενώ από την άλλη πλευρά η δημιουργία εξ' αρχής συγκεκριμένων ευρέων κατηγοριών κινδύνευε να αποκλείσει σημαντικά δεδομένα που προέκυψαν στην έρευνα.

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει μια σειρά βημάτων (Dey, 1993· Silverman, 2001). Αρχικά γίνεται ανάγνωση του απομαγνητοφωνημένου κειμένου και εντοπίζονται τα στοιχεία που περιέχουν σημαντικές για την έρευνα πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές κωδικοποιούνται και καταγράφονται. Οι κωδικοποιημένες πληροφορίες συγκεντρώνονται και δημιουργείται μια πρώτη λίστα η οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιείται (μεσαία κατηγορία). Η κάθε μεσαία κατηγορία που θα προκύψει από τα δεδομένα της λίστας πρέπει να περιλαμβάνει τις ίδιες πληροφορίες και να μην επικαλύπτεται από κάποια άλλη. Ανάλογα με τον όγκο των πληροφοριών και των θεμάτων μιας μεσαίας κατηγορίας, ο ερευνητής μπορεί να προχωρήσει σε ένα δεύτερο ή τρίτο επίπεδο κατηγοριοποίησης, το οποίο περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες, δηλαδή τα ακριβή λεγόμενα των συμμετεχόντων. Επίσης, οι μεσαίες κατηγορίες με τις υποκατηγορίες που έχουν προκύψει, ομαδοποιούνται στις ευρείες κατηγορίες.

Έτσι, προέκυψαν τέσσερις ευρείες κατηγορίες που περιλαμβάνουν τα «Θέματα εισαγωγής και ολοκλήρωσης σπουδών», τη «Μαθησιακή πρόσβαση», τη «Γνώση και διαχείριση αναγκών» και τα «Θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας».

Η κάθε μια από τις παραπάνω ευρείες κατηγορίες περιλαμβάνει μεσαίες κατηγορίες. Έτσι, τα «Θέματα εισαγωγής και ολοκλήρωσης των σπουδών των κωφών ατόμων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» περιλαμβάνουν την «Εισαγωγή των ατόμων με κώφωση στην Τριτοβάθμια χωρίς εξετάσεις», τη «Δυνατότητα ολοκλήρωσης των σπουδών» και τις «Επιδόσεις των κωφών φοιτητών». Για την ευρεία κατηγορία «Μαθησιακή πρόσβαση» διαμορφώθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες «Εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών», «Διαφοροποιημένη διδασκαλία», «Διαφοροποιημένη αξιολόγηση», «Ο ρόλος του διερμηνέα», «Ο ρόλος των συμφοιτητών». Αντίστοιχα για την ευρεία κατηγορία «Γνώση και διαχείριση αναγκών» διαμορφώθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες «Προηγούμενη γνώση και εμπειρία σχετική με κωφά άτομα», «Γνωστοποίηση της κώφωσης», «Αναζήτηση βοήθειας από τους διδάσκοντες» και «Προτεινόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες». Επίσης, για τα «Θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας» διαμορφώθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες «Συμμετοχή των κωφών φοιτητών στα μαθήματα», «Συνεργασία με τους διδάσκοντες» και «Τρόπος επικοινωνίας» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Κατηγορίες ανάλυσης δεδομένων

<u>Ευρείες κατηγορίες</u>	<u>Μεσαίες κατηγορίες</u>
Θέματα εισαγωγής και ολοκλήρωσης σπουδών	Εισαγωγή των ατόμων με κώφωση στην Τριτοβάθμια χωρίς εξετάσεις Δυνατότητα ολοκλήρωσης των σπουδών Επιδόσεις των κωφών φοιτητών
Μαθησιακή πρόσβαση	Εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών Διαφοροποιημένη διδασκαλία Διαφοροποιημένη αξιολόγηση Ο ρόλος του διερμηνέα Ο ρόλος των συμφοιτητών
Γνώση και διαχείριση των αναγκών	Προηγούμενη γνώση και εμπειρία σχετική με κωφά άτομα Γνωστοποίηση της κώφωσης Αναζήτηση βοήθειας από τους διδάσκοντες
Θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας	Προτεινόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες Συμμετοχή των κωφών φοιτητών στα μαθήματα Συνεργασία με τους διδάσκοντες Τρόπος επικοινωνίας

7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, από την κατασκευή του εργαλείου της συνέντευξης μέχρι την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων, επιδιώχθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο τα ευρήματα είναι πραγματικά και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική (Cohen et al., 2008· Miles & Huberman, 1994).

Η εσωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με το ερευνητικό σχέδιο, τη μέθοδο, τα δεδομένα και την ερμηνεία τους (Cohen et al., 2008· Hitchcock & Hughes, 1995). Έτσι, στο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας, η ερευνήτρια προσπάθησε να περιγράψει με ακρίβεια τον σκοπό της έρευνας, επέλεξε την κατάλληλη μέθοδο συλλογής των δεδομένων που είχε θα έδινε τη δυνατότητα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και χρησιμοποίησε επαρκή αριθμό συμμετεχόντων. (Hitchcock & Hughes, 1995· Patton, 1990). Τέλος, όσον αφορά στα δεδομένα και την ερμηνεία τους, η εγκυρότητα διασφαλίζεται με την σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Hitchcock & Hughes, 1995).

Η εξωτερική εγκυρότητα, από την άλλη πλευρά, αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η δυνατότητα γενίκευσης αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία τα ευρήματα της έρευνας είναι εφαρμόσιμα σε διαφορετικές συνθήκες και πλαίσια από αυτό που διερευνάται ή αναφέρεται στην γενίκευση των συμπερασμάτων σε άλλον πληθυσμό από αυτόν της έρευνας (Miles & Huberman, 1994· Robson, 2000). Ωστόσο, σε μια ποιοτική έρευνα είναι αρκετά δύσκολο να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς τα δεδομένα αφορούν στα συγκεκριμένα άτομα και το συγκεκριμένο πλαίσιο και χρόνο που συλλέχθηκαν (Cohen et al., 2008· Patton, 1990), ενώ κάτι τέτοιο δεν αποτέλεσε στόχο της έρευνας (Robson, 2000).

Η αξιοπιστία περιγράφει τη σταθερότητα μια μέτρησης, δηλαδή εάν η επανάληψη της μέτρησης θα μπορούσε να δώσει τα ίδια αποτελέσματα (Cohen et al., 2008· Silverman, 2000). Έτσι, η αξιοπιστία των δεδομένων μπορεί να ελεγχθεί μέσα από τη μαγνητοφώνηση των δεδομένων προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι παρερμηνείες των λεγομένων των συμμετεχόντων στην ανάλυση (Silverman, 2000). Ακόμα, στην ποιοτική έρευνα, η ερευνήτρια οφείλει να αποδείξει, ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι γνήσια, δηλαδή ανταποκρίνονται σε όσα διατύπωσαν οι

συμμετέχοντες στην συνέντευξη, προέκυψαν μέσα από την κριτική και αντικειμενική επεξεργασία των δεδομένων και δεν αποτελούν μια μεροληπτική επιλογή της ερευνήτριας (Silverman, 2000).

Για τον λόγο αυτό, με τη συνδρομή ενός δεύτερου ερευνητή συγκρίθηκε ο βαθμός συμφωνίας στις ευρείες και μεσαίες κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να ελεγχθεί σε ποιόν βαθμό οι δύο ερευνητές θα έχουν τα ίδια αποτελέσματα μετά την επεξεργασία των δεδομένων. Για να βρεθεί το ποσοστό συμφωνίας διαιρέθηκε ο συνολικός αριθμός των συμφωνιών σε κάθε ευρεία ή μεσαία κατηγορία με το άθροισμα των συμφωνιών και των διαφωνιών (αριθμός συμφωνιών/αριθμός συμφωνιών + διαφωνιών) (Robson, 2007). Στη συνέχεια το αποτέλεσμα αυτής της πράξης πολλαπλασιάστηκε με το 100, προκειμένου να πάρουν τα δεδομένα μορφή ποσοστού (%).

Σύμφωνα με τον έλεγχο αυτόν, το αρχικό ποσοστό συμφωνιών για τις ευρείες κατηγορίες ήταν 60%, για τις μεσαίες κατηγορίες ήταν 50% και τις υποκατηγορίες 50%. Ύστερα από τη συζήτηση μεταξύ των δύο ερευνητών για τις διαφωνίες, προέκυψαν προσαρμογές στη διατύπωση των κατηγοριών, στην ανακατάταξη, τη συγχώνευση και την κατάργηση των ευρειών και των μεσαίων κατηγοριών. Το ποσοστό συμφωνιών σε αυτή τη φάση της έρευνας για τις ευρείες, τις μεσαίες κατηγορίες και τις υποκατηγορίες ήταν πάνω από 97%.

Αποτελέσματα

1. Θέματα εισαγωγής και ολοκλήρωσης σπουδών

1.1 Η εισαγωγή των ατόμων με κώφωση στην Τριτοβάθμια χωρίς εξετάσεις

Τον τρόπο εισαγωγής των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σχολίασαν οι 12 (52,2%) από τους 23, συνολικά, συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε (41,7%) από τους 12 συμμετέχοντες, συμφώνησαν με την εισαγωγή των κωφών φοιτητών χωρίς εξετάσεις, ενώ οι επτά (58,3%) ανέφεραν ότι οι κωφοί δεν θα έπρεπε να εισάγονται με το μέτρο αυτό.

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες που συμφώνησαν με τον τρόπο αυτό εισαγωγής, οι δύο από τους πέντε τόνισαν, ότι η συνθήκη αυτή είναι αποδεκτή εξαιτίας της ίδιας της αναπηρίας και των περιορισμών που η ίδια φέρει, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι κωφοί στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης, ένας επεσήμανε ότι μια τέτοια ενέργεια δεν δημιουργεί δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ένας άλλος συμμετέχοντας ανέφερε, ότι δεν είναι ενήμερος για τον τρόπο εισαγωγής των κωφών και συμφωνεί με το μέτρο αυτό.

«Αν μιλήσουμε στα πλαίσια μιας κοινωνίας ανοιχτής προς τα άτομα [...] με ειδικά προβλήματα ή ειδικές ανάγκες ή ειδικές δεξιότητες, τότε θα πούμε ότι [...] επειδή υπάρχει η δυσκολία και επειδή η δυσκολία αυτή την έχουν βιώσει σε όλη τη σχολική τους διαδρομή, τη μαθησιακή τους διαδρομή, καλά είναι να γίνεται όπως γίνεται, δεν ξέρω [...] στο κάτω-κάτω αναφερόμαστε στο 5% των φοιτητών, δεν αναφερόμαστε σε κάποιο μεγάλο αριθμό, επί των εισακτέων είναι αυτό [...] Άρα, δεν νομίζω ότι επιβαρύνεται, ας το πούμε έτσι, το σύστημα ότι κάτι γίνεται λάθος». Σ.1

«Ως μέτρο, πιστεύω ότι είναι το σωστό. Δηλαδή δεν μπορούν να συναγωνίζονται κάποιον χωρίς ιδιαιτερότητα όταν υποψιάζομαι ότι στη μέση εκπαίδευση δεν τους παρέχουν τα μέσα για να μπορούν να είναι αγωνιστικοί. Άρα ως μέτρο είναι σωστό.» Σ.22

«Δεν ξέρω πώς μπαίνουν στις σχολές. Εμείς δεν ασχολούμαστε με αυτόν τον τρόπο εισαγωγής, μόνο με κατατακτήριες ασχολούμαστε [...] Αυτή η φοιτήτρια δεν

διαφέρει από τους υπόλοιπους φοιτητές. Η διαφορά τους είναι μόνο στην κώφωση. Για μένα καλώς μπήκαν χωρίς εξετάσεις.» Σ.14

Μια θετική διάσταση για τον τρόπο αυτό εισαγωγής περιέγραψε ένας από τους πέντε διδάσκοντες που συμφωνούν με την εισαγωγή των κωφών χωρίς εξετάσεις, υπογραμμίζοντας ότι δίνεται η ευκαιρία στα άτομα αυτά να σπουδάσουν το γνωστικό αντικείμενο που επιθυμούν.

«Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να τους δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν τι θέλουν να σπουδάσουν γιατί θα μπορούσαν με βαθμό χαμηλότερο, τον οποίο θα αποκτούσαν μέσα από τις εξετάσεις, να μπαίνουν σε σχολές που δεν επιθυμούν, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερο βαθμό αποτυχίας. Με το παρόν σύστημα θεωρώ ότι μάλλον είναι σωστή η εισαγωγή τους με το 5%.» Σ.12

Αντίθετα, οι επτά (58,3%) από τους 12 συμμετέχοντες δεν συμφωνούν με τον τρόπο αυτό εισαγωγής, αλλά δεν τον απορρίπτουν τελείως. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο συμμετέχοντες από τους επτά σχολίασαν, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει να παρέχει στους κωφούς κατάλληλη υποδομή για την εκπαίδευσή τους και για να αντισταθμίσει αυτήν την ανεπάρκεια, τους «δωροδοκεί» ή τους «ελεεί» προσφέροντας τη δυνατότητα φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Επίσης, ένας από τους επτά συμμετέχοντες ανέφερε, ότι η ελλιπής εκπαίδευση καλλιεργεί μια πολιτική περιθωριοποίησης, όταν τα άτομα αυτά εισάγονται χωρίς εξετάσεις, ενώ ένας άλλος σχολίασε, ότι οι εξετάσεις αποτελούν θετικό κίνητρο για τους φοιτητές αυτούς.

«[...] δεν βοηθάς πραγματικά κάποιον που έρχεται στο πανεπιστήμιο χωρίς εξετάσεις γιατί αν δεν έχει το υπόβαθρο το γνωστικό δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει. Εννοώ σε πρώτη ανάγνωση νομίζω ότι του κάνεις καλό, στην πράξη ίσως να μην τον βοηθάς. Είναι ελεημοσύνη παρά ουσιαστική βοήθεια.» Σ.3

«Πιστεύω ότι η άνευ εισαγωγή εξετάσεων στα Α.Ε.Ι. είναι ένα σημείο ενοχικό για την εκπαιδευτική μας πολιτική. Δηλαδή δεν προσφέρει αυτά που πρέπει να προσφέρει στις υπόλοιπες βαθμίδες και μετά δίνει ένα υπέροχο δώρο προσπαθώντας να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως εκπαιδευτικό σύστημα, ως εκπαιδευτική πολιτική, σ'

αυτά που δεν έχει προσφέρει τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα. Φαντάζομαι ότι αν μείνει έτσι όπως είναι το σύστημα, ως προς την εκπαίδευση των αναπήρων στην Ελλάδα, και μπουν συγκεκριμένα κριτήρια είτε αυτά είναι εξετάσεις ή βαθμοί ή προπαρασκευαστικά τμήματα, μέσα στα πανεπιστήμια, θεωρώ ότι θα αδικηθούν οι ανάπηροι ως προς αυτό. Έτσι όπως έχει τώρα η κατάσταση δεν θα δεχόμουν ειδικά κριτήρια.» Σ.5

«Αν αυτά τα άτομα είχαν τη σωστή πρόσβαση και το σωστό εκπαιδευτικό σύστημα από την αρχή της εκπαίδευσής τους, δηλαδή από το νηπιαγωγείο, από το δημοτικό, γυμνάσιο και είχαν πράγματι ίσες ευκαιρίες, μέχρι αυτό το σημείο της ζωής τους, νομίζω ότι θα έπρεπε να δίνουν κάποιου είδους εξετάσεις. Θεωρώ ότι είναι ένα είδος περιθωριοποίησης όταν τους λέμε «Εσείς θα μπίτε χωρίς εξετάσεις». Σ.12

«Οι εξετάσεις ενδεχομένως να σημαίνει ένα πιο ισχυρό κίνητρο για να έρθουν εδώ. Η εύκολη πρόσβαση με το 5% για οποιονδήποτε φοιτητή δεν συνεπάγεται ένα ισχυρό κίνητρο για να έρθουν εδώ. Πιστεύω ότι αν υπήρχαν εξετάσεις οι φοιτητές αυτοί θα το σκέφτονταν καλύτερα αν θα φοιτήσουν στο τμήμα εδώ και θα το επέλεξαν για λόγους που έχουν σχέση με το αντικείμενο καθεαυτό. Ίσως οι εξετάσεις λίγο πιο τροποποιημένες να βοηθούσαν.» Σ.13

Επιπλέον, οι πέντε από τους επτά διδάσκοντες που διαφώνησαν με τον τρόπο εισαγωγής των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποστήριξαν ότι απαιτείται κάποιου είδους αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, δύο από τους πέντε συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη εξέτασης τους ειδικού μαθήματος και σχολίασαν ότι η απαλλαγή από αυτήν την αξιολόγηση αφήνει ακάλυπτο τον φοιτητή απέναντι στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Ένας ακόμα, από τους πέντε διδάσκοντες σχολίασε ότι οι κωφοί θα έπρεπε να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση, πριν την εισαγωγή τους στα ανώτατα ιδρύματα, προκειμένου να μπορούν να δώσουν εξετάσεις και τέλος, ένας συμμετέχοντας ανέφερε ότι η εξέταση για την εισαγωγή θα μπορούσε να γίνει μέσω κάποιου διερμηνέα.

«Κοίταξε τώρα με ρωτάς για σπουδές στο [τμήμα αυτό] που είναι πάρα πολύ απαιτητικές, και σίγουρα αν κάνεις κάποια εξαίρεση, η εξαίρεση αυτή δεν θα πρέπει να αποκλίνει πολύ από τον μέσο όρο. Πιστεύω ότι κάποιας μορφής εξέταση πρέπει να

υπάρχει. Τώρα, αν η αναπηρία τους δεν του αφήνει να κάνουν αυτές τις εξετάσεις θα πρέπει να υπάρχουν αντίστοιχοι τρόποι.» Σ.16

«Θεωρώ ότι θα ήταν πιο σωστό για το τμήμα μας τουλάχιστον, ότι θα είχε καλύτερα εφόδια ο φοιτητής, να είχε κάποιες βασικές παραμέτρους που έχουν και οι υπόλοιποι φοιτητές. Κυρίως αναφέρομαι στο ειδικό μάθημα [...] έχουμε δυο ειδικά μαθήματα τα οποία ουσιαστικά θεωρούνται προϋπόθεση για να ξεκινήσεις στο πρώτο εξάμηνο τις σπουδές σου. Αυτό θεωρώ ότι εκθέτει τον φοιτητή γιατί κι εγώ αν είχα τη δυνατότητα να μπω χωρίς ειδικό μάθημα, θα πήγαινα φυσικά. Μετά;» Σ.21

«Δεν νομίζω ότι είμαι υπέρ ενός τέτοιου συστήματος, δηλαδή θεωρώ ότι θα πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να δώσουν εξετάσεις για να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο» Σ.3

«Νομίζω ότι οι κωφοί θα μπορούσαν να δώσουν εξετάσεις με έναν εναλλακτικό τρόπο απάντησης. Δηλαδή θα μπορούσαν κάποιιοι να γράψουν ενδεχομένως και κάποιιοι οι οποίοι νοηματίζουν να υπάρχει ένας διερμηνέας, ο οποίος θα μετέφραζε αλλά προφανώς δεν υπάρχει αυτή η οργάνωση για να γίνει. Γιατί όχι; Αφού έχουν ικανότητες και διαβάζουν.» Σ.8

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι πέντε (41,7%) από τους 12 συμμετέχοντες συμφώνησαν με την εισαγωγή των κωφών χωρίς εξετάσεις. Δύο (16,7%) από αυτούς αιτιολόγησαν τη θέση τους αναφερόμενοι στις δυσκολίες που φέρει η αναπηρία και την ελλιπή σχολική τους εκπαίδευση και τρεις (25%) ανέφεραν, ότι η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις δίνει ίσες ευκαιρίες. Αντίθετα, επτά (58,3%) από τους 12 συμμετέχοντες διαφώνησαν με τον τρόπο αυτό εισαγωγής. Δύο (16,7%) από αυτούς σχολίασαν ότι η εισαγωγή δηλώνει την ανεπάρκεια τους εκπαιδευτικού συστήματος και την ανυπαρξία κατάλληλων υποδομών, ένας (8,3%) ανέφερε ότι προκαλεί διάκριση και περιθωριοποίηση για τους φοιτητές αυτούς και πέντε (41,7%) τόνισαν την ανάγκη για σωστή αξιολόγηση (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Η εισαγωγή των ατόμων με κώφωση στην Τριτοβάθμια χωρίς εξετάσεις

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=12)
Η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις	2	16,7

δικαιολογείται εξαιτίας της αναπηρίας και της ελλιπούς εκπαίδευσης		
Η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις δίνει ίσες ευκαιρίες για τους κωφούς φοιτητές	3	25
Διαφωνία με την εισαγωγή χωρίς εξετάσεις καθώς δείχνει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανυπαρξία κατάλληλων υποδομών	2	16,7
Διαφωνία με την εισαγωγή χωρίς εξετάσεις καθώς προκαλεί διάκριση και περιθωριοποίηση	1	8,3
Η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις είναι ακατάλληλη και απαιτείται σωστή αξιολόγηση	5	41,7

1.2 Η δυνατότητα ολοκλήρωσης των σπουδών

Από το σύνολο των 23 διδασκόντων, οι 20 (87%) δήλωσαν ότι οι κωφοί φοιτητές μπορούν να πάρουν πτυχίο, ενώ ένας (4,3%) ανέφερε ότι αυτή δεν είναι εφικτή και δύο (8,7%) δεν κατάφεραν να σχηματίσουν άποψη για το θέμα αυτό. Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την απόκτηση του πτυχίου για τους οι επτά (30,4%) από τους 23 συμμετέχοντες αφορούν στην προσωπική στάση του κωφού φοιτητή απέναντι στην αναπηρία του, στην συμπεριφορά και την προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες της φοίτησης.

«Στην απόκτηση του πτυχίου ενός κωφού φοιτητή παίζουν ρόλο αρκετοί παράγοντες. Ένας παράγοντας είναι ο ίδιος ο φοιτητής. Κατά πόσο ο ίδιος ο φοιτητής νοιώθει ότι αυτή η διαφορετικότητα που έχει είναι εμπόδιο για τον ίδιο και κατά πόσο έχει, ας το πούμε έτσι, το σθένος και τη δύναμη να πει ότι εγώ δεν διαφέρω από τους άλλους και μπορώ να το καταφέρω.» Σ.1

«Εξαρτάται από την περίπτωση πάντα, εξαρτάται από το παιδί, όπως και κάθε άλλος φοιτητής, νομίζω.» Σ.8

«Πιστεύω ότι το αν και πότε θα τελειώσουν επαφίεται [...] στο κατά πόσο οι ίδιοι οι φοιτητές μπορούν να συνεργαστούν με άλλους φοιτητές, να ενταχθούν σε ομάδες και τέλος πάντων κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες, ώστε να βοηθηθούν, με την έννοια ότι δεν υπάρχει κάτι θεσμικό και επίσημο που να τους βοηθάει ιδιαίτερα.» Σ.9

Επίσης, δέκα (43,5%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι οι φοιτητές αυτοί πρέπει να στηρίζονται από ειδικό προσωπικό και να επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών με τους διδάσκοντες, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

«Όλα τα άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση παίρνουν το πτυχίο κανονικά στα 4 χρόνια [...] Είναι εφικτή η απόκτηση του πτυχίου [...] εφόσον υπάρχει υποστήριξη. Απλά πρέπει να δημιουργηθεί και το υπόβαθρο, η οργάνωση για να είναι εφικτή.» Σ.10

«[...] για τη συγκεκριμένη φοιτήτρια εγώ, το λέω χωρίς, καμία έτσι, επιφύλαξη, είναι πολύ δύσκολο να πάρει πτυχίο αν δεν προσαρμοστεί και συνεργαστεί με ανθρώπους ειδικούς, που μπορούν να τη βοηθήσουν.» Σ.2

«Πιστεύω ότι αν έχει τη βοήθεια από τις διερμηνείες, μπορεί να πάρει πτυχίο.» Σ.4

«Πάντως είναι εξαιρετικά δύσκολη η απόκτηση του πτυχίου. Θα πρέπει και ο φοιτητής και ο διδάσκων να συνεργαστούν καλά για να προχωρήσει και να τελειώσει. Αλλά θα τελειώσει.» Σ.20

«Θα καταφέρει να πάρει πτυχίο αλλά το θέμα είναι με τι βαθμό θα το πάρει σε σχέση με τις δυνατότητές της. Γιατί αν υπήρχε μεγαλύτερη υποστήριξη μπορεί και να είχε καλύτερη επίδοση. Αυτό είναι το πρώτο και το δεύτερο είναι ότι δεν ξέρω σε πόσο χρόνο θα το πάρει, γιατί μπορεί και να καθυστερήσει.» Σ.18

Δύο (8,7%) ακόμα, από τους 23 διδάσκοντες πρόσθεσαν, πως είναι δυνατή η απόκτηση του πτυχίου αρκεί να γίνει κάποια προσαρμογή του μαθήματος, προκειμένου οι κωφοί φοιτητές να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις. Σημαντικό ρόλο

για την απόκτηση του πτυχίου, σύμφωνα με έναν (4,4%) από τους 23 συμμετέχοντες, αποτελούν το οικονομικό επίπεδο των φοιτητών και η ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ σύμφωνα με κάποιον άλλο συμμετέχοντα, οι κωφοί φοιτητές στερούνται βασικών γνώσεων του αντικείμενου φοίτησης, καθώς δεν εξετάζονται στο ειδικό μάθημα, συνθήκη που θα δυσκολέψει την ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Τέλος, ένας (4,4%) από τους 23 συμμετέχοντες θεωρεί σημαντικό ο φοιτητής να έχει έμφυτη κλίση στο αντικείμενο των σπουδών του.

«Δύσκολα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της φοίτησης εάν δεν προσαρμοστεί το μάθημα πάνω στη δική τους ιδιαιτερότητα.» Σ.2

«Από ότι έχω δει, παίρνουν πτυχίο[...] Εξαρτάται τι έχει γίνει πριν. Σε ποιο σχολείο έχουν φοιτήσει, τι εκπαίδευση υπάρχει πριν. Έχουν πάει σε σχολείο που αν έχουν εκπαιδευτεί έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που έχει το Πανεπιστήμιο ή όχι; Φαντάζομαι κάποιοι ναι, κάποιοι όχι. Εξαρτάται από τις οικογένειές τους, που ζουν[...] το λέω αυτό με την έννοια αν έχουν πρόσβαση σε σχολεία που θα τους παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Αν τα παιδιά αυτά έχουν το επίπεδο των τυπικών μαθητών που βγαίνουν από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρώ ότι μπορούν να τελειώσουν την φοίτηση.» Σ.12

«Θα δυσκολευτούν γιατί όλα τα παιδιά που δίνουν το ειδικό μάθημα έχουν μια ελάχιστη γνώση. Δεν είναι όλοι καλοί αλλά έχουν μια ελάχιστη γνώση των βασικών εννοιών. Γιατί εδώ το θεωρούμε δεδομένο. Οι κωφοί δεν έχουν αυτή τη γνώση.» Σ.21

«Πιστεύω ότι ένας παράγοντας που καθορίζει αν θα τα καταφέρει ή όχι είναι το κατά πόσο είναι κατάλληλος για τη συγκεκριμένη σχολή. Δηλαδή μπορεί και κάποιος που είναι κωφός να γίνει πάρα πολύ καλός στο γνωστικό αντικείμενο της σχολής.» Σ.23

Συνοψίζοντας, από τους 23 συμμετέχοντες, επτά (30,4%) σχολίασαν ότι κριτήριο για την ολοκλήρωση των σπουδών είναι η προσωπική στάση του κωφού φοιτητή απέναντι στην αναπηρία του και η προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες της φοίτησης, δέκα (43,5%) σχολίασαν την ανάγκη υποστήριξης από ειδικό προσωπικό και τη συνεργασία μεταξύ των κωφών φοιτητών και των διδασκόντων, δύο

(8,7%) πρόσθεσαν την ανάγκη προσαρμογής του μαθήματος, ένας (4,4%) ανέφερε το οικονομικό επίπεδο των φοιτητών αυτών και την ποιότητα εκπαίδευσης που έχουν λάβει στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, ένας σχολίασε τις ελλείψεις στις βασικές γνώσεις του αντικείμενου φοίτησης και τέλος ένας σχολίασε τη μη ύπαρξη έμφυτης κλίσης στο αντικείμενο της φοίτησης (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ολοκλήρωση των σπουδών

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Προσωπική στάση του/της φοιτητή/τριας στην αναπηρία και την προσπάθειά του/της	7	30,4
Στήριξη από ειδικό προσωπικό/από διδάσκοντες	10	43,5
Προσαρμογή του μαθήματος	2	8,7
Προηγούμενη εκπαίδευση/ Οικονομικό επίπεδο	1	4,4
Κλίση στο αντικείμενο σπουδών και γνώση του ειδικού μαθήματος	2	8,7

1.3 Επιδόσεις των κωφών φοιτητών

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων από τους 23 συμμετέχοντες, οκτώ (34,8%) χαρακτήρισαν καλό έως υψηλό το μαθησιακό επίπεδο των κωφών φοιτητών που παρακολουθούσαν το μάθημά τους, οκτώ (34,8%) σχολίασαν ότι οι φοιτητές είχαν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, ενώ τέσσερις (17,4%) δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν εικόνα για την επίδοσή τους. Επίσης, τρεις (13,04%) από τους 23 συμμετέχοντες είχαν δύο κωφούς φοιτητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σχολιάζοντας ότι ο ένας από τους δύο είχε καλό ή υψηλό μαθησιακό επίπεδο, ενώ ο άλλος χαμηλό.

Έτσι, αναφορικά με τους συμμετέχοντες που σχολίασαν, ότι οι κωφοί φοιτητές είχαν καλό ή υψηλό μαθησιακό επίπεδο, εννέα (39,1%) από τους 23 ανέφεραν, ότι η επίδοση των κωφών φοιτητών οφειλόταν στο καλό μαθησιακό υπόβαθρο που είχαν, ενώ ο ένας (4,4%) από αυτούς πρόσθεσε τη γλωσσική πρόσβαση μέσω του διερμηνέα. Επίσης, ένας από τους 23 διδάσκοντες σχολίασε ότι η

επίδοση μπορεί να σχετίζεται με το ενδιαφέρον του φοιτητή για το μάθημα και ένας ακόμα ανέφερε, ότι δεν υπήρχε ενδιαφέρον και κλίση στο αντικείμενο σπουδών, παρόλο που θα χαρακτήριζε καλό το μαθησιακό επίπεδο του φοιτητή.

«Αν θυμάμαι καλά η συγκεκριμένη φοιτήτρια πρέπει να χει πάρει 8-9. Πάρα πολύ καλή απόδοση. Ήταν σου λέω πάρα πολύ καλή, είναι πάρα πολύ καλή. Το μάθημα ήταν στο τελευταίο έτος και δεν είδα κανένα κενό[...] πρέπει να ξέρουν και μαθηματικά και να απλά προγράμματα υπολογιστή να μπορούν να χρησιμοποιήσουν[...] όλο αυτό το υπόβαθρο το είχε [...] Η συνεργασία που είχα μαζί της κατά τη διάρκεια της διπλωματικής ήταν εμπειρία ζωής. Μου έδωσε τρομερή αισιοδοξία να βλέπω έναν άνθρωπο με τέτοια δυσκολία να βγάλει μια διπλωματική επιπέδου!» Σ.16

«Οι κωφοί φοιτητές τα πάνε λίγο καλύτερα διότι στην Πληροφορική, επειδή ακριβώς, τους βοηθάει η όρασή τους και επειδή έχουν να κάνουν κάποιες πιο τυποποιημένες κινήσεις και που δεν απαιτούνται γνώσεις σχολείου, ξέρω εγώ, στο να μάθεις να χειρίζεσαι τα windows ή να χειρίζεσαι το word ή να γράφεις ή οτιδήποτε [...] δεν χρειάζεται να ξέρεις μαθηματικά.» Σ.1

«Είχε το γνωστικό υπόβαθρο για να παρακολουθήσει το μάθημα και κυρίως με τις ερωτήσεις που έκανε, νομίζω ότι ήταν μέσα στο αντικείμενο. Καταλάβαινε, ήταν καλή.» Σ.11

«Η Ο. είναι πιο άνετη, έχει άποψη. Σου λέει η κατεύθυνσή μου είναι εκεί. Σαν σπουδάστρια είναι σε πιο καλό επίπεδο και στη συνθετική σκέψη απ' ότι η Μ... Η Ο. είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Δεν ξέρω αν είναι που κουβάλαγε και τη διερμηνέα και έτσι δεν έχανε πράγματα.» Σ.17

«Κρίνοντας τώρα από τις εργασίες τους, δεν είναι από τους φοιτητές που παίρνουν 9αρια/ 10αρια. Αυτό όμως δεν ξέρω να έχει να κάνει από το μαθησιακό τους επίπεδο καθεαυτό ή επειδή δεν ήρθαν στα μαθήματα και ήθελαν απλά διεκπεραιωτικά να περάσουν το μάθημα.» Σ.12

«Το μαθησιακό επίπεδο του φοιτητή ήταν καλό αλλά δεν ήταν κατάλληλο νομίζω για [το τμήμα]. Δηλαδή έγραφε πολύ καλά, το κατάλαβα δηλαδή, όταν

επικοινωνούσε, ας πούμε, γραπτά. Ήτανε πολύ καλά, αλλά δεν είχε καμία σχέση υποθέτω με το ίδιο το αντικείμενο, με το σχεδιασμό, την τρισδιάστατη σύλληψη και λοιπά, το οποίο σε μας είναι πάρα πολύ σημαντικό. Είναι πιο σημαντικό από το να μιλάς πολύ, δηλαδή καλά και επίσης δεν έδειχνε ενδιαφέρον στο μάθημα, δεν του άρεσε. Όταν εξηγούσα δεν είχε τη διάθεση να καταλάβει, δεν προσπαθούσε.» Σ.23

Από τους συμμετέχοντες που σχολίασαν χαμηλό το μαθησιακό επίπεδο των κωφών φοιτητών, έξι (26,1%) από τους 23 ανέφεραν ότι οι κωφοί φοιτητές είχαν χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, πέντε (21,7%) σχολίασαν το φτωχό υπόβαθρο από τη μέση εκπαίδευση, από προηγούμενα μαθήματα ή για το ειδικό μάθημα, ένας (4,4%) αναφέρθηκε στη χαμηλή κατανόηση και παρακολούθηση του μαθήματος και τέλος ένας συμμετέχοντας συμπλήρωσε στα παραπάνω, την περιορισμένη ακουστική πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος.

«Από εκεί και πέρα σε επίπεδο γραπτού ποτέ δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν γιατί το γραπτό τους δεν είναι καλό [...] Το πρόβλημά τους ήταν η αγγλική γλώσσα.» Σ.10

«Η Μ. έχει πολλές ελλείψεις [...] πάρα πολύ δυσκολευόταν. Επειδή είναι πιο δύσκολα τα εργαστήρια και στα στάδια πρέπει να βγάλει σύνθεση το παιδί, ήταν μεγάλη η δυσκολία της. Είχε όμως, καλλιγραφικό χαρακτήρα και σε ένα γραπτό της στις εξετάσεις, που ήμουν επιτηρήτρια, το πήρα για να το δω και είδα ένα συγκροτημένο γραπτό και σαφές. Μπορώ να πω ότι ήταν ένα συγκροτημένο γραπτό. Το θέμα ήταν τεχνικό, οπότε το έγραψε ωραία.» Σ.17

«Στο συγκεκριμένο παιδί που είναι στο τμήμα μας, το [...] του υπόβαθρο ήταν πολύ-πολύ φτωχό, πράγμα το οποίο φαντάζομαι στο γυμνάσιο, στο λύκειο δεν πρέπει να είχε πολλές βάσεις. Δεν είναι το θέμα το πρόβλημα της κώφωσης, είναι το πρόβλημα ότι έχει ελλείψεις, έχει σημαντικές γνωσιακές ελλείψεις από το σχολείο. Στα μαθήματα θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσω έννοιες τις οποίες έχουν διδαχθεί από το σχολείο. Μάλιστα, τα ξέρουν από τα ειδικά μαθήματα στα οποία εξετάζονται, όσα παιδιά μπαίνουν από τις πανελλήνιες, και από τα μαθήματα του πρώτου εξαμήνου.» Σ.2

«Νομίζω ότι εξαιρούνται στο σύνολο των μαθημάτων. Νομίζω... Εγώ πιο πολύ στο λέω από την εμπειρία μου γιατί η φοιτήτρια που είχαμε δεν ήξερε σχέδιο. Είχε μεγάλη αδυναμία. Ήταν παιδί που είχε μεγάλη διάθεση να μάθει αλλά εκ των πραγμάτων της έλειπαν βασικές γνώσεις. Οι μισοί [φοιτητές] που έχουν μπει ή τουλάχιστον η πλειοψηφία, γνωρίζουν το ειδικό μάθημα. Τα περισσότερα παιδιά όταν το δίνουν ως ειδικό μάθημα, έχουν κάνει τουλάχιστον έναν χρόνο πλήρη, παράλληλα με τα φροντιστήρια τα άλλα.» Σ.21

«Η μια από τις δυο, είχε κάποιες δυσκολίες που νομίζω ότι οφείλονταν σε κενά, που είχαν συσσωρευτεί, και σε σχέση με την κατανόηση κάποιων εννοιών επιστημονικών και από προηγούμενα μαθήματα, που εντούτοις είχε περάσει.» Σ.9

«Οι φοιτητές αυτοί έχουν δυσκολίες κατανόησης. Γνωστικής κατανόησης του περιεχομένου των διαλέξεων και του αντικειμένου. Σύμφωνα βέβαια, με τα δικά τους λεγόμενα αλλά και στις συναντήσεις που κάνουμε φαίνεται αυτό.» Σ.5

«Δεν αποδίδουν καλά. Προφανώς λόγω της δυσκολίας τους, τους είναι δύσκολο να τα καταφέρουν καλά [...] είναι μεγάλο ζόρι για κάποιον που διαβάζει μόνο φωτογραφικά και δεν κατανοεί, δεν έχει ακούσει ποτέ τις λέξεις. Αυτό που νομίζω είναι ότι δεν τα πιάνουν όλα από όσα λέγονται, ειδικά το μάθημά μου που στηρίζεται πάρα πολύ στον λόγο και επίσης ένα λόγο ο οποίος είναι όχι συνηθισμένος. Δεν είναι λεξιλόγιο που θα το συναντήσουνε συχνά. Και επειδή εγώ δεν ορίζω έννοιες μέσα, είναι πράγματα τα οποία γνωρίζουν άρα συζητάμε επ' αυτό και εμβαθύνουμε. Εκεί νομίζω λίγο τα πράγματα δυσκολεύουν. Όταν μπαίνουν σε επίπεδα πιο υπαρξιακά, σε επίπεδα πιο φιλοσοφικά, σε επίπεδα που θέλει εμβάθυνση με έναν διαφορετικό τρόπο εκεί νομίζω λίγο το χάνουν. Το χάνουν γιατί, μπαίνουν πια σε έννοιες που είναι, όχι δύσκολες για το επίπεδο τους, δύσκολο να τις προσλάβουν [...] και έχουν μειωμένο λεξιλόγιο.» Σ.20

Από τους 23 συμμετέχοντες, τέσσερις (17,4%) δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν εικόνα για τις επιδόσεις των κωφών φοιτητών. Ένας διδάσκοντας εξήγησε ότι δεν είχε γνώση γιατί δεν θυμόταν την επίδοση του φοιτητή στις τελικές εξετάσεις του μαθήματος και ο δεύτερος σχολίασε πως δεν υπήρξε καμία συμμετοχή στα μαθήματα αλλά στη συνεργασία που είχαν κατάλαβε ότι αντιμετώπιζε δυσκολίες

στις στρατηγικές οργάνωσης της μελέτης. Ο τρίτος διδάσκοντας ανέφερε ότι η φοιτήτρια παρακολούθησε μια μόνο διάλεξη και ο τελευταίος ανέφερε ότι δεν παρέδωσε ούτε παρουσίασε τις εργασίες προκειμένου να σχηματίσει γνώμη για το μαθησιακό του επίπεδο (Πίνακας 5).

«Δεν ξέρω τι μαθήτρια ήταν. Δεν θυμάμαι καθόλου πόσο πήρε στις εξετάσεις.»

Σ.3

«Μόνο υποθέσεις θα μπορούσα να κάνω. Δεν μπορούσα να το καταλάβω το επίπεδό της, γιατί δεν μετείχε στη συζήτηση, δεν έκανε ερωτήσεις, δεν διέκοπτε πολύ συχνά. Η φοιτήτρια είχε δυσκολίες εκεί, στο να οργανώσει τη σκέψη της, να οργανώσει αυτά που έχει διαβάσει. Αυτό ήταν το πιο βασικό.» Σ.18

«Όχι δεν είχα αυτή τη δυνατότητα από την ίδια, να καταλάβω δηλαδή τις προηγούμενες γνώσεις της γιατί δεν παρακολούθησε τα μαθήματα.» Σ.8

«Όχι, δεν κατάλαβα ποιο είναι το μαθησιακό της επίπεδο. Το αντιλαμβάνομαι συνήθως από αυτά που λένε οι φοιτητές, από τις εργασίες που παρουσιάζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.» Σ.4

Πίνακας 5

Επιδόσεις των κωφών φοιτητών

Υποκατηγορίες		Συμμετέχοντες	% (N=23)
Καλή/Υψηλή μαθησιακή επίδοση	Καλό μαθησιακό υπόβαθρο/ Γλωσσική πρόσβαση μέσω του διερμηνέα	9	39,1
	Ενδιαφέρον του φοιτητή για το μάθημα	1	4,4
	Καλή επίδοση αλλά μικρό ενδιαφέρον και κλίση στο αντικείμενο σπουδών	1	4,4
Χαμηλή μαθησιακή επίδοση	Χαμηλό γλωσσικό επίπεδο	6	26,1
	Φτωχό υπόβαθρο	5	21,7

	από τη μέση εκπαίδευση/από προηγούμενα μαθήματα/ ειδικό μάθημα		
	Χαμηλή κατανόηση και παρακολούθηση του μαθήματος	1	4,4
	Περιορισμένη ακουστική πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος	1	4,4
Δεν σχημάτισαν άποψη		4	17,4

2. Μαθησιακή Πρόσβαση

2.1 Εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι 22 (95,7%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή στην αξιολόγηση, ενώ ένας διδάσκοντας δεν κατάφερε να σχηματίσει άποψη.

«Δυσκολίες υπάρχουν πολλές, και στα μαθήματα και στις εξετάσεις στο τέλος.»

Σ.22

«Δεν μπορώ να ξέρω, πραγματικά δεν μπορώ να ξέρω γιατί την είδα που καθόταν πρώτη σειρά, δεν ήταν κάτι διαφορετικό.» Σ.8

Αναφορικά με τις δυσκολίες των κωφών φοιτητών, και οι 22 συμμετέχοντες ανέφεραν την παρακολούθηση και την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ πέντε από αυτούς συμπλήρωσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι κωφοί φοιτητές στην ολοκλήρωση των εργασιών και δύο αναφέρθηκαν στις δυσκολίες της αξιολόγησης του μαθήματος.

«Κατάλαβα ότι δεν μπορούσε να παρακολουθήσει καλά. Δεν μπορούσε δηλαδή ήταν αδύνατον να παρακολουθήσει καλά. Δυσκολευόταν.» Σ.6

«Εγώ προσωπικά κάνω μόνο το εργαστήριο [... και] την είχα σε τρία μαθήματα. Ήταν δύσκολο να προχωρήσει στο project, και φυσικά χρειαζόταν τη βοήθειά μου κάθε φορά, την οποία της την έδινα. Για ολοκληρώσει το project δηλαδή, στο τέλος του εξαμήνου χρειαζόταν οπωσδήποτε βοήθεια.» Σ.21

«Στην αξιολόγηση έχουμε πρόβλημα. Εκεί, είναι δύσκολη η κατάσταση με τον φοιτητή γιατί δεν ξέρω τι ξέρει, δεν ξέρω τι λέει, δεν καταλαβαίνω. Αν δεν καταλάβω πώς θα βαθμολογήσω;» Σ.22

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων, οι παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, οι επτά (31,8%) από τους 22 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι οι δυσκολίες οφείλονται στον πολυπληθή αριθμό των φοιτητών, το μέγεθος των αιθουσών και τη διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας. Επίσης, δύο από αυτούς συμπλήρωσαν ότι το οπτικό υλικό δεν επαρκεί για την παρακολούθηση του περιεχομένου του μαθήματος.

«Στο μάθημα που θα κάνω [...] γράφονται 450 άτομα. Παρακολουθούν στην αρχή του εξαμήνου 200, μετά 150 και μπορεί να φτάσει και τα 100 στην παρακολούθηση [...] Μέσα σε αυτόν τον αριθμό είναι πάρα πολύ δύσκολο να παρακολουθήσει το μάθημα ένας που έχει οποιαδήποτε ειδική ανάγκη άρα και ένας κωφός. Δυστυχώς και το μάθημα γίνεται δύσκολα γιατί οι θέσεις είναι βιδωμένες. Άντε να βρει μια καρέκλα και να την βάλει μπροστά και να κάτσει.» Σ.12

«Η ποιότητα της φοίτησης είναι εξαιρετικά περιοριστική για τους κωφούς φοιτητές. Όταν έχουμε μέσα στις διαλέξεις μας 300 και 350 άτομα, όπως καταλαβαίνετε δυσκολεύει η επικοινωνία και η διαδικασία ας πούμε της συνεργασίας με τους φοιτητές.» Πόσο μάλλον όταν υπάρχει ένας κωφός φοιτητής μέσα στην αίθουσα αυτή, του οποίου δεν του παρέχεται ούτε διερμηνεία ούτε τίποτα από όλα αυτά.» Σ.1

«Αυτό που εμποδίζει βέβαια πάρα πολύ είναι ότι έχω πολλούς φοιτητές και όταν έχω ένα παιδί που έχει πρόβλημα στην επικοινωνία πρέπει να ασχοληθώ μόνο με αυτό, μία ώρα, ας πούμε.» Σ.23

«[...]στο αμφιθέατρο τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ακούσουν παρά μόνο να διαβάσουν από τη διαφάνεια. Αλλά πόσες πληροφορίες θα πάρουν από εκεί! Κι εκεί είναι κωδικοποιημένα τα όσα γράφονται.» Σ.13

«Τις επεξηγήσεις για τις διαφάνειες μπορεί να τις βρει σε κάποιο βιβλίο αλλά θα είναι πιο δύσκολο να τις καταλάβει από κάποιον που έχει παρακολουθήσει το μάθημα.» Σ.11

«Είναι δύσκολο να μπορέσει κάποιος μέσα από το έντυπο υλικό να αποκαταστήσει κενά που έχουν μείνει από τη διαδικασία του μαθήματος. Αλλά, ας πούμε, για τα μαθήματα αυτά που έχουν να κάνουν και με πρακτικές εφαρμογές αυτό δεν είναι ιδιαίτερα εφικτό εκ των πραγμάτων.» Σ.9

Εμπόδιο σύμφωνα με τρεις (13,6%) από τους 22 διδάσκοντες, αποτελεί η μη συχνή παρακολούθηση των διαλέξεων από τους κωφούς φοιτητές, ενώ ο ένας από αυτούς συμπλήρωσε ότι οι φοιτητές αυτοί δεν ζητούν διευκολύνσεις από τον διδάσκοντα, προκειμένου να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ακόμα, ένας (4,5%) από τους 22 διδάσκοντες σχολίασε ότι ο μεγάλος αριθμός μαθημάτων προκαλεί δυσκολίες στους κωφούς φοιτητές.

«Το να πειστούν να έρχονται [στα μαθήματα]. Δεν έρχονται, και δεύτερον δεν ζητούν πράγματα. Είναι κλασικό, πρέπει κάθε φορά να κάνεις guess, να ρωτάς, να κάνεις εσύ το βήμα. Να σου πω ένα παράδειγμα, πριν από τρία χρόνια είχαμε μια κωφή φοιτήτρια [...] και επί μονίμου βάσεως ήθελε να κάθεται με την παρέα της πολύ πέρα. Όποιος και να καθόταν εκεί κάτω δεν μπορούσε να ακούσει τίποτα, ούτε να δει. Αλλά δεν ήθελε, αισθανόταν άσχημα.» Σ.10

«Πιστεύω ότι τα μαθήματα στο τμήμα μας, στον οδηγό σπουδών, είναι πολλά. Αν ήταν λιγότερα θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα [...] δηλαδή μια από τις συνθήκες που δυσκολεύουν είναι ο μεγάλος φόρτος των μαθημάτων.» Σ.18

Σημαντικά εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, σύμφωνα με 18 (81,8%) από τους 22 διδάσκοντες, προκύπτουν από τις αμφίπλευρες επικοινωνιακές δυσκολίες που απορρέουν από την κώφωση. Έτσι, οι οκτώ από τους 18 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές δεν έχουν άμεση πρόσβαση στο περιεχόμενο της διάλεξης και στις επεξηγήσεις που δίνει ο διδάσκοντας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, δύο συμμετέχοντες σχολίασαν τις επικοινωνιακές δυσκολίες στα πλαίσια της αξιολόγησης του μαθήματος.

«Στο δικό μου μάθημα, νομίζω ότι η βασικότερη δυσκολία ήταν στο να παρακολουθήσει τι έλεγα. Ειδικά, τα παραδείγματα που έφερνα.» Σ.3

«Η δυσκολία να έχουν άμεση πληροφόρηση για το τι γίνεται, αλλαγές τροποποιήσεις προγραμματισμών, οδηγίες που δίνονται [...] Δεν έχουν στον ίδιο βαθμό άμεση πρόσβαση στο μάθημα και στην πληροφόρηση και αυτό δημιουργεί κάποια προβλήματα, παρά το γεγονός ότι έχουμε καθιερώσει και αξιοποιούμε τις δυνατότητες της τεχνολογίας, οπότε τουλάχιστον σημαντικές πληροφορίες ή αλλαγές κτλ. γίνονται μέσω email που ο καθένας παίρνει και βεβαίως και οι εν λόγο φοιτητές.» Σ.7

«Πάντα υπάρχουν κάποια πράγματα που λέγονται στην θεωρία, που σε κάνουν να καταλαβαίνεις κάποια πράγματα καλύτερα, και αυτό το κάτι μπορεί να είναι ένα 15-20% του τελικού βαθμού. Σε αυτό μπορεί να μειονεκτεί κάποιος που έχει αυτό το πρόβλημα.» Σ.11

«Η δυσκολία τους έχει να κάνει με το κατά πόσο θα ακούσουν, θα έρθουν σε επαφή με αυτά που θέλει να πει ο διδάσκοντας στο μάθημα. Αν δεν ακούσουν, δεν μπορούν και να καταλάβουν.» Σ.19

«Τη μεγαλύτερη δυσκολία την έχουμε στην εξέταση. Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που στις εξετάσεις, με οποιονδήποτε τρόπο και αν έγιναν, είχαμε πειστεί ότι κατέκτησαν αυτά που διδάξαμε. Ακόμα κι αν το κατέκτησαν δεν μπορέσαμε να το καταλάβουμε γιατί δεν υπήρχε καλή επικοινωνία, ακόμα και με τη διερμηνεία.» Σ.13

Επίσης, πέντε από τους 18 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι η έλλειψη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, αποτελεί εμπόδιο για την αλληλεπίδραση μεταξύ του διδάσκοντα, των ακούντων και των κωφών φοιτητών.

«Κυρίως χάνουν όλο το επίπεδο της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος [...] Αν οι ίδιοι θέλουν να επωφεληθούν από άλλου τύπου διαδικασίες, για παράδειγμα [το μάθημα] που έλεγα πριν και που βασίζεται κυρίως στην επικοινωνία και στην επαφή πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος πρόσβασης. Χρειάζεται οι διδάσκοντες να σκεφτούν με ιδιαίτερο τρόπο για να δουν πώς οι φοιτητές αυτοί μπορούν να ανταποκριθούν.» Σ.9

«Ναι, κάποιες φορές είχα δυσκολίες να καταλάβω τι λέει. Δηλαδή εκφραζόταν... έκανε μεγάλες προσπάθειες να επικοινωνήσει με την προφορική μέθοδο. Μερικές φορές δεν καταλάβαινα τι ακριβώς έλεγε, δεν ήμουν σίγουρη και την κοιτούσα στα μάτια προσπαθώντας να καταλάβω το νόημα και επαναλάμβανε και είχα μια δυσκολία σε αυτό. Αυτό ήταν επειδή δεν ήμουν εξοικειωμένη να ακούω τους βαρήκοους να μιλάνε. Αλλά εντάξει είχα μια δυσκολία. Ένιωθα εκείνη τη στιγμή ότι αν ήξερα τη νοηματική θα μπορούσα να επικοινωνήσω με πιο ομαλό τρόπο. Χρησιμοποιούσε τη γλώσσα που μιλάμε εμείς και δεν ήταν πάντα ξεκάθαρο τι έλεγε.» Σ.18

«Έχουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Πρέπει με κάποιον τρόπο να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με τους διδάσκοντες και στους συμφοιτητές τους. Δεν θα μπορέσουν διαφορετικά να έχουν πρόσβαση στα μαθήματα.» Σ.19

Επιπλέον, έξι από τους 18 συμμετέχοντες σχολίασαν την ανάγκη συνεχούς οπτικής επαφής. Μάλιστα, οι τρεις από τους έξι σχολίασαν, ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μετακινούνταν στην αίθουσα με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν τον φοιτητή να διαβάσει τα χείλη τους, ενώ ένας ανέφερε ότι η δυσκολία στην κατανόηση εξακολουθούσε να υφίσταται παρόλο που ο φοιτητής είχε οπτική επαφή.

«Είναι διαδραστικό το μάθημα. Δεν νομίζω ότι μπορεί να δει τον κάθε ένα συμφοιτητή της τι λέει στο αμφιθέατρο [...]Κάποια στιγμή μου έκανε ότι δεν κατάλαβε τι έλεγε κάποιος συμφοιτητής της που ήταν στο βάθος. Θα έπρεπε σε όποιον έχει τον λόγο να τον κατεβάζω κάτω για να έχει βλεμματική επαφή. Δεν είναι όμως εύκολο αυτό

στα πλαίσια ενός διαδραστικού μαθήματος, γιατί δεν μιλάει ένας φοιτητής, μιλάνε πολλοί.» Σ.4

«Όταν προσπαθούν να επικεντρωθούν σε αυτό που λες, δηλαδή να κάνουν χειλανάγνωση... υπάρχει κούραση. Αυτό το πράγμα, το να κοιτάζουν έντονα για να καταλάβουν τα πάντα είναι ένας βαθμός κούρασης επιπλέον. Γιατί ο ακούων μπορεί να κοιμάται και να σε ακούει. Και η κούραση αυτή τους κάνει να σκύβουν το κεφάλι και να θέλουν λιγάκι να χαλαρώσουν. Οπότε όταν σκύβει τι κεφάλι ο βαρήκοος εκείνη την ώρα, έχει κατεβάσει ρολά. Οπότε εσύ στο 2λεπτό, 3λεπτό που θα το κάνει αυτό, έχεις πει πολλά.» Σ.10

«Αυτή η κοπέλα που έχω κάθεται στο 1^ο θρανίο για να διαβάσει τα χείλια μου. Εγώ όμως, δεν κάθομαι ακίνητη. Ξεχνάω ότι είναι η κοπέλα εκεί και περιφέρομαι, γυρνάω στον πίνακα... Της είναι αδύνατον να διαβάσει τα χείλια μου. Θα έπρεπε να κάθομαι μπροστά της κάπως έτσι [δείχνει με την στάση του σώματός της] και να μιλάω για 3 ώρες, είναι αδύνατον να τα διαβάσει! Δεν συνεργάζομαι, δεν είναι επειδή δεν θέλω αλλά πώς να καθίσεις έτσι να κοιτάς έναν άνθρωπο [...] Αυτή την φοιτήτρια την έχω τώρα. Δεν ξέρω πώς τα καταφέρνει και τι καταφέρνει.» Σ.15

«Την έβλεπα να προσπαθεί να διαβάσει τα χείλη μου για να καταλάβει τι λέω. Εγώ καθόμουν εκεί απέναντι και μιλούσα. Υπήρχε όμως, δυσκολία, το έβλεπα.» Σ.2

Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού αποτελεί εμπόδιο για την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και την εμπλοκή των κωφών φοιτητών με τις δραστηριότητες του μαθήματος, σύμφωνα με πέντε από τους 18 συμμετέχοντες.

«Υπάρχει ένας κωφός φοιτητής μέσα στην αίθουσα αυτή, στον οποίο δεν του παρέχεται ούτε διερμηνεία ούτε τίποτα από όλα αυτά, τα οποία περιττό να πω ότι τα ζητούμε κάθε χρόνο.» Σ1

«Επειδή η σχολή μας δεν είναι πολύ ελκυστική τα τελευταία χρόνια, επειδή υπάρχει πολύ ανεργία, τα άτομα που επιλέγουν να έρθουν εδώ δεν είναι από εύπορα κοινωνικά στρώματα. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν έχουν την ευκολία να χρησιμοποιούν

υπηρεσίες όπως αυτή του διερμηνέα, γιατί συνήθως στα μαθήματα αυτοί πληρώνουν απ' ότι κατάλαβα τους διερμηνείς.» Σ.13

«Δεν είχαμε πολύ λεπτομερή επαφή ειδικά τις φορές που δεν είχε διερμηνέα, μερικές φορές δεν μπορούσα να αγγίζω λεπτομέρειες που αφορούσαν το ποιοτικό. Δηλαδή το να το κάνουμε ανοιχτό ή σκούρο το καταλάβαινε. Το ότι το σκούρο έχει κάποιες επιμέρους ιδιότητες έπρεπε να της το πω με πολλά λόγια και αυτό δεν περιγράφεται ακριβώς εύκολα με τα σχέδια.» Σ21

Έξι (27,3%) ακόμα, από τους 22 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας του φτωχού γλωσσικού επιπέδου, της εξειδικευμένης ορολογίας στα μαθήματα και του χαμηλού γνωστικού υπόβαθρου.

«Τα μαθήματα [...] στηρίζονται πάρα πολύ στο λόγο και επίσης ένα λόγο ο οποίος είναι όχι συνηθισμένος. Δεν είναι λεξιλόγιο που θα το συναντήσουνε συχνά. Γιατί και αυτοί μαθαίνουν από τη χειλανάγνωση κάποιες κινήσεις, που αντιστοιχούν σε κάποιες λέξεις που είναι οι πιο συνηθισμένες. Όταν μπαίνουν σε επίπεδα πιο υπαρξιακά, σε επίπεδα πιο φιλοσοφικά, σε επίπεδα που θέλει εμβάθυνση με έναν διαφορετικό τρόπο εκεί νομίζω λίγο το χάνουν.» Σ.20

«Έχουν φτωχά ελληνικά τα παιδιά και αυτά. Κάθε επιστήμη έχει τη δική της γλώσσα, την ορολογία της, το terminology. Τις αρχές της λογικής χρησιμοποιούν όλες οι επιστήμες αλλά η φυσική έχει τη δική της γλώσσα, τα μαθηματικά είναι μια άλλη γλώσσα, οι υπολογιστές έχουν μια άλλη γλώσσα και η [...] έχει τη δικιά της γλώσσα. Είναι ορισμοί, διάφορα. Δεν καταλαβαίνουν τις πιο εξειδικευμένες έννοιες.» Σ.22

«Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που είχε στα μαθήματα ήταν ότι δεν ήξερε βασικές [...] έννοιες, όχι του πρώτου έτους του πανεπιστημίου, δεν ήξερε, δεν ξέρει βασικές [...] έννοιες του σχολείου!» Σ.2

Επιπλέον, δύο (9,1%) από τους 22 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον κίνδυνο της σωματικής ακεραιότητας των κωφών φοιτητών στα συγκεκριμένα τμήματα και τη δυσκολία συμμετοχής στα πρακτικά μαθήματα, ενώ δύο ακόμα σχολίασαν ότι βασικό

εμπόδιο αποτελούσε το ενδιαφέρον των κωφών φοιτητών για το αντικείμενων των σπουδών τους.

«Οι δυσκολίες είναι να ακούσουν όσα λέγονται, να συμμετέχουν στα πρακτικά μαθήματα δηλαδή σε αυτά που κινδυνεύει η σωματική τους ακεραιότητα. Στα μαθήματα της σχολής μας δεν γίνεται να μην ακούσει ο φοιτητής, γιατί όταν εγώ πω «Προσέξτε!» και με έχει πλάτη θα χτυπήσει άσχημα.» Σ.13

«Δηλαδή είχα την εντύπωση ότι δεν του άρεσε καθόλου το αντικείμενο, είχε μια άρνηση δηλαδή ούτως ή άλλως ε και γι' αυτό το πέρασε και με τη δεύτερη. Με πολύ προσπάθεια και δική μου και δική του.» Σ.23

Τέλος, εννέα (40,9%) από τους 22 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες των κωφών φοιτητών αναφορικά με την κατανόηση της γλώσσας και του περιεχομένου των συγγραμμάτων και ένας (4,5%) σχολίασε τις δυσκολίες στην οργάνωση της μελέτης του φοιτητή.

Είναι πολύ κατάλληλα τα βιβλία, γιατί είναι εικονογραφημένα. Είναι άριστα βιβλία γι' αυτά τα παιδιά. Αλλά, σας λέω, δεν μπορούν να διαβάσουν.» Σ.22

«Τα παιδιά μου είπαν ότι είναι ακατάλληλα [τα συγγράμματα]. Τα κορίτσια αυτά μου είπαν ότι δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη γλώσσα. Αν δεν έχουν καταλάβει προφορικά κάτι, δυσκολεύονταν να διαβάσουν τα βιβλία. Εγώ πριν αυτό δεν το φανταζόμουν, δεν το ήξερα.» Σ.15

«Η φοιτήτρια είχε δυσκολίες εκεί, στο να οργανώσει τη σκέψη της, να οργανώσει αυτά που έχει διαβάσει. Αυτό ήταν το πιο βασικό.» Σ.18

«Δεν ξέρω πόσο εύκολα διαβάζει ένας κωφός ένα βιβλίο. Την έχω αυτήν την απορία, πόσα δηλαδή καταλαβαίνουν από αυτά που διαβάζουν.» Σ.4

«Τα βιβλία πιστεύω ότι σε ορισμένους κωφούς φοιτητές είναι κατανοητά, σε ορισμένους όχι. Δεν μπορώ να το πω με βεβαιότητα. Τι να σας πω τώρα, δεν μπορώ να το ξέρω. Φαντάζομαι ότι είναι ένα δύσκολο υλικό.» Σ.5

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι 22 από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι κωφοί φοιτητές συναντούσαν δυσκολίες στην παρακολούθηση και την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Επίσης, πέντε από αυτούς συμπλήρωσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι κωφοί φοιτητές στην ολοκλήρωση των εργασιών, ενώ δύο ανέφεραν δυσκολίες στην αξιολόγηση του μαθήματος. Ένας μόνο συμμετέχοντας δεν σχημάτισε άποψη για τα εμπόδια των κωφών φοιτητών.

Έτσι, επτά (31,8%) από τους 22 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι οι δυσκολίες οφείλονταν στον πολυπληθή αριθμό των φοιτητών, το μέγεθος των αιθουσών και τη διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, τρεις (13,6%) στη μη συχνή παρακολούθηση των διαλέξεων από τους κωφούς φοιτητές, ένας (4,5%) στον μεγάλο αριθμό μαθημάτων, 18 (81,8%) στις αμφίπλευρες επικοινωνιακές δυσκολίες που απορρέουν από την κώφωση, έξι (27,3%) στις δυσκολίες εξαιτίας του φτωχού γλωσσικού επιπέδου, της εξειδικευμένης ορολογίας και του χαμηλού γνωστικού υπόβαθρου, δύο (9,1%) στην συμμετοχή σε πρακτικά μαθήματα, δύο (9,1%) στο μικρό ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, εννέα (40,9%) στην κατανόηση της γλώσσας και του περιεχομένου των συγγραμμάτων και ένας (4,5%) στην οργάνωση της μελέτης του φοιτητή (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Παράγοντες που εμποδίζουν τη μαθησιακή πρόσβαση

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=22)
Πολυπληθής αριθμός φοιτητών/μέγεθος αιθουσών /διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας	7	31,8
Μη συχνή παρακολούθηση των διαλέξεων	3	13,6
Μεγάλος αριθμός μαθημάτων	1	4,5
Αμφίπλευρες επικοινωνιακές δυσκολίες που απορρέουν από την κώφωση	18	81,8
Φτωχό γλωσσικό επίπεδο/εξειδικευμένη ορολογία/χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο	6	27,3
Συμμετοχή σε πρακτικά μαθήματα	2	9,1

Μικρό ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών	2	9,1
Κατανόηση της γλώσσας και του περιεχομένου των συγγραμμάτων	9	40,9
Οργάνωση της μελέτης	1	4,5

2.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η πλειοψηφία των διδασκόντων, δηλαδή οι 15 (65,2%) από τους 23, δήλωσαν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία προκειμένου οι κωφοί φοιτητές να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Αντίθετα οι οκτώ (34,8%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν πως δεν προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των φοιτητών αυτών.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τους συμμετέχοντες που διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους, οι εννέα από τους 15 διδάσκοντες ζήτησαν από τους κωφούς φοιτητές να καθίσουν στα μπροστινά έδρανα, ενώ οι ίδιοι ελάττωσαν τον ρυθμό ομιλίας τους προκειμένου οι φοιτητές να διαβάσουν τα χείλη τους ή να ζητήσουν διευκρινήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος. Ωστόσο, ένας από τους συμμετέχοντες σχολίασε ότι η διαφοροποίηση μόνο σε αυτό το επίπεδο δεν επαρκεί για τη μαθησιακή πρόσβαση των φοιτητών αυτών.

«Τους έχω υποδείξει σε ποιο σημείο να κάθονται γιατί τους έχω κατά νου. Αυτό με βοηθάει να λαμβάνω υπόψη την κίνησή μου και τη φωνή. Σήμερα για παράδειγμα διάβαζα ένα αφηγηματικό κείμενο που αναλύαμε και ήθελα να τους δείξω πώς θα γίνει, σε κάποια σημεία ήθελα ο τόνος της φωνής να κατέβει. Όταν πλησίαζα στην ώρα που είχα σκοπό να κατεβάσω τον τόνο της φωνής μου ήμουν σχεδόν σε απόσταση πολύ κοντινή για να μπορούν να με παρακολουθήσουν.» Σ.7

«Εγώ έχω τη συνήθεια πολύ να κινούμαι μέσα στην τάξη. Δεν κάνω μάθημα καθιστή στην έδρα ας πούμε... Είμαι όρθια και πλησιάζω πολύ τους φοιτητές και τους κοιτάζω στα μάτια και μιλάω και γρήγορα και κάνω και χειρονομίες και αυτό επηρέασε πολύ το ρυθμό της ομιλίας. Είχα πολύ την επίγνωση επειδή είχα τη φοιτήτρια και μπροστά-μπροστά, είχα πολύ την επίγνωση ότι προσπαθούσε να διαβάσει τα χείλη, και την κοιτούσα και απευθυνόμουν σε αυτήν.» Σ.18

«Όταν κάνεις το μάθημα θα πρέπει να είναι μπροστά σχετικά, να μιλάς και να αρθρώνεις καθαρά για να μπορούν να κάνουν χειλανάγνωση, όμως και αυτό δεν νομίζω ότι είναι αρκετό τελικά.» Σ.20

Επίσης, δύο από τους 15 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι γράφουν στον πίνακα με μεγαλύτερη συχνότητα ασκήσεις ή ερωτήσεις που υποβάλλουν στο μάθημα, ένας συμμετέχοντας σχολίασε ότι διατηρεί τις διαφάνειες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και πέντε δήλωσαν ότι οι κωφοί φοιτητές είχαν τις διαφάνειες του μαθήματος στην κατοχή τους πριν ή αμέσως μετά τη διάλεξη.

«... όταν είχα κάτι να ρωτήσω έγραφα πολλές φορές και στον πίνακα. Δίνω έτσι και περισσότερο καιρό στα παιδιά να σκεφτούν.» Σ.16

«[...] ότι λέω το γράφω στον πίνακα τις περισσότερες φορές, για να υπάρχει οπτική επαφή.» Σ.1

«Όταν πέφτει στην αντίληψή μου ένα τέτοιο άτομο, παρουσιάζω πιο αργά την ύλη.» Σ.13

«Της έστειλα ειδικό email με τις ασκήσεις, με τις σημειώσεις για να τις έχει.» Σ.2

«[...] έπαιρνε τις διαφάνειες πολλές φορές πριν και άλλες φορές μετά τη διάλεξη ή τα ανέβαζα στο e-class οπότε είχε άμεση πρόσβαση κι εκείνη.» Σ.18

Επίσης, δύο διδάσκοντες έκαναν διαφοροποιήσεις τόσο στην εργασία όσο και την πρακτική άσκηση των κωφών φοιτητών, ενώ δύο ανέφεραν ότι βοήθησαν τους φοιτητές αυτούς μόνο στην εργασία δίνοντάς τους τη βιβλιογραφία ή κάποιο πρότυπο εργασίας.

«Στην πρακτική άσκηση επειδή χρειάζεται να πάνε και σε σχολεία, πάνε σε ειδικά σχολεία, είτε κάνουν τις εργασίες ατομικά. Αν έχει να συμβεί να έχουμε δυο κωφούς φοιτητές σε ένα εξάμηνο, τους λέμε να συνεργαστούν μεταξύ τους και να

υποβάλλουν μια ενιαία εργασία. Επίσης, αυτό που αλλάζει είναι το αν θα πάνε σε ειδικό σχολείο ή όχι.» Σ.7

«Τους έδωσα [...] το πρότυπο της εργασίας που δεν το κάνω για άλλους φοιτητές.» Σ.4

«Στη συγκεκριμένη φοιτήτρια της έδωσα κάποιες υποστηρικτικές πληροφορίες για το θέμα, που τα άλλα παιδιά τις ψάχνουν μοναχοί τους. Δεν ήξερα αν έκανα καλά ή όχι. Ένιωσα λίγο περίεργα που το έκανα αυτό και σε εκείνη τη φάση που το έκανα δεν ήξερα πόσο καλή είναι.» Σ.16

Ακόμα, δύο διδάσκοντες διαφοροποίησαν το περιεχόμενο του μαθήματος, δηλαδή τις δραστηριότητες που έπρεπε να ολοκληρώσουν οι κωφοί φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης, καθώς υπήρξαν δυσκολίες.

«Διαφοροποίηση έγινε σε σχέση με την άλλη κοπέλα που αποφάσισε να πάει στο [κέντρο] με τα κωφά παιδιά και δεν μπορούσε να κάνει έτσι κι αλλιώς τα ίδια είδη παρεμβάσεων με αυτά των ακουόντων... Εκεί ας πούμε, έγιναν αρκετές διαφοροποιήσεις και ως προς το περιεχόμενο γιατί προφανώς όταν τους ζητάγαμε να κάνουν επεξεργασία παραμυθιού δεν γινόταν με τον ίδιο τρόπο, δεν μίλαγαν τα παιδιά τη νοηματική γλώσσα στο [κέντρο] και το πλαίσιο ήταν πάρα πολύ μπερδεμένο αντί να τη διευκολύνει.» Σ.7

«Στη συγκεκριμένη φοιτήτρια που πήγε στο [σχολείο] με τους υπόλοιπους φοιτητές, κάθε φοιτητής έπρεπε να κάνει μια επεξεργασία ανάγνωσης παραμυθιού, στη συγκεκριμένη φοιτήτρια δεν ζητήθηκε αυτό. Ζητήθηκαν άλλες δραστηριότητες ή να συμβάλλει σε αυτήν, κυρίως σε κομμάτια που δεν έμπλεκαν τον προφορικό λόγο σε σχέση με το άκουσμα, όχι σε σχέση με το να εξηγήσει στα παιδιά ή να τους δείξει πράγματα. Εκεί υπήρχε μια διαφοροποίηση αλλά δεν θεωρήθηκε ως έλλειμμα ότι δεν το έκανε αυτό. Ήταν λογικό ότι δεν θα μπορούσε να το κάνει.» Σ.9

Τέλος, τρεις από τους 15 συμμετέχοντες παρείχαν εξατομικευμένη υποστήριξη στους κωφούς φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στο γραφείο

τους, ενώ ένας διδάσκοντας ανέφερε, ότι η υποστήριξη γινόταν οργανωμένα από τους συμφοιτητές τους, οι οποίοι διαφοροποιούσαν το έντυπο υλικό (Πίνακας 7).

«... στην Ν. τα κάναμε όλα βηματάκι-βηματάκι, λίγο-λίγο-λίγο και κάθε στάδιο που έφτανε την κατεύθυνες αρκετά [...] Τα κάναμε όλα μαζί, προχωράγαμε λίγο περισσότερο και της υποδεικνύαμε τον σχεδιασμό.» Σ.17

«...στα φροντιστηριακά μαθήματα όταν τους άλλους τους έκανα μάθημα σε ομάδες, αυτούς τους δύο κωφούς φοιτητές τους έκανα μόνους τους, να είναι οι δυο τους δηλαδή στο μάθημα, και ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά.» Σ.19

«Υπάρχουν κάποια άτομα (φοιτητές) που διαφοροποιούν το κείμενο. Δηλαδή, κάποιες λίστες, κάποιους οργανωτές [...] έτσι ώστε να είναι πιο εύληπτο, πιο κατανοητό [...] Οι οργανωτές και οτιδήποτε είναι διαφοροποιημένο, γίνεται για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου ατόμου [από τους συμφοιτητές τους].» Σ.10

Αντίθετα, από τους οκτώ (30,4%) συμμετέχοντες που δεν διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους, ο ένας εξήγησε ότι χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου ειδικού, ενώ δύο ανέφεραν ότι ο τύπος και ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος ευνοεί τη μαθησιακή πρόσβαση των φοιτητών αυτών. Επίσης, δύο συμμετέχοντες σχολίασαν ότι δεν έγινε διαφοροποίηση επειδή δεν τους ζητήθηκε από τους κωφούς φοιτητές, ένας ανέφερε ότι ήταν δεν ήταν αναγκαία και ένας ακόμα ότι δυσκολεύτηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του φοιτητή.

«Δεν έφτιαξα ποτέ ούτε σημειώσεις, ούτε είχα ιδιαίτερη ύλη για τα κωφά παιδιά. Μπορούν να προσαρμοστούν πιστεύω με τη βοήθεια κάποιου ανθρώπου που θα μου πει δυο –τρεις συμβουλές πώς να την προσαρμόσω για να βοηθηθούν και αυτά τα παιδιά.» Σ.2

«Δεν έκανα τίποτα, τίποτα δεν έκανα. Η αλήθεια είναι ότι δεν μου ζήτησε και τίποτα. Αν μου ζητούσε μπορεί να έκανα και κάτι.» Σ.6

«Όχι [δεν κάνω διαφοροποίηση], αλλά δεν νομίζω ότι χρειάζεται στο δικό μου μάθημα. Εκτός από το πού στέκομαι και απευθύνομαι γενικά δεν πιστεύω χρειάζεται

κάτι άλλο. Τώρα ως προς το περιεχόμενο, δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάποια διαφοροποίηση. Είναι η φύση του μαθήματος. Σε κάποια άλλα ίσως χρειάζεται φαντάζομαι.» Σ.12

«Δεν υπάρχει λόγος για να γίνει διαφοροποίηση. Δεν αλλάζει κάτι.» Σ.11

«Δεν μπορώ να κάνω τίποτα (για τη φοιτήτρια που έχει στο εαρινό). Ακόμα και αυτό που μου είπανε να διαβάζουν τα χείλια μου, μου είναι πάρα πολύ δύσκολο. Όχι, όχι (δεν έχει κάνει διαφοροποίηση). Καθόλου.» Σ.15

Πίνακας 7

Τρόποι διαφοροποίησης

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=15)
Θέση του φοιτητή και ομιλία του διδάσκοντα	9	60
Καταγραφή ασκήσεων/ερωτήσεων στον πίνακα	3	20
Διανομή σημειώσεων πριν/μετά τη διάλεξη	5	33,3
Εργασία ή/και πρακτική άσκηση	5	33,3
Εξατομικευμένη υποστήριξη	3	30
Διαφοροποίηση υλικού από συμφοιτητές	1	6,7

2.3 Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 12 (52,2%) ανέφεραν ότι προβαίνουν σε διαφοροποίηση αναφορικά με τον τρόπο ή τη διαδικασία της αξιολόγησης των κωφών φοιτητών και 11 (47,8%) ανέφεραν την ευνοϊκή βαθμολόγηση ως μορφή διαφοροποίησης. Πιο αναλυτικά, πέντε από τους 12 διδάσκοντες σχολίασαν, ότι έκαναν διαφοροποίηση στις δραστηριότητες της αξιολόγησης, έξι έδωσαν στους κωφούς φοιτητές την επιλογή να αξιολογηθούν με γραπτή δοκιμασία ή προφορικά μέσω του διερμηνέα, ενώ ένας από τους 12 συμμετέχοντες αν και έκανε διαφοροποίηση, εξέλαβε την πρόθεση του ίδιου του φοιτητή να ζητήσει διαφορετική αξιολόγηση αρνητικά.

«Στα δικά μου μαθήματα πάντως, επειδή είχε κωφούς/βαρήκοους φοιτητές, είχα πολλαπλής επιλογής. Και το έκανα επίτηδες έτσι επειδή ήξερα ότι σε αυτό μπορούσαν να ανταποκριθούν. Δηλαδή είχα διαφοροποιηθεί όσο αφορά τις εξετάσεις.» Σ.10

«Μια εργασία θέλουμε να έχει συγκεκριμένα στοιχεία. Αυτά τα ίδια ζητάμε σε όλες τις εργασίες. Γνωρίζοντας τις δυσκολίες τους, είναι κανείς πιο επιεικής σε σημείο που να μην ξεπερνάμε τα όρια που είπαμε προηγουμένως ως προς τις απαιτήσεις. Στις περιπτώσεις που οι ίδιοι θεώρησαν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα, σχήματα, μεγαλύτερες παραστάσεις απεικονιστικές που τους βοηθούν συμπληρωματικά στον λόγο, με μεγάλη ευχαρίστηση έγιναν δεκτά και αξιολογήθηκαν αντίστοιχα. Αυτό είναι μιας μικρής μορφής διαφοροποίηση που δεν αισθάνομαι ότι είναι εις βάρος της ποιότητας και των απαιτήσεων.» Σ.7

«Αυτό που ζητάγαμε, το ζητάγαμε από όλους [...] Οι απαιτήσεις στις εργασίες είναι το ίδιο. Βέβαια, είχε μπει και χεράκι από τους εκπαιδευτικούς διότι αλλιώς παρέλυε η Μ. Έμμεσα της υποδείκνυες, και επειδή δεν άντεχε και για πολλά πράγματα, την κατευθύναμε σε μια απλή, καλαίσθητη λύση. Έτσι, ας πούμε ότι γινόταν κάποια διαφοροποίηση.» Σ.17

«Η αξιολόγηση στο μάθημα γίνεται με γραπτή εξέταση αλλά δικαιούνται να επιλέξουν τον τρόπο εξέτασής τους οι κωφοί. Δηλαδή μπορούν να έχουν και προφορική εξέταση, με διερμηνεία, στη νοηματική γλώσσα.» Σ.5

Ακόμα, ένας από τους 12 συμμετέχοντες έδωσε την επιλογή να μην παρουσιαστεί η εργασία του φοιτητή, ένας ανέφερε ότι δεν σχεδίασε την αξιολόγηση αλλά έκανε διαφοροποίηση στον τρόπο εξέτασης, ενώ ένας συμπλήρωσε ότι ανακοίνωσε στον κωφό φοιτητή την ύλη των εξετάσεων πιο νωρίς στο εξάμηνο.

«Η Ν. παρουσίαση δεν θα κάνει τις εργασίες, εκτός και αν θελήσει να κάνει η ίδια. Εγώ δε θα της πω: Μην σηκώνεσαι να την παρουσιάσεις!» Σ.1

«Ναι, ναι δίνω την ύλη νωρίτερα στους κωφούς.»

«Εγώ δεν κάνω κάποια συγκεκριμένη προετοιμασία, αυτοσχεδιάζω στην περίπτωση αυτή. Πολλές φορές και ο ίδιος ο φοιτητής με καθοδηγεί πώς θέλει να εξεταστεί.» Σ.13

Αναφορικά με τους 11 (47,82%) από τους 23 συμμετέχοντες που σχολίασαν, ότι ένα πιθανό είδος διαφοροποίησης είναι η ευνοϊκή βαθμολόγηση των κωφών φοιτητών, φάνηκε ότι οι διδάσκοντες πριμοδότησαν βαθμολογικά τους κωφούς φοιτητές, βλέποντας την προσπάθεια που έκαναν στα μαθήματα ή σκεπτόμενοι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη φοίτησή τους.

«Στο τέλος αξιολογήθηκε πρώτον το γεγονός ότι ήταν μόνη της, όταν το έκανε, δεν ήταν ομάδα άρα ήταν πολύ δουλειά και έκανε την προσπάθεια, τη διαδρομή, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε [...] Δηλαδή που ήταν μόνη της, της βάλουμε ένα 7. Ένας άλλος δεν θα έπαιρνε παραπάνω από 6.» Σ.17

«Αξιολογώ τους φοιτητές, έχοντας υπόψη ότι υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και δυσκολίες ως προς την παρακολούθησή τους. Εγώ δεν θα ήθελα να τους αξιολογώ διαφορετικά. Αλλά μια πιο ευνοϊκή αξιολόγηση γίνεται [...] κυρίως ως προς τη βαθμολογία.» Σ.1

Επιπλέον, οι τέσσερις (17,4%) από τους 11 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές ή οι γονείς τους έχουν ζητήσει από τους διδάσκοντες να ευνοηθούν στην αξιολόγηση του μαθήματος και να περάσουν το μάθημα. Μάλιστα, οι δύο από αυτούς ανέφεραν ότι ένιωσαν συναισθηματικά φορτισμένοι με την κίνηση αυτή.

«Καιρούς κάποιοι γονείς έρχονται και ζητάνε κάποια επιείκεια.» Σ.22

"Υπάρχει ένα ευαίσθητο σημείο που θα ήθελα να αναφερθώ. Αυτό τους το μειονέκτημα, τέλος πάντων που έχουνε, τους κάνει πολλές φορές... θα ακουστεί βαρύ αυτό που θα πω, τους κάνει επαίτες. Μου 'ρθε σε επομένη εξεταστική περίοδο, σχεδόν παρακαλώντας με να την περάσω. Εγώ είμαι σίγουρος ότι δεν έκανε τίποτα από όλα αυτά που της είπα να κάνει. Και όμως, είχε την κατά κάποιον τρόπο απαίτηση, να πω έτσι, να την περάσω χωρίς να το αξίζει. Ή εν πάση περιπτώσει, αν ο πήχης είναι στο

πέντε για να περάσεις, εγώ της είπα θα τον κατεβάσω λίγο για σένα τον πήχη αλλά δεν έκανε ούτε καν αυτή την προσπάθεια!» Σ.2

«Πολλοί από αυτούς προσπαθούν αν είναι δυνατόν να σου τονίσουν ότι έχουν πρόβλημα, ότι έχουν δυσκολίες, ότι υπάρχουν δυσκολίες, που ξέρεις ότι όλο αυτό γίνεται από πίσω –βοήθησέ με- αν δεν στο πουν καθαρά. Αυτό γίνεται και πάντα παίζει στο μυαλό αν ξέρεις το φοιτητή [...] και όταν βλέπω ότι μένει μία, δύο, τρεις, τέσσερις μετά πια αρχίζω να πιέζομαι εγώ όχι εκείνοι.» Σ.20

Από την άλλη πλευρά, 11 (47,8%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν ότι δεν κάνουν κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Οι λόγοι, σύμφωνα με δύο διδάσκοντες, σχετίζονται με τον τύπο του μαθήματος ή την απειρία των διδασκόντων σε ζητήματα διαφοροποίησης, ενώ η πλειοψηφία ανέφερε ότι δεν τους ζητήθηκε.

«Όχι, δεν ξέρω να κάνω διαφοροποίηση στις εξετάσεις. Σε τι, πού να κάνω;» Σ.3

«Ζητάω εργασίες, είναι μια σειρά εργασιών. Δεν ζητάω εξετάσεις [...] Τις παραδίδουν στο τέλος του εξαμήνου. Ας πούμε ότι υπάρχει στο μάθημα μια θεωρία και μια εφαρμογή[...] Οπότε, τι διαφοροποίηση να κάνω; Αλλά δεν μου έχει ζητηθεί κιόλας. Δεν το έχουμε συζητήσει με τους φοιτητές αυτούς.» Σ.12

«Έδωσε εξετάσεις όπως όλοι, προφορικές έχω, μαζί με τη διερμηνέα και το πέρασε με μεγάλο βαθμό και χωρίς καμία παραχώρηση. Δεν έγινε διαφοροποίηση ούτε στην ύλη, ούτε στον τρόπο εξέτασης, ούτε πουθενά. Αυτόν τον βαθμό που πήρε, αυτόν άξιζε.» Σ.15

«Όχι, όχι, δεν έκανα διαφοροποίηση και δεν μου ζητήθηκε να κάνω.» Σ.18

Η διαδικασία της αξιολόγησης για τους 18 από τους 23 συμμετέχοντες ήταν και γραπτή, ενώ για τους πέντε προφορική ή με εργασία/project που ολοκληρωνόταν σταδιακά στο εξάμηνο. Από τους 18 διδάσκοντες που εξέτασαν γραπτά, οι δέκα δεν έκαναν καμία διαφοροποίηση στην αξιολόγηση. Αναφορικά με την πρόθεση των

διδασκόντων για αλλαγές στην αξιολόγηση του μαθήματος, φάνηκε ότι οι οκτώ από τους δέκα διδάσκοντες, δέχονταν να γίνουν αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης, αρκεί να υπάρξει κάποια ενημέρωση από έναν ειδικό σε θέματα κώφωσης. Αντίθετα, οι δύο από τους δέκα ανέφεραν, ότι δεν θα έκαναν καμία αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης γιατί οι κωφοί φοιτητές μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γραπτού λόγου ή επειδή ενδεχομένως να συναντήσουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

«Θα το συζητούσα με τη συνάδελφο, επειδή είναι το θέμα της οι κωφοί και μπορεί να αξιολογήσει σίγουρα καλύτερα από εμένα. Θα ζητούσα τη συμβουλή της, αν αυτό που μου ζητά ο φοιτητής πρέπει να γίνει ή όχι, συνυπολογίζοντας και τη δική μου εντύπωση. Δεν θα το έκανα άκριτα [...] Δεν βλέπω το λόγο να ξεχωρίσει στην αξιολόγηση αν δεν υπάρχει λόγος.» Σ.8

«Αν μου ζητούσε, βεβαίως! Ναι, βεβαίως! Αλλά και πάλι θα χρειαζόμουν βοήθεια κάποιου ειδικού να μου πει ακριβώς πώς θα ήταν ορθότερος τρόπος να εξετάσω έναν τέτοιο φοιτητή.» Σ.3

«Αν θεωρούσα ότι κάτι θα ήταν πιο αποτελεσματικό θα το έκανα [...] ναι, βέβαια, θα το συζητούσα. Κι αν καταλάβαινα ότι θα ήταν καλύτερο γι' αυτούς θα το έκανα.» Σ.19

«Όχι, διότι δεν στερείται αυτήν τη στιγμή, δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες, έχει ακουστικές δυσκολίες. Άρα, την ύλη την έχει μπροστά της, ξέρει ποια είναι. Έχει το χρονικό περιθώριο κι αν έχει και τη θέληση μπορεί να τα καταφέρει.» Σ.2

«Δεν νομίζω να έκανα. Προφορικές εκ των πραγμάτων δεν [...] δεν θα ξέρεις πώς να επικοινωνήσεις. Δηλαδή είναι ευκολότερο να διαβάσει και να γράψει [...] Δεν βλέπω καμιά διαφορά σε ένα φοιτητή που προσπαθεί με διάφορα μέσα, όπως ο διερμηνέας, να καταλάβει και σε κάποιον άλλο ο οποίος δεν είναι κωφός.» Σ.11

Συνοψίζοντας, οι 12 (52,2%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν ότι προβαίνουν σε διαφοροποίηση αναφορικά με τον τρόπο ή τη διαδικασία της αξιολόγησης των κωφών φοιτητών, 11 (47,8%) ανέφεραν και την ευνοϊκή

βαθμολόγηση ως μορφή διαφοροποίησης, ενώ 11 (47,8%) δεν έκαναν καμία διαφοροποίηση (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Διαφοροποίηση στον τρόπο ή στη διαδικασία της αξιολόγησης	12	52,2
Ευνοϊκή βαθμολόγηση	11	47,8
Καμία Διαφοροποίηση	11	47,8

2.4 Ο ρόλος του διερμηνέα

Στην ύπαρξη διερμηνέα αναφέρθηκαν οι 10 (43,5%) από τους 23 συμμετέχοντες. Από αυτούς, οι επτά (70%) ανέφεραν ότι παρευρισκόταν διερμηνέας σε τουλάχιστον ένα μάθημα, ενώ οι τρεις (30%) σχολίασαν ότι παρευρέθηκε μόνο στην τελική εξέταση.

Αναφορικά με τις διαλέξεις οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι ο ρόλος του διερμηνέα ήταν ενισχυτικός και βοηθητικός, τόσο για τους κωφούς φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα, επτά από τους 10 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο διερμηνέας μεσολαβεί προκειμένου οι φοιτητές αυτοί να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος και στην κατανόησή του. Επίσης, τέσσερις συμμετέχοντες (40%) πρόσθεσαν ότι η ύπαρξη διερμηνέα έλυσε τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών. Σε μια (10%) ακόμα συνέντευξη από τις δέκα, αναφέρθηκε ότι η ύπαρξη διερμηνέα ενίσχυσε την αυτονομία του κωφού φοιτητή στην παρακολούθηση των μαθημάτων που παράλληλα απάλλαξε τον διδάσκοντα από την ευθύνη του φοιτητή αυτού.

«Είχε φέρει 2 διαφορετικές διερμηνείες [...] Πιθανότητα δεν θα καταλάβαινε από μένα και διαβάζοντας τα χείλη και επειδή εγώ μιλάω με το αμφιθέατρο δεν θα μπορούσε να τα καταλάβει όλα όσα διαδραματίζονται. Νομίζω όμως, ότι ήταν πιο ευτυχισμένη όταν ήταν και οι εκπαιδευτριες, ήταν και η ίδια καλύτερα. Αισθανόταν ασφάλεια, αισθανόταν ότι καταλάβαινε τα πάντα, ότι δεν έχανε πληροφορία». Σ.4

«[Η διερμηνέας] καθόταν δίπλα της, σε μια θέση απέναντί της και μετέφραζε όλο το μάθημα. Και αυτό ήταν πάρα πολύ βοηθητικό γιατί είχε και τον άνθρωπο που ήξερε τη γλώσσα της, είχε και το υλικό [...] Τουλάχιστον έπαιρνε περισσότερες πληροφορίες για τα μάθημα απ' ότι θα έπαιρνε αν δεν ερχόταν η διερμηνέας.» Σ.18

«Η φοιτήτρια από τη στιγμή που έφερε κάποιον άλλο μαζί της και έλυσε την επικοινωνία, δεν είχε κάποιο άλλο πρόβλημα [...] από το 2^ο-3^ο μάθημα είχε μαζί της και μια διερμηνέα που καθόταν μαζί της και τη βοηθούσε να κάνει ερωτήσεις και να συμμετέχει στο μάθημα ουσιαστικά.» Σ.11

«Η Π. είχε τη διερμηνέα, οπότε ότι ήθελε να ρωτήσει στο μάθημα την κοίταζε, έκανε τα νοήματά της και μετά με ρωτούσε η διερμηνέας και απαντούσα εγώ. Οπότε κι εγώ μιλούσα χωρίς δυσκολία στη φοιτήτρια.» Σ.17

«Η άλλη φοιτήτρια είχε διερμηνέα και αυτό ήταν πολύ καλό για 'κείνη... Ήταν αυτόνομη, οπότε κι εγώ δεν έκανα τίποτα, ούτε για να πω την αλήθεια την σκεφτόμουν μετά γιατί ήξερα ότι έχει βοήθεια.» Σ.15

Δύο από τους δέκα διδάσκοντες ανέφεραν, ότι ερωτήθηκαν για την παρουσία του διερμηνέα στις διαλέξεις κάτι που πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να έχει συμβεί αφού αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για να κατανοήσει ο φοιτητής το περιεχόμενο του μαθήματος. Μια ενδιαφέρουσα συνθήκη περιγράφει ένας από τους δέκα συμμετέχοντες, σύμφωνα με την οποία για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και για τις απαιτήσεις του μαθήματος, υπήρχε μια εκπαιδευτικός που συμπτωματικά γνώριζε την ελληνική νοηματική γλώσσα και διατελούσε χρέη διερμηνέα ή κάποιες φορές βοηθούσε ενισχυτικά τους κωφούς φοιτητές.

«Ήρθε στα μαθήματα με τη διερμηνέα. Με ρώτησε αν μπορεί να μπει κι εκείνη μαζί στο μάθημα γιατί την βοηθάει και της είπα, εντάξει. Εδώ που τα λέμε, δεν έπρεπε να με ρωτήσει. Πώς αλλιώς θα καταλάβαινε!» Σ.15

«... πέρσι υπήρξε μια πολύ ειδική συνθήκη για τα συγκεκριμένα άτομα, δηλαδή μια από τις επόπτριες ήξερε νοηματική γλώσσα και προσπαθούσε να τους μεταφράζει ταυτόχρονα τους βασικούς άξονες της διάλεξης, στη νοηματική γλώσσα και επίσης είχε

τελειώσει το μεταπτυχιακό της ειδικής αγωγής..., επομένως είχαν μια ειδική στήριξη σε αυτό το πλαίσιο... Ας πούμε στο μάθημα δεν μπορούσαν να συμμετέχουν και να εκφράσουν μια απορία, παρά μόνο να την εκφράσουν εκείνη την ώρα στην ενδιάμεση αποσπασμένη νηπιαγωγό που μπορούσε και να τους μεταφράσει παράλληλα. Ήταν μια εξαιρετική συγκυρία αλλά δεν είναι η συνηθισμένη.» Σ.9

Επίσης, πέντε (50%) από τους 10 συμμετέχοντες σχολίασαν ως σημαντική την εξειδίκευση των διερμηνέων στο αντικείμενο σπουδών που καλούνται να υποστηρίξουν τους κωφούς φοιτητές. Ένας από αυτούς ανέφερε ότι το άτομο που έκανε διερμηνεία και γνώριζε το περιεχόμενο του μαθήματος βοήθησε πληρέστερα στην επικοινωνία ανάμεσα στο φοιτητή και τον διδάσκοντα. Ωστόσο, δύο (20%) από τους 10 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι στις διαλέξεις υπήρχε δυσκολία στην απόδοση των εξειδικευμένων επιστημονικών όρων στη νοηματική γλώσσα. Ένας από τους συμμετέχοντες χαρακτηριστικά ανέφερε, ότι ο διερμηνέας με τον φοιτητή είχαν επινοήσει κάποια νοήματα.

«Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο διερμηνέας το περιεχόμενο του μαθήματος και να ξέρει πώς να το πει στη νοηματική. Θα πρέπει να έχουν κάποια εξειδίκευση τα άτομα αυτά για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους φοιτητές αλλά και στην επικοινωνία που έχουμε εμείς οι διδάσκοντες με τους φοιτητές.» Σ.18

«Στην μια περίπτωση με τη διερμηνέα, υπήρχε ενδιαφέρον γιατί η διερμηνέας είχε τελειώσει το παιδαγωγικό και γνώριζε κάποια πράγματα οπότε ήταν πολύ καλύτερη η επικοινωνία. Ενώ η άλλη είχε έρθει με κάποιον συγγενή και οι πληροφορίες σκάλωναν γιατί το άτομο που έκανε τη διερμηνεία δεν ήξερε γιατί ακριβώς μιλούσα.» Σ.12

«Είχε πολύ μεγάλη σημασία η αντίληψη του διερμηνέα. Οι διερμηνείς δεν είχαν σχέση με το μάθημα και κατά τη γνώμη μου αυτό είναι ένα ζήτημα [...] Δηλαδή στην αρχή όταν της εξηγούσα και της έλεγα «Πρόσεξε αυτό να έχει μια [συγκεκριμένη υφή], είχε δυσκολία ο διερμηνέας να το εξηγήσει. Πώς να το εξηγήσει; Ενώ είναι κάτι που η έλλειψη ακοής δεν εμποδίζει από το να το καταλάβουν γιατί [η υφή αυτή] είναι οπτική και απτική, άρα μπορεί να το αντιληφθεί [...] Άρα εγώ τι έπρεπε να κάνω; Έπρεπε να κάνω μια εισαγωγή στον διερμηνέα και να εξηγήσω αυτό που έπρεπε να μεταφράσει.

Κάτι άλλο που θυμήθηκα [...] μου είχαν πει μια φορά με τη διερμηνέα της, ότι είχαν βρει για τον κάθε καθηγητή έναν τρόπο να τον δείχνουν ή για το κάθε μάθημα κάποια κίνηση. Είχαν επινοήσει επιμέρους λέξεις.» Σ.21

Η αξιολόγηση μέσω του διερμηνέα αποτελεί βασική συνθήκη για την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος, σύμφωνα με έξι (60%) από τους 10 διδάσκοντες. Ένας από αυτούς αναφέρει ότι η συμβολή του διερμηνέα ήταν καθοριστική για τη συμμετοχή στην αξιολόγηση του φοιτητή, αφού με τον τρόπο αυτό του δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιάσει την εργασία του.

«Η αξιολόγηση στο μάθημα γίνεται με γραπτή εξέταση αλλά δικαιούνται να επιλέξουν τον τρόπο εξέτασής τους οι κωφοί. Δηλαδή μπορούν να έχουν και προφορική εξέταση με διερμηνεία, στη νοηματική γλώσσα..» Σ.5

«Τους ζητάμε να κάνουν μια εργασία και θα τη φέρουν σε cd ή σε στικάκι ή οτιδήποτε και θα το βάλουν στον projector. Με αυτό ήρθε την προηγούμενη φορά η Π. έτοιμη, και με τη διερμηνέα της τα έδειξε και μια χαρά... Δεν θα μπορούσε να παρουσιάσει διαφορετικά και αυτό ήταν κάτι πολύ καλό για τη φοιτήτρια, ότι δηλαδή υπήρχε τρόπος να παρουσιάσει τη δουλειά της... Ας πούμε ότι η διερμηνέας έκανε τη διαφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά τίποτα παραπάνω.» Σ.17

Ακόμα, τέσσερις (40%) από τους 10 συμμετέχοντες σχολίασαν ότι στην αξιολόγηση με τον διερμηνέα, αδυνατούσαν να κατανοήσουν από τη μία πλευρά οι φοιτητές τις ερωτήσεις που έθεταν οι διδάσκοντες και από την άλλη πλευρά οι διδάσκοντες τα όσα μετέφεραν οι κωφοί φοιτητές ως απαντήσεις.

«Ο διερμηνέας προσπαθεί μεταφέρει πληροφορίες από το φοιτητή στον καθηγητή και αντίστροφα αλλά στο τέλος είναι άγνωστο πόσες και τι πληροφορίες μεταφέρθηκαν πραγματικά. Ίσως άλλα να ρωτάω εγώ, άλλα να μεταφέρει ο διερμηνέας, άλλα να απαντάει ο φοιτητής και άλλα να μεταφέρει σε έμενα. Από αυτά δηλαδή που μου λέει ο διερμηνέας συχνά ούτε ο ίδιος καταλαβαίνει τι ρωτάω και ούτε είναι σε θέση, επειδή δεν κατέχει κάποια ορολογία, να μου μεταφέρει τα όσα λέει ο φοιτητής. Οι φοιτητές αυτοί θέλουν να τους αντιμετωπίζουμε όπως και τους άλλους φοιτητές, αλλά στο τέλος αποκομίζουμε αυτήν την αίσθηση στο κομμάτι της εξέτασης.» Σ.13

«Σε κάποιες περιπτώσεις που υπήρχε πρόβλημα ομιλίας, ανακαλώ μια παλιά, είχαμε επιχειρήσει και προσπαθήσει να βρούμε κάποιον να μας βοηθήσει στη διερμηνεία. Αλλά και εδώ υπάρχει ένα πρόβλημα κατά πόσο η δυσκολία είναι του εξεταζόμενου ή του διερμηνέα. Γιατί μπορεί ένας με μόνο τη γνώση της νοηματικής να κατέχει όλη την ορολογία και τις εξειδικευμένες γνώσεις για να μπορέσει να κάνει τη διερμηνεία; Νομίζω ότι εκεί υπήρχε ένα πρόβλημα και να πω την αλήθεια διαπίστωσα ότι το πρόβλημα ήταν [...] Δημιουργούσαμε και προβλήματα, ίσως δεν τα λύναμε με τη διερμηνεία. Διαπίστωσα ότι και έλυνε κάποια προβλήματα και δημιουργούσε γιατί δεν είχε διαβάσει ο ίδιος [ο διερμηνέας] τις έννοιες και τους όρους που είχε διαβάσει ο εξεταζόμενος φοιτητής. Ήταν και δυσκολία του διερμηνέα [...] Δεν ξέρω αν το τελικό συμπέρασμα ήταν θετικό για τη διαδικασία, κάπου βοηθούσε, κάπου δυσκόλευε.» Σ.7

Επίσης, ένας (10%) από τους 10 διδάσκοντες σχολίασε αρνητικά την αποκλειστική επικοινωνία του κωφού φοιτητή και την παρακολούθηση του μαθήματος μέσω του διερμηνέα.

«Η Π. ήταν συνέχεια μαζί με τη διερμηνέα. Ότι και να έλεγε πάντα μαζί της. Προσπαθούσα κι εγώ να της μιλήσω, της έλεγα «Εδώ, μίλα κατευθείαν με μένα, μην την κοιτάς, το ξέρω ότι με καταλαβαίνεις! [...] Νομίζω δεν χρειαζόταν αλλά ήθελε το μαγκουράκι της, τη διερμηνέα.» Σ.17

Συνοψίζοντας, για τους 10 συμμετέχοντες που ανέφεραν την παρουσία του διερμηνέα στα μαθήματα ή στην αξιολόγηση του μαθήματος, ο ρόλος του διερμηνέα λειτουργεί θετικά και αρνητικά. Έτσι, επτά (70%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο διερμηνέας μπορεί να βοηθήσει τους κωφούς φοιτητές να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο και την κατανόηση του μαθήματος, τέσσερις (40%) διδάσκοντες σχολίασαν ότι η παρουσία του διερμηνέα απαλλάσσει τις δύο πλευρές από τα επικοινωνιακά προβλήματα, ένας (10%) ανέφερε την αυτονομία του κωφού φοιτητή στα πλαίσια των μαθημάτων, έξι (60%) σχολίασαν την ύπαρξη του διερμηνέα στη διαδικασία της αξιολόγησης ως υποστηρικτική, ενώ τέσσερις (40%) στην ίδια συνθήκη αντιμετώπισαν δυσκολίες στην επικοινωνία. Τέλος, πέντε (50%) συμμετέχοντες τόνισαν ότι σημαντικό τόσο για τον κωφό φοιτητή, όσο και τον

διδάσκοντα είναι η εξειδίκευση του διερμηνέα στο γνωστικό αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Ο ρόλος του διερμηνέα στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=10)
Πρόσβαση στο περιεχόμενο και την κατανόηση του μαθήματος	7	70
Απαλλαγή από προβλήματα επικοινωνίας	4	40
Αυτονομία φοιτητή	1	10
Ανάγκη εξειδίκευσης του διερμηνέα στο γνωστικό αντικείμενο	5	50
Συμμετοχή στην αξιολόγηση	6	60
Δυσκολίες επικοινωνίας	4	40

2.5 Ο ρόλος των συμφοιτητών

Αναφορικά με το ρόλο των συμφοιτητών, οι επτά (30,4%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι είναι σημαντικός για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο από τους επτά συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχουν φοιτητές που ενισχύουν τη φοίτηση των κωφών φοιτητών.

«Συνήθως βρίσκεται κάποιος φίλος κάποια φίλη, οι οποίοι να παίζουνε και το ρόλο του να τον βοηθάνε σ' αυτά τα οποία θέλει... υπάρχει κι ένα τρίτο πρόσωπο, πάντα, το οποίο για μένα κάνει τρομερή δουλειά, δηλαδή να χρεώνεσαι κατά κάποιο τρόπο την πορεία ενός ανθρώπου μέσα σε ένα τμήμα και να τον βοηθάς στο να ανταπεξέλθει σε ότι δυσκολίες υπάρχουν αυτό είναι κάτι πολύ σημαντικό. Στην δική μου περίπτωση εδώ πέρα υπάρχει τέτοιο... υπάρχει μια άλλη κοπέλα η οποία είναι πολύ κοντά της και την βοηθάει στα μαθήματα.» Σ.1

«Τους έβλεπα όταν μιλούσαν και η φοιτήτρια δεν είχε αντιληφθεί πλήρως τι έλεγα, κυρίως όσον αφορά οδηγίες ή στις εξετάσεις. Έβλεπα τους συμφοιτητές της, τις συμφοιτήτριές της που της μιλούσαν ή της έγραφαν σημειώσεις.»Σ.3

Επίσης, οι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες σχολίασαν ότι οι συμφοιτητές μεσολαβούσαν στην επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και κωφού φοιτητή για διευκρινήσεις στα θέματα των εργασιών ή στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Οι δύο από αυτούς πρόσθεσαν ότι στις ομαδικές εργασίες οι κωφοί φοιτητές είχαν καλή συνεργασία με τους συμφοιτητές τους. Σε μια από τις συνεντεύξεις ο διδάσκοντας είχε δύο κωφούς φοιτητές, και τα σχόλιά του σχετικά με τον ρόλο των συμφοιτητών, διαφοροποιούνται. Έτσι, ανέφερε, ότι η μια κωφή φοιτήτρια είχε καλή συνεργασία με την ομάδα της, ενώ η άλλη φοιτήτρια δεν συνεργάστηκε με κάποιον συμφοιτητή της.

«Ο συγκεκριμένος πάντως φοιτητής είχε μια φίλη. Ερχόταν μαζί της και με ρωτούσε κάποια πράγματα για το μάθημα.» Σ.11

«Είναι ένα παιδί αγαπητό από όλους τους συμφοιτητές. Τώρα συνεργάζεται με έναν για μια εργασία και γενικά έχει τις παρέες της. Μια χαρά τα πάνε γιατί δεν έχουν δημιουργηθεί προβλήματα, δεν μου έχει πει τίποτα ο φοιτητής ή η κοπέλα. Πολλές φορές έρχεται μαζί του για να συνεννοηθούμε γιατί εγώ δεν μιλάω πολύ καλά.» Σ.14

«Να πω ότι και οι δυο φοιτήτριες δεν αντιδρούσαν και με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στα πράγματα. Η μια από τις δύο κοπέλες εντάχθηκε από την αρχή σε ομάδα βέβαια είχε ένα πρόβλημα, έβλεπε τι γινόταν αλλά δεν άκουγε τι γινόταν και σε αυτό τη στήριζε η ομάδα της και έκανε μια καταπληκτική γραπτή εργασία στο τέλος που πήρε δέκα. Και πάρα πολλά από αυτά που λέγονταν στην τάξη της τα έδιναν γραμμένα γιατί έτσι κι αλλιώς τους ζητούσαμε να μαγνητοφωνήσουν και να απομαγνητοφωνήσουν διαλόγους των παιδιών, της τα έδιναν γραμμένα η συμφοιτήτριές της... Να πω ότι και οι δυο φοιτήτριες δεν αντιδρούσαν και με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στα πράγματα. Εντούτοις ερχόταν κατά διαστήματα και μου έλεγε ότι αισθανόταν λίγο άσχημα απέναντι στα παιδιά γιατί της απεύθυναν το λόγο και δεν μπορούσε να επικοινωνήσει μαζί τους κτλ. Η άλλη φοιτήτρια, δεν ξέρω για ποιόν λόγο, δεν εντάχθηκε τόσο καλά. Την πρακτική και την εργασία φυσικά, την έκανε μόνης της.» Σ.9

Σε αντιδιαστολή με τον παραπάνω ενισχυτικό ρόλο των συμφοιτητών, δύο (8,7%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν ότι η συνεργασία των κωφών φοιτητών

με τους συμφοιτητές τους δε γινόταν με ευκολία. Ο ένας διδάσκοντας ανέφερε, ότι δεν υπήρχε συνέπεια από τον ακούοντα συμφοιτητή, ενώ ο δεύτερος που είχε και αυτός δύο κωφούς φοιτητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σχολίασε, ότι η μία φοιτήτρια ύστερα από παρότρυνση συνεργάστηκε και η δεύτερη αν και είχε θετική διάθεση να συνεργαστεί κατέληξε να εργαστεί ατομικά.

«Συνήθως επειδή οι εργασίες που τους αναθέτω είναι δυαδικές, δηλαδή συνεργατικές, συνήθως έχουν ένα πρόβλημα συνεργασίας με τους ακούοντες. Δεν είναι περί του περιεχομένου, είναι σε διαδικαστικά ζητήματα. Δεν έρχεται ο άλλος στο ραντεβού που είχαν κλείσει.» Σ.5

«Στο ένα μάθημα στο πρώτο η Ν. δεν ήθελε να κάνει ομάδες. Ήρθε στο επόμενο εξάμηνο στο άλλο μάθημα και της λέω: Ν. κάνουμε ομάδες εδώ. Θέλεις να προσπαθήσεις με κάποιο παιδί ομάδα; Μου λέει: Μόνη μου... Της πρότεινα να συνεργαστεί με μια άλλη κοπέλα που ήταν κι εκείνη χαμηλών τόνων και τελικά έκαναν ομάδα. Τώρα δεν ξέρω αν βασίστηκε στην άλλη κοπέλα για την εργασία. Την Π. την είδα στο προηγούμενο εξάμηνο ότι με την ομάδα της συναντιόνταν στη σχολή. Δεν κατάλαβα, άντε να έχουν μαζευτεί και σε κάποιο σπίτι κάποιου 1-2 φορές το πολύ... Κάπου όμως, κόλαγαν. Νομίζω ότι η Π. παρασύρθηκε από την ομάδα... Είχαν να έρθουν σε αυτό το εξάμηνο με κάποιες διορθώσεις για να προχωρήσει η λύση τους αλλά δεν ήρθε κανείς τους... Σε αυτό το εξάμηνο εργάζεται μόνη της. Δεν πήρε την εργασία με ομάδα. Είπε θα το κάνει μόνη της. Ίσως δεν τα έβγαλε με την άλλη ομάδα...» Σ.17

Τέλος, δύο (8,7%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι οι κωφοί φοιτητές προτιμούν να συνεργάζονται με άλλους κωφούς, ενώ ένας συμμετέχοντας σχολίασε ότι η φοιτήτρια συνεργαζόταν μόνο με τη διερμηνέα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 12 (39,1%) ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές ήταν απομονωμένοι στις διαλέξεις και δε συνεργάστηκαν με κανένα συμφοιτητή τους (Πίνακας 10).

«Εδώ δεν ξέρω, όλο μόνους τους έχω δει και στα μαθήματα μόνοι τους κάθονται. Αυτήν την εντύπωση έχω. Βέβαια, μπορεί να είναι και ομάδες κωφών που αυτοί θα έρθουν όλοι μαζί στο γραφείο και ρωτούν διάφορα.» Σ.12

«Η κοπέλα η φετινή ήταν λίγο... απ' όσο ξέρω, δεν μπορώ να ξέρω, ήταν λίγο απομονωμένη από τα άλλα παιδιά. Έρχεται με τη διερμηνέα της, κάθεται μπροστά... Δεν παρατήρησα να έχει κάποια επαφή με τα άλλα παιδιά.» Σ.11

Πίνακας 10

Ο ρόλος των συμφοιτητών

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (v=23)
Ενισχυτικός ο ρόλος για τη μαθησιακή πρόσβαση και την επικοινωνία με τους διδάσκοντες	7	30,4
Έλλειψη καλής συνεργασίας για την ολοκλήρωση εργασιών	2	8,7
Συνεργασία μόνο με κωφούς/διερμηνέα	2	8,7
Μόνοι στα μαθήματα/Καμία συνεργασία	12	52,2

3. Γνώση και διαχείριση αναγκών

3.1 Προηγούμενη γνώση και εμπειρία σχετική με κωφά άτομα

Αναφορικά με την επαφή των διδασκόντων με κωφούς φοιτητές στο παρελθόν, οι 17 (74%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι δεν υπήρξε και πως η πρώτη εμπειρία τους ήταν με τους συγκεκριμένους φοιτητές που αναφέρουν στην έρευνα. Ένας από αυτούς ωστόσο, σχολίασε ότι απέκτησε κάποια γνώση σχετικά με την κώφωση κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού ενός ερευνητικού προγράμματος την ίδια χρονική περίοδο.

«Επαφή δεν είχα, μόνο με τους φοιτητές αυτούς, αλλά διάβασα λίγα πράγματα για την κώφωση γιατί ετοιμάζα πέρσι ένα πρόγραμμα ερευνητικό για να καταθέσω.» Σ.19

«Όχι, παρόλο που είμαι 15 χρόνια στο πανεπιστήμιο δεν είχα άλλη περίπτωση κωφών φοιτητών, είχα περίπτωση φοιτητών με προβλήματα όρασης και άλλα.» Σ.9

Από την άλλη, τέσσερις (13%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν ότι είχαν κάποια εμπειρία επαφής με τα κωφά άτομα στα πλαίσια της πορείας τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (πilotικά προγράμματα, διδασκαλία), ένας (4,3%) ανέφερε την επαφή που είχε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των κωφών φοιτητών στο παρελθόν καθώς χρειάστηκε να διαβάσει σχετικό υλικό και ένας ανέφερε την εμπειρία που είχε από τη διδασκαλία στα ειδικά σχολεία. (Πίνακας 11).

«Έχω διδάξει και στο εξωτερικό όπου είχα δύο φοιτητές κωφάλαλους. Εκ των οποίων ο ένας ήταν εξαιρετικός. Μπορώ να σου πω και πολύ καλύτερος από τους άλλους. Ίσως ήταν η πρώτη φορά, αλλά δεν είχα καμία γνώση προσωπική ας πούμε, δεν είχα γνωρίσει ποτέ άλλη φορά κωφούς ανθρώπους, εκτός από αυτούς που βλέπεις στο δρόμο.» Σ.23

« Στο πανεπιστήμιο, στο πανεπιστήμιο, όλα αυτά τα χρόνια που διδάσκω.» Σ.7

«Η πρώτη εμπειρία με την κώφωση ήταν μέσω των πιλοτικών προγραμμάτων που έκανα με το πανεπιστήμιο και για τους κωφούς φοιτητές.» Σ.5

«Ναι είχα. Συμπτωματικά εγώ έκανα μια έρευνα σε ένα ειδικό σχολείο κωφών-βαρήκοων για τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών και τη φυσική τους κατάσταση, σε σύγκριση με τα φυσιολογικά παιδιά. Βέβαια, δεν ενεπλάκη σε μεγάλο βαθμό, ήμουν παρών στις μετρήσεις. Αυτό το είχε αναλάβει ένας καθηγητής συνάδελφος, που ήταν εκεί γυμναστής. Από εκεί είδα πόσο δύσκολο είναι για έναν εκπαιδευτικό πόσο δύσκολο είναι να βρίσκεσαι μέσα σε μια τέτοια τάξη. Εγώ δεν θα μπορούσα να το κάνω αυτό χωρίς καμία κλήση και σίγουρα χωρίς εκπαίδευση.» Σ.13

«Επειδή δούλευα σε χώρους που απασχολούσαν άτομα με ειδικές ανάγκες, έχουμε συνυπάρξει. Δεν έχω δουλέψει αμιγώς με τα άτομα αυτά, οπότε υπάρχει μια ευαισθητοποίηση ως προς αυτούς. Έχω διαβάσει όμως, σχετικά με την κώφωση όταν έκανα τα εργαστήρια με μία άλλη συνάδελφο. Μίλησα και με ειδικούς στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, εφόσον εγώ έπρεπε να κατευθύνω αυτά τα παιδιά και δεν ήξερα το πρόβλημα.» Σ.12

«Όταν δουλεύεις πολλά χρόνια σε ειδικό σχολείο, βλέπεις τα πάντα. Όχι μόνο κώφωση, τα πάντα. Τυφλο-κώφωση, αυτισμό με τύφλωση, τετραπληγίες, ότι θέλεις.»
Σ.10

Πίνακας 11

Προηγούμενη γνώση και εμπειρία σχετική με κωφά άτομα

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Πρώτη εμπειρία τους με τους συγκεκριμένους φοιτητές που αναφέρουν στην έρευνα	17	74
Προηγούμενη εμπειρία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	4	17,4
Προηγούμενη εμπειρία στην πρακτική άσκηση των κωφών φοιτητών/ μελέτη σχετικού υλικού	1	4,3
Προηγούμενη εμπειρία στα ειδικά σχολεία	1	4,3

3.2 Γνωστοποίηση της κώφωσης

Οι 16 (69,5%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές προσέγγισαν και ενημέρωσαν τους διδάσκοντες για την κώφωση. Πιο συγκεκριμένα, από τους 16 συμμετέχοντες, οι 12 ενημερώθηκαν αυτοπροσώπως από τους κωφούς φοιτητές, οι δύο ενημερώθηκαν από το οικογενειακό περιβάλλον των κωφών φοιτητών ή τους συμφοιτητές τους και δύο ακόμα, από τους διερμηνείς που συνόδευαν τους φοιτητές αυτούς.

«Ήρθαν οι ίδιες. Δεν είχα κάποια άλλη ενημέρωση. Βέβαια, η συνάδελφος με την οποία μοιραζόμαστε το μάθημα, επειδή τις είχε και σε προηγούμενο εξάμηνο, ήξερε την ύπαρξή τους και όταν ήρθαν το συζητήσαμε και παράλληλα μαζί για το πώς να το χειριστούμε, τι να κάνουμε κτλ.. Αλλά δεν ενημερώθηκα επίσημα από τη γραμματεία ας πούμε. Ήταν δική τους πρωτοβουλία.» Σ.9

«Συνήθως έρχονται οι ίδιοι και [...] πάντα ξέρουμε ότι υπάρχουν. Με τα χρόνια και την εμπειρία είναι εύκολο στα πρώτα μαθήματα να τους καταλάβεις αλλά

συνήθως έρχονται δεδομένου ότι στο 3^ο έτος έχουν μπει στη λογική πώς θα προσεγγίσουν τα πράγματα. Μας προλαβαίνουν.» Σ.7

«Με πολλούς τρόπους ενημερώθηκα. Κατ' αρχήν οι ίδιοι οι φοιτητές και οι συμφοιτητές τους με ενημέρωσαν, αλλά και οι γονείς τους.» Σ.13

«Ήρθε και μου έκανε νοήματα. Δεν μου το είχε πει η γραμματεία. Και της λέω τι έχεις εσύ; Ήρθε η ίδια να εξηγήσει ότι εγώ δεν ακούω και ότι είμαι φοιτήτρια στο κανονικό εξάμηνο. Και νομίζω ότι την πρώτη φορά πρέπει να 'χε έρθει με διερμηνέα. Και εγώ αμέσως είπα μια χαρά, θα βρούμε τον τρόπο.» Σ.21

Οι τρεις (13%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι ήταν ήδη ενημερωμένοι για την ύπαρξη των συγκεκριμένων φοιτητών, καθώς οι δύο ήταν σύμβουλοι των φοιτητών με αναπηρία, ενώ η θέση εργασίας του τρίτου επέτρεπε την επαφή και την επικοινωνία με τους φοιτητές.

«Εγώ, πριν γίνω μέλος ΔΕΠ, ήμουν υπάλληλος του πανεπιστημίου και ήμουν υπεύθυνος της διανομής γραμμάτων. Την Μ. τη γνώρισα από 'κει. Όταν μπήκε στο πανεπιστήμιο κι ήρθε να πάρει συγγράμματα. Από 'κει άρχισε η γνωριμία [...] πώς θα πάρω τα συγγράμματα, ποια συγγράμματα είναι, πώς θα συνεννοηθούμε [...] ήρθε με τη μητέρα της [...] πού θα υπογράψει, πώς θα μπου οι ανακοινώσεις, πώς έπρεπε να κάνει δηλώσεις μαθημάτων.» Σ.1

«Το γνωρίζουμε ότι υπάρχουν, γιατί κάθε χρόνο με τις μεταγραφές τους συναντούμε κι εμείς. Περίπου γνωρίζουμε τον αριθμό των αναπήρων φοιτητών που φοιτούν στο τμήμα, πάλι, στις αρχικές μας συναντήσεις που έχουμε. Οπότε ήμουν ενημερωμένη από την αρχή του εξαμήνου για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στο μάθημα. Είμαι και υπεύθυνη σύμβουλος των αναπήρων φοιτητών.» Σ.5

Από την άλλη πλευρά, οι τέσσερις (17,4%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι δεν ενημερώθηκαν από κανέναν για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους, αλλά το ανακάλυψαν μόνοι τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

«Έγινε μέσα στο μάθημα και έπαθα σοκ. Μίλαγε με τη διπλανή της, προφανώς ήθελε κάτι να διευκρινίσει, και εγώ λέω όπως πάντα: Μη ρωτάς τη διπλανή σου, ρώτα εμένα! Και το ζαναλέω: Ε εσύ με τα άσπρα γυαλιά ρώτα εμένα! Και μου απαντάει η διπλανή της, κ. Γεωργίου η Νάντια δεν ακούει. Ήθελα να ανοίξει η γη να με καταπιεί!» Σ.16

«Δεν ενημερώθηκα από κανέναν. Τη Μ., κατάλαβα ότι κάτι συμβαίνει [...] Της μίλησα (της Μ.) αλλά δεν είπα κάτι σχετικό με αυτό [με την κώφωση] και μου απαντούσε μονολεκτικά: Ναι, ναι. Όταν μίλησε παραπάνω είχε αυτή τη βαριά προφορά. Φορούσε και ακουστικό.» Σ.17

«Είδα την κοπελίτσα που δεν έγραφε την ώρα του μαθήματος και της είπα ότι είναι χρήσιμο να γράφουνε, να κρατάει σημειώσεις. Και μου είπε «Θα σας εξηγήσω μετά.» Σ.19

Την ανάγκη ενημέρωσης των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους, σχολίασαν 17 (73,9%) από τους 23 διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα, 12 από τους 17 ανέφεραν, ότι θα ήθελαν να ενημερωθούν από την αρχή του εξαμήνου προκειμένου να κάνουν κάποια διαφοροποίηση στα μαθήματά τους ή στη βαθμολόγηση του μαθήματος. Ένας από τους 12 διδάσκοντες πρόσθεσε, ότι η ενημέρωση διευκολύνει την οργάνωση της υποστήριξης των κωφών φοιτητών αυτών από τους συμφοιτητές τους.

«[...] Αν υπάρξει μια ενημέρωση από το φοιτητή στις αρχές των μαθημάτων, θα μπορούσα, για παράδειγμα, να δώσω ένα σχεδιάγραμμα της κάθε διάλεξης ή power point στα δύσκολα μαθήματα.» Σ.7

«Μια σκέψη μου ήταν γενικά, να ενημερωνόμαστε οι διδάσκοντες από πριν για το ποιοι φοιτητές θα υπάρχουν στα μαθήματά μας, με ποιες ειδικές ανάγκες, ώστε εφόσον μπορούμε να τους διευκολύνουμε [...] Επομένως θεωρώ ότι είναι καλό από την πλευρά του τμήματος και του πανεπιστημίου να ενημερωνόμαστε για να μπορέσουμε να κάνουμε μια προεργασία, να διευκολύνουμε.» Σ.8

«Ε, προφανώς, είναι απαραίτητη η ενημέρωση για την ύπαρξη κωφών στα μαθήματα γιατί κατεβάζω το υλικό μου, ξεκινάω να το οργανώσω, να δω ποιοί φοιτητές αυτό το εξάμηνο είναι κατάλληλοι να στηρίζουν αυτά τα πράγματα και βέβαια, το πρώτο που σκέφτομαι είναι πώς θα κάνω μια συνάντηση μαζί του.» Σ.10

«Βεβαίως, βεβαίως [είναι σημαντική η ενημέρωση] γιατί αν ήξερα ούτε εγώ θα τη ρωτούσα και θα είχε ξεκινήσει από την αρχή να της μιλάω με τρόπο που να καταλαβαίνει καλύτερα.» Σ.19

«Απαραίτητη, όχι βοηθητική. Κατ' αρχήν θα με βοηθούσε να οργανώσω νωρίτερα το μάθημα ειδικά για την κοπέλα, με έναν τρόπο έτσι ώστε να μπορεί να το παρακολουθήσει, να φροντίσω να έχω λιγότερους φοιτητές για να μπορώ να ασχοληθώ πιο πολύ μαζί της [...] Εμείς τους μοιράζουμε τους φοιτητές, δηλαδή αν ένα εξάμηνο έχει ογδόντα φοιτητές, εμείς είμαστε τέσσερις διδάσκοντες παίρνει ο καθένας από είκοσι. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσα να έχω δεκαπέντε ας πούμε ή δώδεκα και να μπορώ να ασχοληθώ περισσότερο με την κοπέλα.» Σ.23

Οι πέντε από τους 17 συμμετέχοντες, αν και θεωρούν ότι θα έπρεπε να γίνεται κάποια ενημέρωση, σχολίασαν ότι η διαφοροποίηση που θα έκαναν δεν θα αφορούσε στις διαλέξεις, αλλά στη βαθμολόγηση ή σε μία μικρή υποστήριξη για τις εργασίες.

«Σημαντική είναι πάρα πολύ, πρέπει να το ξέρω. Από εκεί και πέρα, όμως, δεν κάνω κάτι το ιδιαίτερο... Δεν μπορώ να κάνω τίποτα το ιδιαίτερο εκτός από το να δώσω μια βιβλιογραφία παραπάνω, να βοηθήσω σε μια εργασία, προς αυτή την κατεύθυνση μιλάω, στο θέμα της διάλεξης δεν κάνω τίποτα.» Σ.15

«Ίσως και να της έβαζα και καλύτερο βαθμό, στο σημείο που κατάλαβα το πρόβλημά της περισσότερο. Ίσως να της έβαζα καλύτερο βαθμό γιατί με ενδιαφέρει πιο πολύ... αυτό το παιδί προσπαθούσε πιο πολύ από τους άλλους και αυτό με ενδιαφέρει, ας πούμε. Η επίσης να μην την κόψω εύκολα.» Σ.6

«Ίσως και να της έβαζα και καλύτερο βαθμό, στο σημείο που κατάλαβα το πρόβλημά της περισσότερο. Ίσως να της έβαζα καλύτερο βαθμό γιατί με ενδιαφέρει πιο

πολύ [...] Αυτό το παιδί προσπαθούσε πιο πολύ από τους άλλους και αυτό με ενδιαφέρει, ας πούμε. Η επίσης να μην την κόψω εύκολα.» Σ.6

Από την άλλη πλευρά, τρεις (13%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι η ενημέρωση για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους δεν είναι απόλυτα αναγκαία, ενώ ένας (4,4%) από τους 23 φάνηκε να προβληματίζεται καθώς η αποκάλυψη της αναπηρίας δημιουργεί μεροληπτική στάση απέναντι στους κωφούς φοιτητές.

«Εντάξει δεν νομίζω ότι θα άλλαζε κάτι αν ενημερωνόμουν... Δεν μου χρειάζεται. Δεν θα άλλαζε τίποτα για μένα.» Σ.11

«Δεν μπορούμε να κάνουμε και τίποτα και αργά ή γρήγορα θα το καταλάβεις ότι υπάρχει ένα παιδί κωφό στο μάθημά σου, είτε εργαστήριο πρακτικής εξάσκησης, είτε είναι θεωρία, που έρχονται τα παιδιά ή το αντιλαμβάνεσαι στο αμφιθέατρο.» Σ.22

«Είναι και δεν είναι σημαντική η ενημέρωση για την ύπαρξη του φοιτητή. Από τη μια είναι καλό να στο λένε, από την άλλη όταν σου το λένε σαν να είναι κάτι ειδικό, μπαίνεις σε μια ειδική μεταχείριση να τους αντιμετωπίζεις σαν να έχουν κάτι ειδικό. Και τελικά το θεωρώ λίγο λάθος γιατί τα παιδιά αυτά είναι έξυπνα, είναι κανονικά.» Σ.21

Τέλος, 11 (47,8%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι η ενημέρωση των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών είναι ευθύνη των τμημάτων και της γραμματείας. Ένας από αυτούς, μάλιστα, τόνισε τη σημασία της προσωπικής επαφής μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών αυτών. Αντίθετα, τρεις (13%) διδάσκοντες σχολίασαν, ότι αποτελεί ευθύνη των κωφών φοιτητών να επικοινωνήσουν μαζί τους και όχι να τους αναζητήσουν εκείνοι.

«Θα ήθελα να επικοινωνήσει μαζί μου και η γραμματεία, φαντάζομαι ότι γνωρίζουν ότι υπάρχει κάποια κωφή φοιτήτρια, να το ξέρω κι εγώ, να είμαι ενημερωμένη. Δηλαδή από την αρχή να ενημερωθώ, όχι ξαφνικά από τη μέση της χρονιάς. Δεν ξέρω αν η κοπέλα έχει κάποια μεταγραφή, ειλικρινά δεν ξέρω τίποτα, δεν

ξέρω το όνομά της, γιατί δεν πρόλαβα, φαντάστηκα ότι θα την δω μετά τα Χριστούγεννα.» Σ.4

«Νομίζω ότι θα έπρεπε να είχα ενημερωθεί από πριν. Δηλαδή ότι το παιδί αυτό έχει κάποιες δυσκολίες. Να μην έρχεται η ίδια, ίσως να μην το θέλει. Μας έχει φάει η ανωνυμία στο πανεπιστήμιο και έτσι πρέπει να έχουμε πιο προσωπικές στιγμές με τα παιδιά πόσο μάλλον όταν έχουμε παιδιά με ειδικές ανάγκες...» Σ.6

«Δεν μπορώ να την κυνηγήσω και να μάθω ποια είναι για να τη βοηθήσω! Θα έπρεπε και η ίδια να κινηθεί ως προς αυτό.» Σ.8

Συνοψίζοντας, 16 (69,5%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές προσέγγισαν και ενημέρωσαν τους διδάσκοντες για την κώφωση, τρεις (13%) σχολίασαν, ότι ήταν ήδη ενημερωμένοι, ενώ οι τέσσερις (17,4%) σχολίασαν, ότι δεν ενημερώθηκαν από κανέναν για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματα τους, αλλά το ανακάλυψαν μόνοι τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Την ανάγκη ενημέρωσης των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους, σχολίασαν 17 (73,9%) από τους 23 διδάσκοντες, ενώ τρεις (13%) ανέφεραν ότι δεν είναι αναγκαία. Επίσης, 11 (47,8%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι η ενημέρωση των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών είναι ευθύνη των τμημάτων και τρεις (13%) διδάσκοντες σχολίασαν, ότι μια τέτοια ενέργεια αποτελεί ευθύνη των κωφών φοιτητών (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Γνωστοποίηση της Κώφωσης

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Γνωστοποίηση της κώφωσης	16	69,5
Ήταν ήδη ενημερωμένοι	3	13
Μη γνωστοποίηση	4	17,3
Σημαντική η ενημέρωση	17	73,9
Δεν είναι απαραίτητη	4	17,3
Ευθύνη του τμήματος να ενημερώσει	11	48,7
Ευθύνη του φοιτητή	3	13

3.3 Αναζήτηση βοήθειας από τους διδάσκοντες

Οι έξι (26,1%) από τους 23 συμμετέχοντες αναζήτησαν βοήθεια προκειμένου να διαχειριστούν τις ανάγκες των κωφών φοιτητών και ανέφεραν ότι οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν σημαντικές για τους φοιτητές αυτούς. Συγκεκριμένα, ένας από τους έξι συμμετέχοντες αναζήτησε βοήθεια από κάποιο άλλο τμήμα, στο οποίο οι διδάσκοντες εξειδικεύονται σε θέματα ειδικής αγωγής και δύο απευθύνθηκαν σε κάποιον συναδέλφο του τμήματός τους με την ίδια εξειδίκευση. Επίσης, δύο συμμετέχοντες επικοινωνήσαν με τη διερχόμενη των φοιτητών και ένας συζήτησε με την επόπτρια της πρακτικής άσκησης που είχε εξειδίκευση στην ειδική αγωγή αλλά και με άλλους διδάσκοντες του τμήματος.

«Το τμήμα τους επικοινωνήσε με το τμήμα ειδικής αγωγής και τους έδωσε κάποιες γενικά οδηγίες και λοιπά για το τι έπρεπε να κάνουμε. Και ενημερώσαμε και τους υπόλοιπους συναδέλφους για να ξέρουν ότι στο τμήμα τους πιθανόν να υπάρχει κάποια φοιτήτρια με προβλήματα ακοής. Με βοήθησε γιατί μου είπαν να μιλάς για να σε βλέπει (χαμογελάει). Αυτό ήταν κάτι που δεν θα το σκεφτόμουν. Μπορεί να το σκεφτόμουν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αλλά μου το είπαν αμέσως.» Σ.3

«Ναι, αναζήτησα βοήθεια αλλά και οι διδάσκοντες δεν ήταν πάντα εύκαιροι και διαθέσιμοι, λόγω του φόρτου εργασίας... Εγώ συχνά ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους επειδή έχουν και μια ιδιαίτερη σχέση με τα σχολεία των ατόμων με ειδικές ανάγκες.» Σ.13

«Με τη διερχόμενη μίλησα και με την ίδια τη φοιτήτρια για να δω τι χρειάζεται. Εξήγησα κάποια πράγματα στη διερχόμενη για το μάθημα και αυτό.» Σ.21

«Για το αν είναι καλό για τη φοιτήτρια να πάει στη μονάδα με κωφά παιδιά ή όχι, συζήτησα και με την αποσπασμένη εκπαιδευτικό που είχε τελειώσει την ειδική αγωγή και με συναδέλφους από το τμήμα. Για τέτοιου είδους πράγματα... Συζήτησα το θέμα των φοιτητών αυτών ως προς τις απαιτήσεις, αν τους προσφέρει περισσότερο ένα πλαίσιο με κωφά παιδιά ή όχι κτλ.» Σ.9

Αντίθετα, οι 17 (73,9%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι δεν αναζήτησαν κάποια βοήθεια, ενώ κάποιοι αιτιολόγησαν την στάση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους διδάσκοντες ανέφερε ότι συμβούλεψε τη φοιτήτρια να απευθυνθεί σε κάποιον που εξειδικεύεται στην αγωγή των κωφών και πως η αναζήτηση βοήθειας αποτελεί προσωπική ευθύνη της φοιτήτριας. Την ίδια πεποίθηση εξέφρασε κι ένας άλλος συμμετέχοντας, αναφέροντας ότι οι κωφοί φοιτητές γνωρίζουν ποιες είναι οι ανάγκες τους και δρουν ανάλογα και συμπλήρωσε ότι μπορούν επίσης να υποστηριχθούν από τους σύμβουλους καθηγητές. Σε μια από τις 17 συνεντεύξεις αναφέρθηκε, ότι δεν ήταν απαραίτητη η υποστήριξη των φοιτητών αφού ήταν βαρήκοοι, ενώ ένας ακόμα ανέφερε ότι δεν αναζήτησε βοήθεια, γιατί ο ίδιος δεν τη χρειάστηκε.

«...έμαθα ποιος άνθρωπος ασχολείται με αυτά τα παιδιά και την έστειλα να πάει να βρει αυτήν την καθηγήτρια, για να μπορέσει να τη βοηθήσει. Μου είπε θα την έβρισκε. Τη βρήκε, δεν τη βρήκε, δε με... επειδή, τέλος πάντων, εγώ ενδιαφέρθηκα περισσότερο, αν θέλετε, δεν ήρθε να μου πει μετά, ξέρετε κ. Χ πήγα και τη βρήκα.» Σ.2

«Να έχω ζητήσει εγώ; Όχι. Οι ίδιες ξέρουν ότι δικαιούνται κάποιον που μπορεί να τους βοηθήσει, οι ίδιες το έχουν αναλάβει αυτό. Εδώ βοηθούνται και από τον καθηγητή σύμβουλο. Δεν ξέρω αν βοηθούνται από κάποιον στο πανεπιστήμιο. Όλα αυτά ξεκινούν από τις ίδιες...» Σ.15

«Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις δεν ήταν αυτό το θέμα, να βοηθηθούν από κάποιον. Επειδή ήταν βαρήκοοι και δεν ήταν κωφοί, με λίγη προσπάθεια παραπάνω δική τους μπορούσαν να το ξεπεράσουν το πρόβλημα. Θα το περνούσαν και οι δύο το μάθημα.» Σ.19

«Δεν αντιμετωπίζω πρόβλημα, οπότε δεν χρειαζόμουν βοήθεια.» Σ.14

Επίσης, δύο από τους 17 διδάσκοντες που δεν αναζήτησαν κάποια βοήθεια σχολίασαν πως δεν θα ξέρουν πού να απευθυνθούν. Ακόμα ένας συμμετέχοντας ανέφερε, ότι επικοινωνεί με τους ίδιους τους φοιτητές και τους γονείς τους και ένας άλλος τόνισε, ότι η ενημέρωση των διδασκόντων αποτελεί υποχρέωση και ζήτημα που οφείλει να διαχειριστεί η σχολή. Τέλος, ένας διδάσκοντας σχολίασε, ότι αν και

χρειαζόταν βοήθεια, δεν την αναζήτησε, γιατί περίμενε να ενημερωθεί από τη διερμηνέα.

«Όχι δεν ζήτησα βοήθεια. Και να σου πω, ούτε που θα ήξερα και πώς να την βρω και αυτήν τη βοήθεια. Εμένα όταν με πήρες τηλέφωνο δεν κατάλαβα από πού είσαι. Όταν μου είπες το παράδειγμα, τότε κατάλαβα κάτι τέτοιο. Πίσω στην κουβέντα που κάναμε πριν αρχίσεις να μαγνητοφωνείς για το πόσο περιχαρακωμένες είναι οι επιστήμες, οι συνάδελφοί μου εδώ αγνοούν για το ότι γίνεται έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης [...] Αγνοούν ότι υπάρχει μια επιστημονική περιοχή που το κάνει αυτό. Εμείς δεν έχουμε σπουδάσει να είμαστε δάσκαλοι. Είμαστε αυτοδίδακτοι, οπότε αγνοούμε ότι υπάρχει ειδική περιοχή. Από την πλευρά σας πρέπει να κάνετε πάρα πολύ δουλειά, από πλευράς δημοσιοποίησης, από πλευράς ενημέρωσης...» Σ.16

«Όχι δεν ζήτησα βοήθεια. Εγώ μιλάω με τα παιδιά, μιλάω με τους γονείς για τις ανάγκες τους.» Σ.22

«Δεν ζήτησα είναι η αλήθεια..., ίσως θα έπρεπε, αλλά νομίζω ότι αυτό θα έπρεπε να το κάνει και η ίδια η σχολή. Να υπάρχει δηλαδή κάποιος άνθρωπος, να μπορείς να αποταθείς για τέτοια θέματα.» Σ.23

«Όχι, δεν αναζήτησα βοήθεια, επειδή είδα μαζί της τη διερμηνέα ήθελα να ζητήσω από τον ειδικό να μου πει αλλά δεν πρόλαβα όμως, γιατί δεν μου ήρθανε μετά. Αισθάνθηκα ανεπαρκής και δεν πρόλαβα να ζητήσω τι άλλο μπορώ να κάνω εγώ ή τι θα 'πρεπε να μου πουν, να μου ζητήσουν και θα το έκανα αν το ζητούσαν... Περίμενα λίγο ενημέρωση από τις διερμηνείς περισσότερο.» Σ.4

«Όχι, δεν ζήτησα πληροφορία. Δεν ξέρω αν υπάρχει υποστήριξη. Ένας γιατρός, ο οποίος είναι καρδιολόγος, και ο οποίος φροντίζει για πρώτες ανάγκες. Παθολόγο δεν έχει.» Σ.17

Δύο (8,7%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι υπήρχε ήδη κάποια υποστήριξη, είτε από τη μονάδα προσβασιμότητας του πανεπιστημίου σε συνδυασμό με το συμβουλευτικό κέντρο του τμήματος, είτε από κάποιον διδάσκοντα που ειδικευόταν σε θέματα κώφωσης (Πίνακας 13).

Σ.5 «Δεν αναζήτησα βοήθεια. Έχω ενημέρωση από την μονάδα προσβασιμότητας του πανεπιστημίου. Υπάρχει η μονάδα προσβασιμότητας που αφορά όλους τους φοιτητές του πανεπιστημίου Αθηνών. Η μονάδα προσβασιμότητας του Πανεπιστημίου (Αθηνών) αποστέλλει σε όλα τα μέλη ΔΕΠ κατευθυντήριες οδηγίες και για τις εξετάσεις και για τη διαδικασία της φοίτησης των φοιτητών όπου μπορεί ο καθένας από τα μέλη ΔΕΠ να πληροφορηθεί για το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους περιπτώσεις φοιτητών. Υπάρχουν κέντρα συμβουλευτικής στο τμήμα μας, στο οποίο απευθύνονται και αυτό το γνωρίζω. Είτε για δικά τους προσωπικά ζητήματα είτε για ζητήματα οργάνωσης σπουδών, πώς θα επιλέξουν τα μαθήματα, πώς θα τα δηλώσουν, τι θα προτιμήσουν και κ.ο.κ.»

Σ.18 «Δεν χρειάστηκε γιατί η Μαίρη Νικολάου μας είχε στείλει ήδη... ένα έντυπο με οδηγίες για αυτούς τους φοιτητές.»

Πίνακας 13

Αναζήτηση βοήθειας από τους διδάσκοντες

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=23)
Αναζήτηση βοήθειας	3	13
Συνάδελφοι σχετικοί με την ειδική αγωγή ή την εκπαίδευση των κωφών		
Διερμηνέα	2	8,7
Αποσπασμένο εκπαιδευτικό	1	4,3
Δεν αναζήτησαν βοήθεια	2	8,7
Συμβούλεψαν τους φοιτητές να απευθυνθούν σε κάποιον που εξειδικεύεται στην αγωγή των κωφών		
Υπήρχε επικοινωνία με φοιτητές και τους γονείς τους	1	4,3
Δεν ήταν απαραίτητη η υποστήριξη	1	4,3
Δεν ήξεραν που να απευθυνθούν για βοήθεια	2	8,7
Περίμεναν κάποια	1	4,3

<p> ενημέρωση από το διερμηνέα Υπήρχε βοήθεια από τη Μονάδα Προσβασιμότητας/ Συμβουλευτικό κέντρο/Διδάσκοντα </p>	2	8,7
---	---	-----

3.4 Προτεινόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες

Όσον αφορά τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου, τις οποίες οι διδάσκοντες θεωρούν απαραίτητες για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, οι 12 (52,2%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι θα ήταν σημαντική μια θεσμοθετημένη υπηρεσία διερμηνείας, καθώς με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές αυτούς να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στα μαθήματα.

Ειδικότερα, δύο συμμετέχοντες σχολίασαν σημαντική την ύπαρξη διερμηνέα τουλάχιστον στα υποχρεωτικά μαθήματα και ένας ανέφερε ότι η παρουσία του διερμηνέα θα διευκόλυνε τον φοιτητή, καθώς θα μπορούσε να τον ενημερώσει για τις απαιτήσεις του μαθήματος στην αρχή του εξαμήνου και ένας ακόμα πρόσθεσε, ότι η εθελοντική βοήθεια των διδασκόντων που γνωρίζουν την ελληνική νοηματική γλώσσα δεν αρκεί. Επίσης, ένας από τους 12 διδάσκοντες ανέφερε ότι η συμβολή του διερμηνέα είναι σημαντική όταν εξειδικεύονται στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος.

«Θεωρώ ότι αν υπήρχε, που είναι πολυτέλεια αλλά τέλος πάντων, ένας άνθρωπος που να μπορεί να διαμεσολαβεί και να μεταφέρει, ας πούμε την ώρα του μαθήματος, τη συζήτηση έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει και ο φοιτητής και να απαντάει και να παίρνει το λόγο, αυτό θα ήταν μια πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια.» Σ.9

«Θα προτιμούσα να είχαμε μια μικρή ομάδα διερμηνείας, δηλαδή να είχαμε τη δυνατότητα μιας σταθερής μονάδας που να αναλαμβάνει τη διερμηνεία τουλάχιστον, των υποχρεωτικών μαθημάτων του τμήματος.» Σ.5

«Αν υπήρχε διερμηνέας, θα μπορούσα να μιλήσω μαζί του και να πω λίγα πράγματα για το μάθημα στην αρχή του εξαμήνου ή λίγο πριν το μάθημα, για να τον διευκολύνω.» Σ.12

«Είναι κάνα δυο συνάδελφοι που πιθανόν ξέρουν τη γλώσσα τους. Να 'ρθουν στις διαλέξεις, να κάνουν τους μεταφραστές; Αυτό δεν μπορεί πρωτοβουλιακά να διορθωθεί το θέμα. Είναι κάποια μαθήματα που μπορεί να έχουν ισχύ και εδώ και στη βιολογία και στη φαρμακευτική [...] Αν δεν κάτσει κάποιος να φτιάξει υποδομή να έχουν οι φοιτητές αυτοί πρόσβαση τότε είναι πολύ δύσκολη η φοίτηση.» Σ.22

«Να υπάρχουν διερμηνείς στη σχολή μας που θα ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι, δηλαδή θα γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την ορολογία, το δικό μας το αντικείμενο [...] Αυτό το αντιλήφθηκα όταν η ίδια η διερμηνέας κάθισε και διάβασε και τότε είχα μεγαλύτερο αποτέλεσμα [...]» Σ.13

Δύο (8,7%) ακόμα, από τους 23 συμμετέχοντες πρότειναν τη διδασκαλία της ελληνικής νοηματικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο, τόσο στους κωφούς όσο και στους ακούοντες φοιτητές.

«Αν πρόκειται για παιδιά που είναι παντελώς κωφοί, τότε θα έπρεπε να δίνεται η δυνατότητα να διδάσκονται στη νοηματική [...] Νομίζω κεντρικά [...] ίσως μια λύση θα ήταν όλοι οι κωφοί να ξέρουν νοηματική και να έχουν τη δυνατότητα να έχουν διερμηνεία σε όλα α μαθήματα. Και για να ήταν αυτό πολύ σωστό θα έπρεπε να ξέρουν και τα άλλα παιδιά νοηματική.» Σ.19

Επίσης, 13 (56,5%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι είναι αναγκαία η σύσταση μιας υπηρεσίας στο πανεπιστήμιο, στελεχωμένης από άτομα που εξειδικεύονται στην ειδική αγωγή, με σκοπό να ενημερώνει τους διδάσκοντες για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών και τον τρόπο που μπορούν να καλυφθούν. Συγκεκριμένα, δύο από τους 13 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι είναι σημαντικό να ενημερώνονται για τους μηχανισμούς μάθησης των κωφών φοιτητών και τρεις πρόσθεσαν ότι η υπηρεσία θα μπορεί να ενημερώνει και τους κωφούς φοιτητές για τα δικαιώματά τους στο πανεπιστήμιο. Επίσης, τρεις διδάσκοντες αναφέρθηκαν στην

οργανωμένη διαφοροποίηση του έντυπου και οπτικού υλικού, από άτομα που εξειδικεύονται στην κώφωση.

«Γενικά εμένα θα μου ήταν πολύ βασικό να καταλάβω κατά πόσο τους δυσκολεύει η κώφωση στην οικοδόμηση κάποιων εννοιών, προφανώς δεν έχουν κάποιο γνωστικό και νοητικό πρόβλημα αλλά ας πούμε το γεγονός ότι δεν ακούν τους κάνει να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, να οικοδομούν κάποιες έννοιες με διαφορετικό τρόπο και άρα αν θα χρειαζόταν κάτι ιδιαίτερο ως προς την προσέγγιση αυτή. Ένας άνθρωπος εξειδικευμένος σε αυτά τα θέματα θα ήταν καλό να υπάρχει και να μας βοηθήσει.» Σ.9

«Να υπάρχει μια υπηρεσία να ενημερώνει εμάς τους υπόλοιπους τι να κάνουμε, που δεν έχουμε γνώση του αντικειμένου. Δεν νομίζω ότι κάποιος μπορεί να ενημερωθεί τελείως μόνος του στον βαθμό που πρέπει. Σίγουρα ο ειδικός της ειδικής αγωγής μπορεί να σε ενημερώσει. Θα έπρεπε νομίζω να έχει μια υπηρεσία το Πανεπιστήμιο.» Σ.4

«Θα μπορούσε να υπάρχει κάποιος ειδικός ας πούμε στο πανεπιστήμιο, δεν ξέρω βέβαια αν θα μπορούσε να το κάνει σε όλα τα τμήματα αυτό, στο δικό μας τμήμα ειδικά όπως είπα και πριν, θα ήταν πολύ βοηθητικό να καθοδηγεί κάποιος το φοιτητή σχετικά με το που μπορεί να βρει, πώς μπορεί να οργανωθεί για να έρθει σε μια διόρθωση, σαν σύμβουλος.» Σ.23

«Θα μπορούσαν σε κάποια από τα μαθήματα, σε πολύ βασικά να γίνεται σε περιορισμένο αριθμό και ίσως σε μικρότερο.» Σ.7

«Θα μπορούσαν να έχουν καταγράψει τις διαλέξεις στη γλώσσα τους για παράδειγμα. Έχω κάποιο υλικό με τις διαλέξεις και αρχείο υπάρχει. Αν ερχόταν κάποιος που ξέρει τη γλώσσα τους και να ξέρει και λίγο βιολογία, για να σιγουρευτώ ότι τα αποδίδει με ακρίβεια, θα μπορούσαν να φτιάξουνε 5 οπτικά cd, και να κάθεται να παρακολουθεί τη διάλεξη στη δική του γλώσσα.» Σ.22

«Θα ήθελα να με μάθει κάποιος πώς ακριβώς πρέπει να το κάνω καλύτερα το υλικό αλλά και γενικότερα τη διδασκαλία (χαμογελάει). Κυριολεκτικώς, γιατί ήταν ερασιτεχνική η προσπάθεια.» Σ.3

Ένας συμμετέχοντας από τους 13 επιδιώκοντας να αιτιολογήσει την ανάγκη ύπαρξη μιας καλά οργανωμένης υπηρεσίας στο πανεπιστήμιο για την ενημέρωση των διδασκόντων, περιγράφει κάποιο περιστατικό μεταξύ εκείνου και της κωφής φοιτήτριας. Παρόλα αυτά, ένας από τους 13 συμμετέχοντες σχολίασε πως αν και υπάρχει μια υπηρεσία προσβασιμότητας, οι παροχές της δεν είναι διαθέσιμες σε όλα τα Τμήματα ενώ ένας ακόμα συμμετέχοντας σχολίασε ότι οι φορείς που προβάλλουν τα αιτήματα των κωφών ατόμων οφείλουν να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες φοίτησης για αυτούς.

«Θυμάμαι ένα περιστατικό που λέω: Παναγία μου πώς το έκανα αυτό; Στο διαγώνισμα έβλεπα τα παιδιά ότι ήθελαν λίγο παραπάνω ώρα, και σε κάποια φάση λέω προφορικά βέβαια: Παιδιά έχετε παραπάνω ένα τέταρτο. Ε, δεν μου έκοψε να πάω να της πω: Έχεις ακόμα ένα τέταρτο. Σηκώθηκε και έφυγε. Εντάξει, ήταν ένα πάρα πολύ καλό γραπτό αλλά ξέρω εγώ αν θα είχε κάνει κάτι καλύτερο; Πώς να σου πω, συνέβαιναν τέτοια περιστατικά και πιστεύω ότι εμείς οι διδάσκοντες χρειαζόμαστε κάποια υποστήριξη για να έχουμε κάποια πράγματα στο νου μας.» Σ.16

«Αυτό που θα μπορούσε να ευνοήσει τους κωφούς φοιτητές είναι μια προσπάθεια που κάνει το τμήμα πληροφορικής που έχουν εργαλεία βοηθητικά στη μάθηση. Νομίζω ότι αν μπορούσε να γενικευτεί αυτό και σε άλλα τμήματα θα ήταν ιδανικό [...] Είναι για τους τυφλούς, για τα άτομα με κινητικά, λογικά και για τους κωφούς.» Σ.11

«Εκείνο που χρειάζεται είναι μέσα από τις οργανώσεις και διάφορους φορείς που μπορούν να προβάλλουν αιτήματα, να ζητήσουν να διοριστούν ειδικά προετοιμασμένα άτομα που θα συμβάλλουν στην καλύτερη φοίτηση των κωφών φοιτητών και να μην υστερούν σε σχέση με τους άλλους εξαιτίας της έλλειψης προετοιμασίας του προσωπικού να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει με αυτά τα άτομα. Πρέπει το δικαίωμα στην εκπαίδευση να γίνει πιο ποιοτικό γι' αυτούς, από τη στιγμή που έχουν κατοχυρώσει την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια.» Σ.13

Σύμφωνα με επτά (30,4%) από τους 23 συμμετέχοντες, μια άλλη πρόταση για την υποστήριξη των κωφών φοιτητών αφορά στην ύπαρξη εξατομικευμένης

βοήθειας, με τη μορφή φροντιστηριακών μαθημάτων. Χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας ανέφερε ότι οι διδάσκοντες του τμήματος θα μπορούσαν να κάνουν φροντιστήρια στους κωφούς φοιτητές, αλλά η πρόβλεψη αυτή να προϋποθέτει και μισθολογικές απολαβές για εκείνους. Επιπλέον, ένας από τους επτά συμμετέχοντας ανέφερε, ότι οι κωφοί φοιτητές χρειάζονται την κατανόηση από τους διδάσκοντες.

«Επίσης θα αυτό θα μπορούσε να γίνει, δεν είναι κάτι ανέφικτο, σε κάθε μάθημα του τμήματός μας, φροντιστηριακό μάθημα. Το φροντιστηριακό μάθημα σκοπός του είναι να κάνει μια ιδιαίτερη φροντίδα λύνοντας ασκήσεις, επεξηγώντας τη θεωρία περισσότερο. Ας πούμε ότι αυτός θα μπορούσε να ήταν κάποιος με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και το οποίο άτομο θα μπορούσε να βοηθήσει με ειδικές γνώσεις, που θα είχε για άτομα με ειδικές ανάγκες.» Σ.1

«Να γίνεται κάποιο φροντιστηριακό μάθημα. Επ' αμοιβή όμως, όχι στη δική μας διάθεση! Να προβλέπεται από το τμήμα για παιδιά με ελλείψεις... ή ένα ειδικό τμήμα για την κάλυψη φροντιστηριακής μορφής, αυτών των ελλείψεων.» Σ.21

«Απλώς να είναι πιο κοντά οι άλλοι συνάδελφοι στο πρόβλημά της. Να υπάρχει κατανόηση. Αυτό νομίζω, ίσως να κάνω λάθος. Πιστεύω ότι αυτή είναι η καλύτερη αντιμετώπιση.» Σ.14

Δύο (8,7%) ακόμα από τους 23 διδάσκοντες σχολίασαν ότι θα ήταν μεγάλη βοήθεια για τους κωφούς φοιτητές η μείωση των απαιτούμενων μαθημάτων για την ολοκλήρωση του πτυχίου και τα ολιγομελή τμήματα σε κάποια μαθήματα, ενώ ένας (4,4%) ακόμα πρότεινε την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού που να ενισχύει την ακουστική πρόσληψη της πληροφορίας στο μάθημα. Επίσης, τρεις (13%) από τους 23 διδάσκοντες σχολίασαν την ατομική προσπάθεια του κάθε διδάσκοντα προκειμένου να βοηθήσει στην πρόσβαση των κωφών φοιτητών στα μαθήματα.

«Θεωρώ ότι η αλλαγή, η μείωση των μαθημάτων θα βοηθούσε, θα διευκόλυνε την κατάσταση για τους φοιτητές αυτούς.» Σ.18

«Ο εξοπλισμός θα πρέπει να έχει να κάνει με τυχόν ακουστικά. Να παίρνουν τη φωνή που ακούγεται σε ένα αμφιθέατρο και να την μετατρέπουνε πώς; Δεν μπορώ να

ξέρω ακριβώς αλλά είναι μια λύση [...] Αυτό ενδεχομένως θα μπορούσε να σας το απαντήσει κάποιος καθηγητής της ιατρικής.» Σ.1

«Ο καθηγητής θα πρέπει όταν διδάσκει να τον έχει κοντά του, να τον έχει πάντοτε απέναντί του, να μπορεί να παρακολουθεί εκφράσεις προσώπου και κινήσεις των χειλιών, θα μπορούσε να τους δίνει τις σημειώσεις του, αν έχει κάποιες σημειώσεις που μπορεί να δώσει, είτε ηλεκτρονικά είτε έντυπα, έτσι ώστε να μπορούν να μελετήσουν τουλάχιστον, αν όχι εκ των προτέρων, εκ των υστέρων αυτό το οποίο λέγεται.» Σ.20

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, 12 (52,2%) από τους 23 διδάσκοντες πρότειναν, ότι απαραίτητη υπηρεσία για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών είναι εκείνη του διερμηνέα, δύο (8,7%) τη διδασκαλία της ελληνικής νοηματικής γλώσσας στους ακούοντες και στους κωφούς φοιτητές, 13 (56,5%) την ανάγκη σύστασης μιας υπηρεσίας που θα στελεχώνεται από εξειδικευμένους επαγγελματίες σε θέματα ειδικής αγωγής, επτά (30,4%) την ύπαρξη φροντιστηριακών μαθημάτων, δύο (8,7%) τη μείωση του αριθμού των μαθημάτων και τη δημιουργία ολιγομελών τμημάτων, ένας (4,4%) την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού προκειμένου να ενισχύει την ακουστική πρόσληψη των πληροφοριών του μαθήματος και τέλος, τρεις (13%) τη διάθεση συνεργασίας του διδάσκοντα (Πίνακας 14).

Πίνακας 14

Προτεινόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Ύπαρξη διερμηνέα	12	52,2
Διδασκαλία ελληνικής νοηματικής γλώσσας στους ακούοντες και στους κωφούς	2	8,7
Σύσταση υπηρεσίας από εξειδικευμένους επαγγελματίες σε θέματα ειδικής αγωγής	13	56,5
Φροντιστηριακά μαθήματα	7	30,4
Μείωση αριθμού μαθημάτων/Ολιγομελή τμήματα	2	8,7
Ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού (ακουστικά βοηθήματα)	1	4,4
Συνεργασία του διδάσκοντα	3	13

4. Θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας

4.1 Συμμετοχή των κωφών φοιτητών στα μαθήματα

Σχετικά με το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων από τους κωφούς φοιτητές, οι 16 (70%) από τους 23 συμμετέχοντες χαρακτήρισαν συνεπείς τους κωφούς φοιτητές, δηλαδή ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν σχεδόν όλες τις διαλέξεις, και έδειχναν ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Από τους 23 συμμετέχοντες, τρεις ανέφεραν ότι είχαν δύο κωφούς φοιτητές την ίδια χρονική περίοδο. Οι δύο από αυτούς σχολίασαν ότι ο ένας από τους δύο φοιτητές παρακολουθούσε με μεγαλύτερη συχνότητα τις διαλέξεις και ο τρίτος ανέφερε ότι και οι δύο φοιτητές του παρακολουθούσαν όλες τις διαλέξεις.

«Αν μιλήσω για παράδειγμα για την περσινή μου εμπειρία, είχα μια πολύ τυπική φοιτήτρια, η οποία βρισκόταν σε κάθε μου διάλεξη [...] Η περσινή φοιτήτρια έδειχνε ενδιαφέρον για το μάθημα. Τα μαθήματά μας εξάλλου [...] προκαλούν το ενδιαφέρον τους και τα επιλέγουν.» Σ.5

«Τα παιδιά αυτά έρχονται στα μαθήματα. Η συχνότητά τους σε μαθήματα που δεν παίρνονται απουσίες είναι παραπάνω από αυτές των άλλων φοιτητών.» Σ.13

«Ήταν καλή, πολύ καλή, ερχόταν και ήξερε ότι θα 'ρθει και η διερμηνέας.» Σ.18

Αντίθετα, εννέα (39,1%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι η παρουσία των φοιτητών στα μαθήματα ήταν αραιή, δηλαδή παρακολουθήσαν από ένα μέχρι τρία μαθήματα. Δύο από αυτούς σχολίασαν ότι η στάση αυτή οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος των φοιτητών για το περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, ένας από τους εννέα διδάσκοντες απέδωσε τη συμπεριφορά αυτή στις δυσκολίες της επικοινωνίας, αφού ο φοιτητής αναγκαζόταν να καταγράφει όλη τη συζήτηση.

«Αυτή η κοπέλα για την οποία μιλάμε, ήρθε στην αρχή και μετά δεν ξανάρθε. Ήρθε μερικά μαθήματα και μετά [...] αλλά και πολλοί άλλοι φοιτητές το κάνουν από

τους ακούοντες, οπότε δεν μπορώ να πω ότι σώνει και καλά αυτό οφείλεται στο ότι δεν άκουγε. Δεν την ενδιέφερε για κάποιο λόγο.» Σ.20

«Δεν ήρθε να παρακολουθήσει [...] Ήρθε σε μια διάλεξη, κάθισε μπροστά στην πρώτη θέση. Δεν φαίνεται να ενδιαφερόταν η συγκεκριμένη φοιτήτρια. Αλλιώς θα ερχόταν.» Σ.8

«Ήρθε στο δεύτερο μάθημα και μετά ήρθε δυο, τρεις φορές και δεν ζαναήρθε. Μετά από δυο τρεις φορές έπαψε να έρχεται γιατί έπρεπε να είναι σχεδόν όλα γραπτά, δηλαδή έγραφε και απαντούσε γραπτά. Ήταν πάρα πολύ χρονοβόρο.» Σ.23

Τέλος, ένας (4,4%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασε, ότι ο φοιτητής παρακολούθησε τα μισά μαθήματα.

«Εγώ είδα στη φοιτήτρια, την πορεία των περισσότερων φοιτητών που δεν είναι σπασίκλης. Οι σπασίκλης θα έρθουν συνέχεια. Οι μη σπασίκλης κάποια στιγμή θα βαρεθούν και θα κάνουν κάποια νερά. Ε, αυτή ήταν η περίπτωση της [...] Ήταν στα μισά μαθήματα, περίπου, άντε λίγο λιγότερα.» Σ.16

Αναφορικά με τη συμμετοχή των κωφών φοιτητών στις διαλέξεις των μαθημάτων, οι 18 (78,3%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές δεν συμμετείχαν ή είχαν πολύ μικρή συμμετοχή. Οι λόγοι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σχετίζονται με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, τον αριθμό των φοιτητών στις διαλέξεις, τον βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος και την ίδια την κώφωση.

«Ουσιαστικά κανείς δεν συμμετέχει στο μάθημα, δυστυχώς, όχι μόνο οι κωφοί. Ελάχιστες φορές θα ρωτήσω κάτι, γιατί αν έχεις μια αίθουσα με 200 άτομα [...] ίσως να είναι και δικό μου φταίξιμο αυτό, οι φοιτητές είναι μια μάζα. Μια φορά μόνο, με διέκοψε η διερμηνέας να με ρωτήσει γιατί η ίδια δεν κατάλαβε κάτι και όχι η κωφή φοιτήτρια.» Σ.12

«Τώρα είναι πολύ δύσκολο να απαντήσω, αν υπήρχε συμμετοχή. Όπως σου είπα το κυριότερο κομμάτι, δηλαδή είτε είναι παρουσίαση, που δεν υπάρχει πολλή συζήτηση,

υπάρχει συζήτηση αλλά πολύ λίγα παιδιά συμμετέχουν [...] Αναγκαστικά τώρα η κοπέλα, εντάξει προφανώς σε μία διάλεξη δεν θα μπορούσε να συμμετέχει, πώς να συμμετέχει; Δεν μπορούσε να μιλήσει και μετά η συμμετοχή της ήτανε πολύ περιορισμένη. Δηλαδή εγώ πιστεύω ότι δεν κατάλαβε καν το αντικείμενο του θέματος πολύ, ποιό είναι το θέμα μας.» Σ.23

«Ναι, ναι υπήρχε συμμετοχή μια φορά αλλά αυτό που τελικά έχω καταλάβει είναι ότι γρήγορα αποθαρρύνονται, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Δεν κατανοούν τι λέω.» Σ.20

«Νομίζω ότι η φοιτήτρια σήκωνε το χέρι να εκφράσει απορίες γενικά [...] Ο άλλος φοιτητής δεν συμμετείχε.» Σ.19

Αντίθετα, πέντε (21,7%) από τους 23 διδάσκοντες σχολίασαν, ότι υπήρχε συμμετοχή στη διδασκαλία, όταν τα μαθήματα ήταν εργαστηριακά με τη μεσολάβηση του διερμηνέα, ή κάποιου συμφοιτητή τους. Ένας από αυτούς ανέφερε ότι η μία από τις δύο φοιτήτριες αλληλεπιδρούσε μαζί του στα μαθήματα, ύστερα από πίεση και παρότρυνση δική του.

«Από το 2^ο-3^ο μάθημα είχε μαζί της και μια διερμηνέα που καθόταν μαζί της και τη βοηθούσε να κάνει ερωτήσεις και να συμμετέχει στο μάθημα ουσιαστικά. Η συγκεκριμένη κοπέλα που είχα φέτος είχε απορίες, διέκοπτε [...] Ναι, συμμετείχε ενεργά μέσω της διερμηνέως. Και μου έκανε και εντύπωση γιατί είχα την εμπειρία από τον προηγούμενο φοιτητή που δεν είχε πατήσει ποτέ στο μάθημα της θεωρίας! Η συγκεκριμένη όμως συμμετείχε.» Σ.11

«Συμμετοχή υπάρχει πάντα [...] αλλά πάντα με τη βοήθεια κάποιου συμφοιτητή τους [...] Αυτά τα παιδιά σίγουρα όμως ρωτούν σε μικρότερο βαθμό από τους συμφοιτητές τους.» Σ.13

«Συμμετοχή υπήρχε, αναγκαστικά. Όχι ότι από μόνη της η Μ. μίλαγε. Έπρεπε να πάω δίπλα της να της πω: Μ. δείξε μας τι έχεις κάνει εδώ [...] Όταν μίλαγαν οι άλλοι και έλεγαν τις δικές τους ιδέες, στην αρχή, παρακολουθούσε, δεν είχε θέμα. Η ίδια ήταν σαν να ήθελε ένα χεράκι που να την κρατάει και να την πηγαίνει [...] Το

απέφευγε όσο μπορούσε. Λέγαμε: τώρα θα παρουσιάσετε όλοι τις εργασίες σας σε διάφορα στάδια που φτάναμε και γινόταν μια παρουσίαση από όλους. Η Μ. το απέφευγε. Για να μιλήσει και να πει τι σκέφτηκε, καθόταν μπροστά έτσι ώστε να έχει όλους τους άλλους πίσω, απευθυνόταν στον εκπαιδευτικό και έλεγε. Μόνο κατ' ιδίαν με τον εκπαιδευτικό, να μην την ακούν οι άλλοι.» Σ.17

Πέντε (21,7%) από τους 23 συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως αν συμμετείχαν οι φοιτητές τους στις διαλέξεις ή όχι, συμπλήρωσαν, ότι οι κωφοί φοιτητές μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ή στα διαλείμματα των διαλέξεων, πλησίαζαν τους διδάσκοντες προκειμένου να λύσουν απορίες και να ζητήσουν διευκρινήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος.

«Επικοινωνία υπήρχε στο τέλος, όμως. Στο τέλος του μαθήματος. Φανταστείτε ότι είναι ένα ακροατήριο 350 φοιτητών. Αλλά στο τέλος των μαθημάτων... ερχόταν και κάναμε μια μεταξύ μας συνομιλία είτε γιατί κάτι δεν κατάλαβαν καλά ή για την αξιολόγηση.» Σ.5

«Παρακολουθούσε και ερχόταν μετά και έκανε κατ' ιδίαν κάποιες απορίες. Είχε δηλαδή κάποια δυσκολία στα μαθήματα.» Σ.6

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι 16 (70%) από τους 23 συμμετέχοντες σχολίασαν ότι οι κωφοί φοιτητές παρακολούθησαν την πλειοψηφία των μαθημάτων, οι εννέα (39,1%) σχολίασαν ότι οι φοιτητές αυτοί είχαν αραιή παρακολούθηση και ένας (4,4%) μόνο ανέφερε ότι ο φοιτητής παρακολούθησε σχεδόν τα μισά μαθήματα. Αναφορικά με τη συμμετοχή των κωφών φοιτητών στις διαλέξεις οι 18 (78,3%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι υπήρχε μικρή ή καμία συμμετοχή και πέντε (21,7%) σχολίασαν ότι οι κωφοί φοιτητές συμμετείχαν στα μαθήματα, ενώ πέντε πρόσθεσαν ότι οι φοιτητές ζήτησαν διευκρινήσεις από τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων του μαθήματος (Πίνακας 15).

Πίνακας 15

Συμμετοχή των κωφών φοιτητών στα μαθήματα

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Παρακολούθηση πλειοψηφίας μαθημάτων	16	70

Αραγή παρακολούθηση (1-3 μαθήματα)	9	39,1
Παρακολούθηση των μισών μαθημάτων	1	4,4
Μικρή/καμία συμμετοχή	18	78,3
Ύπαρξη συμμετοχής	5	21,7
Επικοινωνία στα διαλείμματα για διευκρινήσεις	5	21,7

4.2 Συνεργασία με τους διδάσκοντες

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν με τους κωφούς φοιτητές, εκτός των ωρών των μαθημάτων και πώς οι κωφοί φοιτητές, μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους είτε ηλεκτρονικά είτε κατ' ιδίαν στο γραφείο τους. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι ώρες και οι μέρες συνεργασίας κοινοποιούνται στους φοιτητές αυτούς από τους ίδιους τους διδάσκοντες είτε κατά τη διάρκεια των διαλέξεων είτε προσωπικά, από τη γραμματεία, από την ιστοσελίδα του τμήματος, όπου αναγράφεται και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των διδασκόντων ή έξω από την αίθουσα διεξαγωγής των μαθημάτων. Ένας συμμετέχοντας μάλιστα πρόσθεσε, ότι οι διδάσκοντες είναι υποχρεωμένοι από το τμήμα να διαθέτουν ώρες συνεργασίας.

Επίσης, εννέα (39,1%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι υπάρχει ευελιξία και δεν τηρείται πάντα το αναρτημένο ωράριο συνεργασίας.

«Πάντα στο πρώτο μάθημα, έχω αυτή τη σειρά, δίνω το περίγραμμα του μαθήματος. Στο περίγραμμα δίνονται οι θεματικές ενότητες, το γραφείο, το email, το τηλέφωνο, ο τρόπος αξιολόγησης και οι ώρες συνεργασίας. Οπότε ο κάθε φοιτητής ξέρει από την αρχή.» Σ.18

«Στους κωφούς το λέω εγώ στα μαθήματα από την αρχή και στην πορεία. Συνέχεια. Οι ώρες συνεργασίας που έχω δεν είναι υποχρεωτικές.» Σ.10

«Οι ώρες επικοινωνίας αναρτώνται στο διαδίκτυο και τις κολλάμε έξω από τα γραφεία. Εγώ χρησιμοποιώ πάρα πολύ την ΙΙ' τάξη οπότε εκεί μπαίνουν τους οι ανακοινώσεις, δηλαδή μέσω του γραπτού λόγου ενημερώνονται.» Σ.9

«Είμαστε υποχρεωμένοι από το πανεπιστήμιο να αναρτούμε τους ώρες συνεργασίας έξω από την πόρτα του γραφείου και στο διαδίκτυο.» Σ.13

«Εγώ γενικότερα έχω τις ώρες αυτές, αλλά οι φοιτητές έρχονται και δουλεύουμε όποτε θέλουνε. Αρκεί να είμαι εδώ, δηλαδή αν έρθουν τις ημέρες που είμαι εδώ, δεν λέω ποτέ σε κανέναν όχι. Δηλαδή δεν το κρατάω πολύ το τυπικό αυτό.» Σ.20

Δύο (9%) από τους 23 συμμετέχοντες πρόσθεσαν στα παραπάνω, ότι οι κωφοί φοιτητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για τις ώρες συνεργασίας και τα στοιχεία των διδασκόντων, από τον οδηγό σπουδών του τμήματος, ενώ κάποιος άλλος (4,4%) ανέφερε ότι ένας εναλλακτικός τρόπος ενημέρωσης είναι από τους φοιτητές των μεγαλύτερων ετών. Τέσσερις (17,4%) ακόμα, συμμετέχοντες, ανέφεραν ότι είναι διαθέσιμοι, αλλά δεν έχουν προκαθορισμένες ώρες συνεργασίας. Οι δύο από αυτούς σχολίασαν, ότι δεν έχουν προσωπικό χώρο να δεχτούν τους φοιτητές.

«Αυτό βγαίνει στο διαδίκτυο σε εμάς εδώ και υπάρχει και στον οδηγό σπουδών.» Σ.15

«Εντάξει, το γραφείο μου είναι ανοιχτό αλλά συνήθως δεν έρχονται. Κοιτάζτε δεν δίνω ώρες και μέρες, απλώς όποτε έρχονται παιδιά εδώ τα δέχομαι. Δεν υπάρχει κάποια περίπτωση να μην ακούσω κάποιον. Προσπαθώ δηλαδή.» Σ.6

«Υπάρχει μια παράδοση εδώ, τα καινούργια παιδιά που μπαίνουν βρίσκουν τους παλιούς, οι παλιοί ξέρουν πώς πορεύεσαι και υπάρχει ειδικό ενδιαφέρον από τους γονείς. Με έχουν επισκεφτεί πολλοί γονείς κωφάλαλων παιδιών τους πούμε, που προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Άρα νομίζω ότι έχουν ένα ανεπίσημο κανάλι ενημέρωσης, «προφορικής», μεταξύ τους.» Σ.22

«Εγώ συγκεκριμένα επειδή είμαι εδώ αυτές τις οκτώ ώρες που διδάσκω, δεν έχω επίσημα ώρες τέτοιες αλλά ωστόσο θα μπορούσε να με βρει. Δεν υπάρχει περίπτωση, αν ήθελε και πάλι αυτό θα ήταν πιο κατάλληλος να το απαντήσει κάποιος που δεν είναι 407.» Σ.23

«Το πρόβλημα είναι ότι εμείς έχουμε ώρες συνεργασίας αλλά [...] δεν υπάρχει γραφείο/στέκι. Δηλαδή, έχουμε ένα γραφείο που έχει τγκάρει από εργασίες παιδιών, που δεν υπάρχουν ντουλάπια να τις βάλουμε και δεν τις έχουν πάρει. Είναι ένα δωμάτιο μικρό, δίπλα-δίπλα 5 γραφεία και δεν έχουμε γραφείο να καθίσουμε!» Σ.17

Αναφορικά με την συνεργασία σε ώρες εκτός των μαθημάτων, οι 13 (57%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι συναντήθηκαν με τους κωφούς φοιτητές σε ώρες εκτός των μαθημάτων. Οι συναντήσεις ορίζονταν μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή ύστερα από συμφωνία στο τέλος του μαθήματος ή οι φοιτητές παρουσιάζονταν τις μέρες και ώρες συνεργασίας που οι συμμετέχοντες είχαν κοινοποιήσει.

Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις από τους 13 συνεντευξιζόμενους ανέφεραν, ότι το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους κωφούς φοιτητές αφορούσε σε διευκρινήσεις για το μάθημα και άλλοι τέσσερις σχολίασαν, ότι θέμα της επικοινωνίας ήταν η πορεία και η ολοκλήρωση των εργασιών. Επίσης, ένας συμμετέχοντας ανέφερε, ότι συνεργάστηκε με μια κωφή φοιτήτρια στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας.

«Κλείνω κάποιο ραντεβού, έρχεται ο φοιτητής και στην ουσία μπορούμε να διαβάσουμε μαζί, να αναλύσουμε ένα κείμενο. Τους συναντώ και επιμένω να τους συναντώ σε ώρες εκτός διαλέξεων, στο γραφείο μου, για διευκρίνιση, για φροντιστηριακή ενίσχυση ως προς τα μαθήματά μου.» Σ.5

«Μου έλεγαν το πρόβλημά τους, τι θα γίνει με την πρακτική άσκηση. Είχαν άγχος και ήθελαν να το διευθετήσουν εγκαίρως όταν μάθαιναν για την πρακτική άσκηση του μαθήματος... Και ο χρόνος είναι πολύ λίγος, γιατί έχουμε και άλλες αρμοδιότητες, διοικητικές, έρευνα και ειδικά όταν έχουμε μεταπτυχιακούς φοιτητές δεν υπάρχει χρόνος.» Σ.13

«Πολλές φορές στο τέλος του μαθήματος κλείνουμε συναντήσεις και από email [...] Συζητάμε ως προς το περιεχόμενο της εργασίας, αν κινούνται σωστά, και, το άλλο είναι σε μικρότερη συχνότητα, για την κατανόηση κάποιου μαθήματος [...] Την προηγούμενη εβδομάδα είχα τη συνάντηση με τη βαρήκοη γιατί ήθελε κάποια

διευκρίνιση [...] Έρχεται εδώ στο γραφείο και αρχίζουμε και κάνουμε ένα σχέδιο, και τα βάζουμε εκεί που πρέπει να μπουν.» Σ.10

«Φαίνεται ότι είναι ένα παιδί που δεν έχει καμία δυσκολία γενικά. Οι δυσκολίες αφορούσαν τη διπλωματική, όπως με όλους τους άλλους φοιτητές. Δεν υπήρχε κάτι ιδιαίτερο. Στη δική μας τη συνεργασία της είχα πει ότι θα κάνουμε μια αμοιβαία συμφωνία: θα επαναλαμβάνω όσες φορές χρειάζεται, θα τα επαναλαμβάνεις κι εσύ μέχρι να συνεννοηθούμε. Και πάλι, αυτό δεν γινόταν πάντα. Ήταν πάντα λίγο σαν μια ξένη γλώσσα για μένα. Πολλές φορές με το συγκεκριμένο παιδί επικοινωνούσαμε με email και δούλεψε τέλεια αυτό. Και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και στη συνεργασία μας στη διπλωματική της [...] Η συνεργασία που είχα μαζί της κατά τη διάρκεια της διπλωματικής ήταν εμπειρία ζωής» Σ.16

«Είχαμε κανονίσει και ερχόταν μια φορά την εβδομάδα μόνη της... Ήταν μια ιδιαίτερη ώρα που ερχόταν και ουσιαστικά της έκανα σαν ιδιαίτερο με περισσότερο στήριξη και επεξήγηση εννοιών για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας. Όσα συζητάγαμε στο μάθημα τα συζητάγαμε ακόμα μια φορά... όταν υπήρχαν βασικά κενά σε έννοιες. Αυτή η φοιτήτρια ήταν, ίσως, λιγότερο ανοιχτή στην αναζήτηση βοήθειας και δεν είναι τυχαίο που κάπου έχει μπλοκάρει.» Σ.9

«Η Μ. μόνο συναντήθηκε μαζί μου για να διορθώσει την εργασία. Τη ρώτησα πότε μπορείς να έρθεις να το δούμε μαζί και είχε έρθει 2 φορές μόνο.» Σ.17

Επιπλέον, δύο από τους 13 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι οι συναντήσεις αφορούσαν την τελική αξιολόγηση του μαθήματος. Ένας ακόμα, από τους παραπάνω συμμετέχοντες συμπλήρωσε, ότι παρόλο που γίνονταν συναντήσεις με τους κωφούς φοιτητές, υπήρχε έλλειψη χρόνου από μέρους του, ενώ σε μια άλλη από τις 13 συνεντεύξεις, ο διδάσκοντας πρόσθεσε, ότι το περιεχόμενο της συζήτησης αφορούσε στην απόκτηση του πτυχίου της φοιτήτριας.

«Ναι, βέβαια, έχουν έρθει στο γραφείο όπως και οι υπόλοιποι φοιτητές με παρόμοιες απορίες [...] δηλαδή για την ύλη [...] Τέτοια γενικά. Για όλους τους φοιτητές, και για τους κωφούς, υπάρχουν συνεργάτες του γραφείου, γιατί οι φοιτητές που έχω στο μάθημα είναι πάρα πολλοί. Είναι 200-300 άτομα, δεν μπορεί να τους

παρακολουθήσει κανείς και έχω συνεργάτες που έχουν την ευθύνη μικρότερων ομάδων 30-40 φοιτητές και για τα πρώτα προβλήματα απευθύνονται σε εκείνους και όχι άμεσα σε 'μένα. Δεν προλαβαίνω να τους δω όλους.» Σ.7

«Γενικώς οι συναντήσεις μας ήταν σε πολύ καλό κλίμα. Το μόνο που τη βασανίζει τώρα είναι η απόκτηση του πτυχίου της. Της πρότεινα να βρει κάποια άτομα που να έχουν σχέση με την κατεύθυνση που έχει επιλέξει να ακολουθήσει. Το θέμα της διπλωματικής της είναι το [...] Εγώ της πρότεινα να επιλέξει να ασχοληθεί με αυτό το θέμα και με τα άτομα με ειδικές ανάγκες [...] Πρώτη προτεραιότητα έχει το πτυχίο της, δηλαδή την εργασία που θα κάνει και σε δεύτερη τα μαθήματα. Από την πρώτη μέρα ρωτούσε για το πτυχίο.» Σ.14

Αντίθετα, οι δέκα (43%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι δεν είχαν καμία συνεργασία με τους κωφούς φοιτητές εκτός των ωρών των μαθημάτων. Ένας από τους 10 διδάσκοντες, ωστόσο, πήρε την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με την κωφή φοιτήτρια, ενώ κάποιος άλλος σχολίασε ότι παρόλο που υπήρχε η σκέψη να επικοινωνήσει με τη φοιτήτρια, προβληματίστηκε για τη λήψη αυτής της πρωτοβουλίας.

«Η πρόταση για επικοινωνία ήταν δική μου γιατί την έβλεπα να υποφέρει. Την έβλεπα να σημειώνει ακατάπαυστα χωρίς να μπορεί να κρατήσει σωστές σημειώσεις, την έβλεπα να προσπαθεί να διαβάσει τα χείλη μου για να καταλάβει τι λέω. Της είπα ότι έχω το ωράριο το σχετικό, στο οποίο μπορεί να με βρει, αλλά επειδή εγώ δε θέλω να στέκομαι σε τέτοια ωράρια, τυποποιημένα, της είχα πει ότι οποιαδήποτε στιγμή, μπορεί να θέλει να μου στείλε ένα email. Δεν ήρθε ποτέ. Άντε να μου έχει στείλει 2-3 mail.» Σ.2

«Δεν επικοινωνήσε μαζί μου ποτέ. Και γι' αυτό κι εγώ δεν πήρα την πρωτοβουλία να επικοινωνήσω μαζί της. Δεν ήμουν σίγουρος πώς να το χειριστώ αν και το σκέφτηκα ότι θα μπορούσα να έρθω σε επαφή μαζί της. Για μας, για όσους δεν έχουμε ασχοληθεί με ανθρώπους με τέτοια προβλήματα, υπάρχει μια δύσκολη ισορροπία.» Σ.3

Συνοψίζοντας, 13 από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι συναντήθηκαν με τους κωφούς φοιτητές σε ώρες εκτός των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, τέσσερις (30,8) διδάσκοντες σχολίασαν ότι η συνάντηση αφορούσε διευκρινήσεις για το μάθημα, τέσσερις την πορεία και την ολοκλήρωση των εργασιών, ένας (7,7%) τη διπλωματική εργασία, τρεις (23%) την τελική αξιολόγηση του μαθήματος και ένας την απόκτηση του πτυχίου (Πίνακας 16).

Πίνακας 16

Το περιεχόμενο της συνεργασία με τους διδάσκοντες

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=13)
Διευκρινήσεις για το μάθημα	4	30,8
Πορεία και ολοκλήρωση των εργασιών	4	30,8
Διπλωματική εργασία	1	7,7
Αξιολόγηση μαθήματος	3	23
Απόκτηση του πτυχίου	1	7,7

5.3 Τρόπος επικοινωνίας

Αναφορικά με τον τρόπο που επικοινωνούσαν οι κωφοί φοιτητές και οι 23 συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι οι κωφοί φοιτητές δεν είχαν καθαρό προφορικό λόγο. Οι δύο από τους 23 ανέφεραν ότι είχαν δύο κωφούς φοιτητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και επικοινωνούσαν με διαφορετικό τρόπο μαζί τους. Έτσι, οι δέκα (43%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επικοινωνούσαν με τους κωφούς φοιτητές μόνο προφορικά. Συγκεκριμένα, δύο από τους δέκα τόνισαν ότι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τα όσα έλεγαν οι κωφοί προφορικά, ενώ ένας σχολίασε θετικό για την επικοινωνία το γεγονός ότι η φοιτήτρια ήταν βαρήκοη.

«Μιλάει όσο μπορεί προφορικά... αλλά εντάξει δεν μιλάει καθαρά.» Σ.15

«... η κοπέλα αυτή ήταν βαρήκοη, δεν ήταν κωφή, οπότε υπήρχε ένας τρόπος επικοινωνίας. Σας είπα προφορικά καταλάβαινα κάποια πράγματα, ίσως με δυσκολία αλλά καταλάβαινα. Δεν ήταν πολύ βαριά περίπτωση.» Σ.18

«Ήταν με προφορικό λόγο η επικοινωνία μας... Εγώ στην αρχή δυσκολεύτηκα. Όταν τη συνήθισα είχα πια δυσκολία μόνο όταν έλεγε κάτι εκτός συγκεκριμένου. Μου φάνηκε σαν να μιλούσε με προφορά.» Σ.16

Οι έξι (26,1%) από τους 23 διδάσκοντες ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές επικοινωνούσαν στην ελληνική νοηματική γλώσσα. Συγκεκριμένα ανέφεραν, ότι οι κωφοί φοιτητές προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους διδάσκοντες συνοδεύονταν από διερμηνείς, από τους συμφοιτητές τους ή από τον γονέα. Ένας από τους έξι διδάσκοντες ανέφερε, ότι χρειάστηκε να αναζητήσει βοήθεια από συναδέλφους του τμήματός του για να μεσολαβήσουν στην επικοινωνία του με τους φοιτητές αυτούς και ένας συνεντευξιζόμενος σχολίασε ότι η φοιτήτρια επικοινωνούσε μαζί της με νοήματα. Τέλος, ένας συμμετέχοντας ανέφερε ότι ήξερε κάποια νοήματα προκειμένου να επικοινωνεί με τους κωφούς φοιτητές.

«Ναι, έχουν έρθει στο γραφείο και με συμφοιτητές και με τους γονείς τους. Μιλάμε μέσω αυτών. Μερικές φορές μπορεί να ζητήσω τη βοήθεια των συναδέλφων που απλά ξέρουν σε έναν βαθμό τη νοηματική, αλλά δεν έχουν πάντα ελεύθερο χρόνο να μας βοηθήσουν.» Σ.13

«Μιλάνε με νοήματα, έρχονται στο γραφείο με τους γονείς ή κάποιον συμφοιτητή. Ε και με τον διερμηνέα φυσικά.» Σ.22

«Την πρώτη φορά που την είδα ήταν μόνη της και απλά μου είπε «σας παρακαλώ να μιλάτε αργά... μου τα έλεγε με νοήματα βέβαια, απλά προσπαθούσα να καταλάβω τι μου λέει με νοήματα.» Σ.4

«Εγώ δεν μπορώ να πω ότι γνωρίζω και να δηλώσω την ελληνική νοηματική γλώσσα αλλά ξέρω κάποια νοήματα. Οπότε μπορούσα κάπως να μιλήσω με τους φοιτητές αυτούς.» Σ.5

Επίσης, τρεις (13,04%) από τους 23 συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι κάποιοι κωφοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο σε συνδυασμό με κάποια νοήματα για να επικοινωνήσουν με τους διδάσκοντες, τέσσερις (17,39%) σχολίασαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ενώ δύο (8,69%) διδάσκοντες επικοινωνούσαν μόνο γραπτά με τους φοιτητές αυτούς (Πίνακας 17).

«Εμείς επικοινωνούσαμε με το λόγο. Η Ο. διάβαζε και χείλια αρκετά. Δηλαδή της μιλάγαμε αργά. Εγώ της μιλάγα αργά, με πάρα πολλές κινήσεις. Εγώ δεν ξέρω τη νοηματική αλλά λέγαμε: αυτό, έτσι, εκεί (μου δείχνει με τα χέρια) και μιλάγαμε για τα χρώματα. Έκανα κινήσεις... Είναι με προφορικό και νοήματα. Ναι, έχω δει. Ξέρεις καμιά φορά γράφουν και κάτι αλλά σου λέω η ίδια διαβάζει τα χείλη και με τις κινήσεις... Νομίζω ότι δεν έχει πρόβλημα κανένα να μιλήσει. Έτσι επικοινωνεί και μαζί μου κάποιες φορές.» Σ.21

«Προφορικός και γραπτός. Έτσι επικοινωνούσαμε.» Σ.19

«Η τελευταία κοπέλα δεν μπορούσε καθόλου να επικοινωνήσει. Μόνο γράφοντας δηλαδή. Ότι ήθελε να μου πει και να της πω, όλα γραπτά.» Σ.23

Πίνακας 17

Τρόπος επικοινωνίας

Υποκατηγορίες

	Συμμετέχοντες	% (N=23)
Προφορικά	10	43,5
Ελληνική νοηματική γλώσσα	6	26,1
Προφορικά και νοήματα	3	13
Προφορικά και Γραπτά	4	17,4
Γραπτά	2	8,7

Συζήτηση

1. Φοίτηση των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων θεωρεί, ότι οι κωφοί φοιτητές μπορούν να αποκτήσουν το πτυχίο και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Στην Αμερική, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα των κολεγίων και των πανεπιστημίων, από τους 30.000 κωφούς φοιτητές που εγγράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο ένας στους τέσσερις καταφέρνει να αποκτήσει το πτυχίο σπουδών του (Marschark & Hauser, 2008).

Οι παράγοντες που λειτουργούν θετικά ή αρνητικά στην απόκτηση του πτυχίου για τους περισσότερους διδάσκοντες είναι η υποστήριξη των κωφών φοιτητών από ειδικό προσωπικό και η συνεργασία μεταξύ των κωφών φοιτητών και των διδασκόντων, ενώ ένας τρίτος παράγοντας με μικρή διαφορά αποτελεί η προσωπική στάση του κωφού φοιτητή απέναντι στην αναπηρία του και η προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες της φοίτησης. Τα ευρήματα συμφωνούν εν μέρει με εκείνα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η θετική πορεία των κωφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ή εκτός αυτών (Babcock, 2010· Lang et al. 2004· Napier & Barker, 2004) και της προσωπικής βοήθειας των διδασκόντων (Lang et al. 1999). Ωστόσο, δεν συμφωνούν με άλλες έρευνες που αποδίδουν τις δυσκολίες φοίτησης στις οικονομικές ανάγκες που προκύπτουν, όπως είναι για παράδειγμα τα προσωπικά έξοδα διαβίωσης (Convertino et al., 2009· Danermark, 1996), στα οικογενειακά προβλήματα ή στα προβλήματα με τους ιθύνοντες των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Danermark, 1996). Η διαφορά αυτή στα ευρήματα ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα των προηγούμενων εμπειριών προέκυψαν από τις απόψεις των ίδιων των κωφών φοιτητών.

Οι μισοί περίπου από τους διδάσκοντες, αναφέρθηκαν και στον τρόπο εισαγωγής των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η πλειοψηφία αυτών, φάνηκε να μην συμφωνεί με την εισαγωγή των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις, ωστόσο δεν την απέρριψε τελείως. Η στάση αυτή απέναντι στην εισαγωγική αξιολόγηση των κωφών, όπως δήλωσαν οι διδάσκοντες, οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει ολοκληρωμένη σχολική εκπαίδευση στα κωφά άτομα, ενώ ταυτόχρονα το

σύστημα αυτό απαιτεί από τους κωφούς να ανταποκριθούν στον ίδιο βαθμό με τους ακούντες συνομηλίκους τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι την ίδια αιτιολόγηση χρησιμοποίησαν και οι διδάσκοντες που συμφώνησαν με το κριτήριο αυτό εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και πρόσθεσαν ότι το κριτήριο αυτό αποτελεί ένα είδος κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένας μόνο από τους διδάσκοντες που διαφώνησαν με τον τρόπο εισαγωγής σχολίασε, ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εισαγωγής φανερώνει τη διάκριση και ενισχύει την περιθωριοποίηση των φοιτητών αυτών. Οι θέσεις αυτές ενδεχομένως να δηλώνουν μια κοινή αποδοχή για τη δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και την εξοικείωση με τον κοινωνικό αποκλεισμό που προκαλεί.

Σε αντίθεση με την Ελλάδα, η εισαγωγή των κωφών στα τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού, γίνεται αποδεκτή στη βάση κάποιων κριτηρίων αξιολόγησης (Pumfrey, 2008) και το εκπαιδευτικό σύστημα στη βάση του δεν αντιμετωπίζει τα κωφά άτομα ως αναπήρους που χρήζουν καλύτερη και πιο «εύκολη» μεταχείριση, αλλά ως άτομα με δυνατότητες ίδιες και με εκείνες των ακούντων που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ανώτατης εκπαίδευσης (Kettley, 2007· Sheeran et al., 2007).

Αναφορικά με τις επιδόσεις των κωφών φοιτητών σχεδόν οι μισοί διδάσκοντες σχολίασαν ότι οι φοιτητές είχαν πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο και οι άλλοι μισοί σχολίασαν πως το επίπεδο των φοιτητών ήταν χαμηλό, χωρίς ωστόσο να έχει γίνει κάποια επίσημη αξιολόγηση για τους φοιτητές αυτούς. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το καλό ή το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο σχετίζεται με το αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των κωφών, ωστόσο η πλειοψηφία των ερευνών υπογραμμίζει ότι οι κωφοί φοιτητές έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο (Convertino et al., 2009· Lollis, & LaSasso, 2008· Toscano et al., 2002). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι από τους διδάσκοντες που δήλωσε ότι οι φοιτητές είχαν χαμηλό επίπεδο, η πλειοψηφία πιστεύει ότι θα ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Η στάση αυτή, ενδεχομένως να σχετίζεται με την προσωπική βοήθεια και συνεργασία που οι ίδιοι ή οι συνάδελφοί τους, παρέχουν στους φοιτητές αυτούς. Για τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ που αφορά στις επιδόσεις των κωφών φοιτητών, οι διδάσκοντες στηρίχθηκαν στην γραπτή ή την προφορική αξιολόγηση και στην συνεργασία που είχαν με τους φοιτητές αυτούς. Δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια επίσημη μορφή αξιολόγησης από τους διδάσκοντες ή από το τμήμα. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι κωφοί φοιτητές, σε χώρες όπως η Αγγλία και η Αμερική,

αξιολογούνται στο μαθησιακό τους επίπεδο κατά την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, από τα ίδια τα τμήματα και όχι από τον ίδιο τον διδάσκοντα, ωστόσο η μορφή αυτής της αξιολόγησης σχετίζεται με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών (Richardson, 2009· Taylor et al., 2009), συνθήκη που δεν ισχύει στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας.

Σύμφωνα με τους ίδιους τους διδάσκοντες, οι παράγοντες που σχετίζονταν με την καλή επίδοση των κωφών φοιτητών αφορούσαν στο καλό μαθησιακό υπόβαθρο και την παρουσία του διερμηνέα κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, ευρήματα που συμφωνούν με αυτά παρόμοιων ερευνών (Lang, 2002· Napier & Barker, 2004· Marschark et al., 2004). Μια ακόμα υπόθεση για την καλή επίδοση των συγκεκριμένων φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας, μπορεί να είναι το γεγονός ότι, η φοίτηση στα συγκεκριμένα τμήματα απαιτεί υψηλό μαθησιακό επίπεδο, αφού η βαθμολογική βάση εισαγωγής είναι υψηλή ή το γεγονός ότι κάποιοι ήταν τελειόφοιτοι. Σύμφωνα με τη Lang και τους συνεργάτες της (2004) η καλή επίδοση των κωφών φοιτητών σχετίζεται με τον μεγαλύτερο βαθμό αυτό-ελέγχου στη μελέτη που έχουν οι τελειόφοιτοι σε αντίθεση με τους φοιτητές των πρώτων ετών, δεδομένης της εμπειρίας τους με τα μαθήματα και της ανάληψης περισσότερων ευθυνών κατά τη διάρκεια των χρόνων φοίτησης.

Για τους διδάσκοντες που σημείωσαν ότι οι κωφοί φοιτητές είχαν αρκετά χαμηλές επιδόσεις, ο πιο συχνά καταγεγραμμένος λόγος αφορούσε στο χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, ενώ δεύτερος κατά σειρά λόγος αποτέλεσε το φτωχό υπόβαθρο των κωφών από τη μέση εκπαίδευση ή από τα προηγούμενα μαθήματα και για το ειδικό μάθημα. Οι προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν τα ευρήματα αυτά προθέτοντας ότι ελάχιστοί κωφοί φοιτητές φοιτούν σε τμήματα που να έχουν καλή γνώση του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ το μαθησιακό τους επίπεδο εξισώνεται με εκείνο των μαθητών του γυμνασίου (Bedoin, 2011· Convertino et al., 2009· Cuculick & Kelly, 2003· Easterbrooks et al., 2006· Guteng et al., 2000).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας για καλή ή χαμηλή επίδοση των κωφών φοιτητών είναι ο βαθμός παρακολούθησης των μαθημάτων και το ενδιαφέρον του φοιτητή σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από εκείνα προηγούμενων ερευνών που αναφέρουν ότι το αυξημένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα οδηγεί στην νοηματική μελέτη και κατ' επέκταση στην μεγαλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ η συχνή παρακολούθηση έμμεσα αναγκάζει τον φοιτητή να βρει τρόπους προκειμένου να

κατανοήσει τα όσα διατυπώνονται στη διάλεξη (Lang et al., 1999· Monikowski & Winston, 2003· Richardson et al., 2000). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αν και η πλειοψηφία των διδασκόντων ανέφερε ότι οι κωφοί φοιτητές παρακολούθησαν σχεδόν όλες τις διαλέξεις, αυτό δεν οδήγησε σε υψηλές επιδόσεις για τους φοιτητές αυτούς.

2. Ενημέρωση των διδασκόντων για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών

Αναφορικά με την ενημέρωση των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους, η πλειοψηφία ανέφερε ότι ενημερώθηκε αυτοπροσώπως από τους κωφούς φοιτητές, από το οικογενειακό περιβάλλον των κωφών φοιτητών, τους συμφοιτητές ή από τους διερμηνείς που συνόδευαν τους φοιτητές αυτούς. Η γνωστοποίηση της κώφωσης από τους φοιτητές αυτούς πιθανά να αποτελεί την πρώτη κίνηση για την αναζήτηση βοήθειας προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του μαθήματος. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες η διεκδίκηση και η δράση των κωφών φοιτητών για την κατάκτηση των στόχων τους και η αναζήτηση βοήθειας τόσο από την κεντρική διοίκηση του τμήματος στο οποίο φοιτούν, όσο και από τους διδάσκοντες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη μαθησιακή τους πρόσβαση (Lang, Stinson, Kavanagh, Liu & Basile· Richardson, Long & Woodley, 2004). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι φοιτητές που δηλώνουν την κώφωσή τους, αναζητούν και να χρησιμοποιούν τις παρεχόμενες, από το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, υπηρεσίες, όπως είναι εκείνη του διερμηνέα ή της υπηρεσίας υποτιτλισμού ή περισσότερο χρόνο στην ολοκλήρωση της τελικής αξιολόγησης (IES, 2009· Richardson et al., 2004). Ωστόσο, η κίνηση αυτή ενδεχομένως να είναι κι ένας μονόδρομος για τους κωφούς φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς οι διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες είναι σχεδόν ανύπαρκτες και η μαθησιακή πρόσβαση εξαιρετικά δύσκολη.

Την ανάγκη ενημέρωσης των διδασκόντων για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους, ζήτησε η πλειοψηφία των διδασκόντων προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους από την αρχή του εξαμήνου και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κωφών φοιτητών. Επίσης, ενδιαφέρον προκύπτει από το γεγονός, ότι ένας από τους διδάσκοντες, παρόλο που έκανε διαφοροποιήσεις στο μάθημά του, σχολίασε πως η αποκάλυψη της αναπηρίας δημιουργεί μεροληπτική στάση απέναντι στους φοιτητές αυτούς. Η αποκάλυψη ή όχι της αναπηρίας αποτελεί

αμφιλεγόμενη κίνηση, για τους κωφούς φοιτητές, αφού σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία, στην Αμερική μόνο το 8% των φοιτητών αυτών γνωστοποιούν την κώφωσή τους. Σύμφωνα με τους ίδιους τους κωφούς φοιτητές η αναφορά στην αναπηρία, αφενός στιγματίζει και περιθωριοποιεί και αφετέρου, αποτελεί παραβίαση των προσωπικών τους δεδομένων (Richardson, Long & Woodley, 2004). Ίσως, για αυτό οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες θεωρούν, ότι δεν θα έπρεπε να έχουν ενημερωθεί από ίδιους φοιτητές για την παρουσία τους στα μαθήματα, αλλά την κεντρική διοίκηση ή τη γραμματεία των τμημάτων.

Η γνωστοποίηση της κώφωσης στους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δεν φάνηκε να τους οδήγησε στην αναζήτηση βοήθειας, παρόλο που η πλειοψηφία των διδασκόντων δεν είχε κάποια εμπειρία ή γνώση σχετική με την κώφωση. Η στάση αυτή πιθανώς, να οφείλεται στο γεγονός ότι κάποιιοι διδάσκοντες ήταν ήδη ενήμεροι για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών ή δεν ήξεραν από ποιόν να ζητήσουν υποστήριξη και ενημέρωση ή ανέμεναν να ενημερωθούν από κάποιον αρμόδιο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι δύο μόνο διδάσκοντες αναφέρθηκαν στην υποστήριξη που είχαν, είτε από τη μονάδα προσβασιμότητας του πανεπιστημίου Αθηνών σε συνδυασμό με το συμβουλευτικό κέντρο του τμήματος, είτε από κάποιον διδάσκοντα που ειδικευόταν σε θέματα κώφωσης.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχει δημιουργήσει τη Μονάδα Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία (2007), έναν διαδικτυακό χώρο στον οποίο οι κωφοί φοιτητές μπορούν, μεταξύ άλλων, να αποκτήσουν πρόσβαση στη διαπροσωπική επικοινωνία με τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (υπηρεσία διαμεταγωγής), στο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό), στη συγγραφή σημειώσεων, εργασιών κ.α. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος ιστότοπος μπορεί να δράσει υποστηρικτικά για τους διδάσκοντες που έχουν στα μαθήματά τους κωφούς φοιτητές. Η χρήση όμως, των υπηρεσιών αυτών από τους κωφούς φοιτητές είναι πολύ μικρή, αν και δεν υπάρχει κάποια αξιολόγηση σχετικά με τις Υπηρεσίες της Μονάδας Προσβασιμότητας. Η μη συχνή χρήση των υπηρεσιών αυτών ίσως, να συμβαίνει γιατί τόσο οι κωφοί φοιτητές όσο και οι ίδιοι οι διδάσκοντες δεν είναι ενήμεροι γι' αυτήν, ή παραβλέπουν την ύπαρξή της ή γιατί η λειτουργία της δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στο γεγονός, ότι από τους διδάσκοντες του Ε.Κ.Π.Α. μόνο ένας αναφέρθηκε στη βοήθεια που είχε από τη μονάδα αυτή και επίσης, στον οδηγό σπουδών των τμημάτων του ΕΚΠΑ, μόνο δύο τμήματα αναφέρονται στη συγκεκριμένη μονάδα για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011.

Σχετικά με τις υπηρεσίες που θεωρούν οι διδάσκοντες ότι είναι απαραίτητες για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, οι μισοί από αυτούς τάχθηκαν υπέρ μιας θεσμοθετημένης υπηρεσίας διερμηνείας. Η υπηρεσία αυτή είναι αρκετά διαδεδομένη στα πανεπιστήμια και τα κολέγια του εξωτερικού και μπορεί να ενισχύσει αρκετά τη μαθησιακή πρόσβαση για τους φοιτητές που γνωρίζουν μια νοηματική γλώσσα (Babcock, 2010· Lang, 2002· Marschark et al., 2008· Napier & Barker, 2004), καθώς συχνά προσλαμβάνουν ιδιωτικά διερμηνείς για την παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων και όχι όλων. Ωστόσο, αρκετοί είναι οι κωφοί φοιτητές που δεν επικοινωνούν με κάποια νοηματική γλώσσα, αλλά στηρίζονται κυρίως στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τον μαθησιακό προφίλ των κωφών μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένας στους τέσσερις κωφούς μαθητές γνωρίζουν κάποια νοηματική γλώσσα και υποστηρίζονται στα μαθήματα από διερμηνείς (Stewart & Kluwin, 2001).

Επίσης, παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες πρότειναν τη σύσταση μιας υπηρεσίας στο πανεπιστήμιο, στελεχωμένης από άτομα που εξειδικεύονται στην ειδική αγωγή, με σκοπό να ενημερώνει τους διδάσκοντες για τις ανάγκες των κωφών φοιτητών και τον τρόπο που μπορούν εκείνες να καλυφθούν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Θα μπορούσαμε πιθανά να συμπεράνουμε, ότι για τους διδάσκοντες που γνωρίζουν τις ανάγκες των κωφών φοιτητών, όσο και για εκείνους που δεν έχουν κάποια σχετική γνώση, υπάρχει η κοινή επιθυμία να εμπλακούν και να δράσουν προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν εν μέρη με εκείνα του Zhang και των συνεργατών του (2010), σύμφωνα με τα οποία οι διδάσκοντες που είχαν κάποια γνώση ή ενημέρωση για τις δυνατότητες εκπαίδευσης και προόδου των ατόμων με αναπηρία, έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να βοηθήσουν τους φοιτητές αυτούς και να ενισχύουν τη μαθησιακή τους πρόσβαση, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους διδάσκοντες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα και των δυο ερευνών δηλώνουν μια κοινωνικά αποδεκτή στάση απέναντι στους κωφούς φοιτητές, που δεν συνάδει με τις υπάρχουσες δυσκολίες που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ύπαρξη ατόμων που έχουν εξειδίκευση στην κώφωση, το σύνολο των διδασκόντων αναφέρθηκε συγκεκριμένα στη σύσταση μια υπηρεσίας διερμηνείας. Η πεποίθηση αυτή των διδασκόντων ενδεχομένως να προέκυψε είτε από την προσωπική τους εμπειρία, είτε από την γενική πεποίθηση ότι ο διερμηνέας βοηθά στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών. Η πλειοψηφία των ερευνητικών

μελετών έχει δείξει ότι η συμβολή του διερμηνέα είναι καταλυτική πολλές φορές για την πρόσβαση των κωφών στο περιεχόμενο του μαθήματος και στην κατανόησή του, ενώ ταυτόχρονα λύνει τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών (Convertino et al., 2009· Napier & Barker, 2004· Richardson & Woodley, 2001). Επίσης, οι μισοί από τους διδάσκοντες τόνισαν την ανάγκη εξειδίκευσης του διερμηνέα στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα της διερμηνείας εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει ο διερμηνέας πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος, που καλείται να αποδώσει (Lang, 2002) και πως οι φοιτητές προτιμούν ο διερμηνέας να έχει πανεπιστημιακή κατάρτιση και εξειδίκευση στο αντικείμενο του μαθήματος (Napier & Barker, 2004). Σύμφωνα με τους Richardson και Woodley (2001), η υπηρεσία της διερμηνείας αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή μαθησιακής υποστήριξης για τους φοιτητές του εξωτερικού. Αντίθετα, στην Ελλάδα, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός διερμηνέων προκειμένου να υποστηρίξει τους κωφούς φοιτητές στα μαθήματα και οι ίδιοι πολλές φορές συνοδεύονται από ιδιώτες διερμηνείς.

Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό των διδασκόντων δήλωσε την ανάγκη ύπαρξης εξατομικευμένης βοήθειας των κωφών φοιτητών, με τη μορφή φροντιστηριακών μαθημάτων. Οι διδάσκοντες, είτε κατόπιν προσωπικής εμπειρίας στα φροντιστηριακά μαθήματα, είτε κατόπιν συζήτησης με τους ίδιους τους κωφούς φοιτητές, παρατήρησαν, ότι η ενισχυτική διδασκαλία βοηθάει στην κάλυψη των κενών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αυτοί στην κατανόηση του μαθήματος. Σύμφωνα, όμως με ερευνητικές μελέτες μόνο το 15% των κωφών φοιτητών χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη υπηρεσία καθώς, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, για είναι αποτελεσματική η διδασκαλία απαιτούνται εξειδικευμένα άτομα στην αγωγή των κωφών (Babcock, 2010· Marschark et al., 2002).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση ενός διδάσκοντα, ο οποίος πρότεινε την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού με τη μορφή ακουστικών βοηθημάτων. Αν και ο διδάσκοντας αρκέστηκε σε μια απλή περιγραφή της συγκεκριμένης υπηρεσίας και δεν φάνηκε να γνωρίζει τις επίσημες βοηθητικές συσκευές, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, ότι ίσως αναφερόταν στο φορητό μικρόφωνο ραδιοσυχνότητας ή στα συστήματα ακουστικής βοήθειας σε συγκεκριμένους χώρους. Τα συγκεκριμένα βοηθήματα είναι διαδεδομένα στην Αμερική κυρίως, για τους κωφούς φοιτητές που έχουν λειτουργική υπολειπόμενη ακοή και ιδιαίτερα το φορητό μικρόφωνο ραδιοσυχνότητας, με ποσοστό 35% (Hyde et al., 2009).

3. Μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών

Η μαθησιακή πρόσβαση για τους κωφούς φοιτητές, σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων, περιλαμβάνει κυρίως εμπόδια. Όλοι σχεδόν, οι διδάσκοντες δήλωσαν, ότι οι κωφοί φοιτητές δυσκολεύονται στην παρακολούθηση και την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και κάποιοι πρόσθεσαν ότι δυσκολεύονται και στην ολοκλήρωση των εργασιών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν εκείνα άλλων ερευνών και προσθέτουν, ότι οι εν λόγω δυσκολίες των κωφών ξεκινούν από το πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συνεχίζονται στην Τριτοβάθμια (Albertini & Mayer, 2010· Cuculick & Kelly, 2003· Donne, 2011· Lollis, & LaSasso, 2008· Paul, 2003· Traxler, 2000).

Αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις δυσκολίες, η πλειοψηφία των διδασκόντων ανέφερε τις αμφίπλευρες επικοινωνιακές δυσκολίες που απορρέουν από την κώφωση. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συντριπτική πλειοψηφία διδασκόντων ανέφερε, ότι σχεδόν όλοι οι κωφοί φοιτητές που παρακολουθούσαν τα μαθήματα δεν είχαν καμία συμμετοχή σε αυτά. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αυτά της Lang και των συνεργατών της (2004) που θέλουν τους κωφούς φοιτητές να μην συμμετέχουν στη διδασκαλία παρά μόνο όταν αυτή έχει τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας. Η παραπάνω διαπίστωση ίσως αποτελεί έναν ακόμα λόγο για τον οποίο οι διδάσκοντες πρότειναν τη σύσταση μιας υπηρεσίας διερμηνείας.

Επικοινωνιακές δυσκολίες σημειώθηκαν από τους διδάσκοντες, και στο πλαίσιο της αξιολόγησης, όπου με ή χωρίς τη βοήθεια του διερμηνέα, δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους φοιτητές αυτούς. Οι διδάσκοντες, που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην επικοινωνία με την ύπαρξη διερμηνέων ανέφεραν ότι θεωρούν τον διερμηνέα ακατάλληλο μεταφορέα του περιεχομένου των ερωτήσεων και των απαντήσεων στα συγκεκριμένα μαθήματα, αφού όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ακόμα και αν ο διερμηνέας υπάγεται στο πανεπιστήμιο, δεν μπορεί να γνωρίζει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο κάνει διερμηνεία.

Ακόμα, σε πολύ μικρότερο βαθμό οι διδάσκοντες ανέφεραν, ότι οι δυσκολίες στο περιεχόμενο των μαθημάτων προέκυψαν από το φτωχό γλωσσικό επίπεδο, την εξειδικευμένη ορολογία και το χαμηλό μαθησιακό υπόβαθρο, ενώ ένας σχολίασε τις δυσκολίες στην οργάνωση της μελέτης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με εκείνα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν, ότι η κατανόηση του περιεχομένου του

μαθήματος, η επιτυχία στις εξετάσεις και η μετέπειτα πορεία φοίτησης σχετίζεται με τις δεξιότητες των κωφών φοιτητών στην γλώσσα. Μάλιστα, οι φοιτητές με βασικά γλωσσικά προβλήματα δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν εργασίες και να κατανοήσουν τη διάλεξη με οποιοδήποτε μέσο και αν γινόταν (Convertino et al., 2009· Cuculick & Kelly, 2003· Traxler, 2000). Επίσης, έχει φανεί ότι οι κωφοί φοιτητές δυσκολεύονται στην κατανόηση πιο εξειδικευμένων όρων, εξαιτίας των περιορισμένων γλωσσικών εμπειριών τους (Cuculick & Kelly, 2003) και ότι ο τρόπος οργάνωσης της μελέτης του μαθήματος διαφέρει ποιοτικά με εκείνων των ακουόντων (Richardson et al., 2000). Έτσι, αναφορικά με τον τρόπο μελέτης, οι κωφοί φοιτητές, και ιδιαίτερα εκείνοι που έχουν γνωστοποιήσει την κώφωσή τους, χρησιμοποιούν περισσότερο την αναπαραγωγική μελέτη σε αντίθεση με τους ακούντες συμφοιτητές τους, δηλαδή απομνημονεύουν το περιεχόμενο του μαθήματος προκειμένου να αντεπεξέλθουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, χωρίς να έχουν πάντα θετικά αποτελέσματα και δίχως να κατανοούν τα όσα διαβάζουν (Richardson et al., 2000· Richardson et al., 2004), συνθήκη που πιθανώς επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα.

Ακόμα, οι διδάσκοντες αναφέρθηκαν στα εμπόδια που προκύπτουν από τον πολυπληθή αριθμό των φοιτητών στις αίθουσες διδασκαλίας, το μέγεθος και τη διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν τη δυσχρηστία των αιθουσών διδασκαλίας, ωστόσο δεν έχουν επιβεβαιωθεί, τουλάχιστον από τους ίδιους τους κωφούς φοιτητές, σε καμία έρευνα που να εξετάζει τα εμπόδια στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών. Μια πιθανή εξήγηση, θα μπορούσε να σχετίζεται με τη διαφορετική αρχιτεκτονική και τον πληθυσμό των φοιτητών που παρακολουθούν το μάθημα στα ανώτατα ιδρύματα της χώρας, καθώς και την ύπαρξη βοηθητικών ακουστικών βοηθημάτων που καταργούν σε μεγάλο βαθμό το εμπόδιο της απόστασης μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή (Cawthon, 2010· Cawthon et al., 2008).

Τέλος, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι κάποιοι διδάσκοντες δήλωσαν, πως οι ίδιοι δυσκόλεψαν την πρόσβαση των κωφών φοιτητών στο περιεχόμενο του μαθήματος, επειδή μετακινούνταν στην αίθουσα και συνεπώς οι φοιτητές αυτοί δεν μπορούσαν να διαβάσουν τα χείλη των διδασκόντων. Οι Richardson και Woodley (2001) στην έρευνά τους έδειξαν ότι πολλοί κωφοί φοιτητές που χρησιμοποιούσαν υπολειπόμενη ακοή προτιμούσαν να διαβάζουν τα χείλη του διδάσκοντα ή να υποστηρίζονται από ένα άτομο που μεταφέρει τα λόγια του διδάσκοντα (lip-speaker). Η ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματα μεταβάλλει το φοιτητικό πληθυσμό των

ακουόντων, σε πληθυσμό ακουόντων-κωφών, συνθήκη που οι διδάσκοντες δεν έχουν προετοιμαστεί ή διδαχτεί να αντιμετωπίσουν και συνεπώς να δυσκολεύονται στη εύρεση μια κοινής χρυσής τομής που θα εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές. Σύμφωνα με έρευνες η χειλανάγνωση του διδάσκοντα ή κάποιου εξειδικευμένου ατόμου ενισχύει τη μαθησιακή πρόσβαση, και οι κωφοί φοιτητές πολλές φορές την επιλέγουν αφού αποτελεί δικαίωμά τους, καθώς φαίνεται ότι λειτουργεί ενισχυτικά στην κατανόηση περισσότερων πληροφοριών (Crowe, 2003· Lynas, 1994).

Για τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, παραπάνω από τους μισούς διδάσκοντες ανέφεραν, ότι έκαναν κάποιου είδους διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ μισοί διδάσκοντες σχολίασαν ότι διαφοροποίησαν και την αξιολόγηση των μαθημάτων. Σε διαφοροποίηση προέβησαν όσοι διδάσκοντες ήταν ενήμεροι για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματά τους. Αναφορικά με τους διδάσκοντες που διαφοροποίησαν τη διδασκαλία, οι περισσότεροι σχολίασαν ότι η διαφοροποίηση αφορούσε στο περιβάλλον της αίθουσας, όπως να ζητήσουν από τους κωφούς φοιτητές να καθίσουν στα μπροστινά έδρανα, ενώ οι ίδιοι ελάττωναν τον ρυθμό ομιλίας τους προκειμένου οι φοιτητές να διαβάσουν τα χείλη τους. Επίσης, ανέφεραν σε μικρότερο ποσοστό, ότι έγραφαν στον πίνακα με μεγαλύτερη συχνότητα τις ασκήσεις ή ερωτήσεις, διατηρούσαν τις διαφάνειες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έδιναν στους φοιτητές αυτούς τις διαφάνειες πριν ή αμέσως μετά τη διάλεξη. Κάποιοι συμμετέχοντες έκαναν διαφοροποιήσεις στις εργασίες των κωφών φοιτητών, δηλαδή έδωσαν τη βιβλιογραφία ή κάποιο πρότυπο εργασίας ή διαφοροποίησαν τις δραστηριότητες της πρακτικής άσκησης.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν τις ενέργειες των διδασκόντων να ενισχύσουν τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών, παράλληλα όμως γίνεται φανερή η έλλειψη οργάνωσης και ενημέρωσης των διδασκόντων σχετικά με τις ανάγκες των κωφών φοιτητών και τον τρόπο που εκείνες μπορούν να καλυφθούν. Ακόμα και ορισμένοι από τους διδάσκοντες που ανέφεραν ότι γνώριζαν τις ανάγκες των κωφών φοιτητών, οι ενέργειες που έκαναν δεν διαφοροποιούνταν σε μεγάλο βαθμό από των υπολοίπων. Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαμόρφωση του περιβάλλοντος είναι αναγκαία για την εκπαίδευση των κωφών, καθώς δημιουργεί τις βασικές συνθήκες για την οπτική και ακουστική επικοινωνία και συνεπώς ενισχύει την πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος (Heacox, 2002· Νικολαράζη, 2011· Tomlinson, 2010).

Ωστόσο, η διαφοροποίηση σε αυτό το επίπεδο, αποτελεί ένα πρώτο στάδιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η χρήση οπτικού υλικού και οπτικών εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως οι γνωστικοί χάρτες, οι εικόνες και οι διάφορες εφαρμογές της τεχνολογίας μπορούν να προσφέρουν οπτικές διευκολύνσεις, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία και την κατανόηση της καινούργιας γνώσης από τους κωφούς (Bedoin, 2011· Cannon et al., 2011· Νικολαραϊζή, 2011· Marschark et al. , 2002· Μπότσας & Νικολαραϊζή, 2008).

Τέλος, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός, ότι ένας διδάσκοντας με τη συνεργασία και τη συμμετοχή των ακουόντων συμφοιτητών σχεδίασαν και προσάρμοσαν το έντυπο υλικό στις ανάγκες των κωφών φοιτητών. Η διαφοροποίηση του υλικού μέσω των συνομηλίκων ενδεχομένως να λειτουργεί ενισχυτικά στη μαθησιακή πρόσβαση και στην διεύρυνση των κοινωνικών επαφών των φοιτητών αυτών. Στην έρευνα του Heron και των συνεργατών του (2006) φάνηκε ότι πολλοί κωφοί φοιτητές απευθύνονταν στους συμφοιτητές τους, κυρίως για την εξασφάλιση σημειώσεων, καθώς με τους τελευταίους αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα, από ό,τι με το διδάσκοντα, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. Ένας ακόμα παράγοντας που οδηγεί τους κωφούς φοιτητές να ζητούν τη βοήθεια των συνομηλίκων τους αποτελεί η αδυναμία καταγραφής σημειώσεων στα μαθήματα εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι κωφοί στη γλώσσα, και της ταυτόχρονης παρακολούθησης του μαθήματος από το καθηγητή ή τον διερμηνέα (Lang, 2002).

Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, η συνεργασία μεταξύ ακουόντων και κωφών φοιτητών εκτός από το κομμάτι της διαφοροποίησης του υλικού, δεν φάνηκε να ευνοεί τους κωφούς σε όλα τα πλαίσια. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των διδασκόντων έκρινε θετική τη συνεργασία μεταξύ των συμφοιτητών. Αντίθετα, η πλειοψηφία των διδασκόντων σχολίασε ότι οι κωφοί φοιτητές ήταν απομονωμένοι στην αίθουσα διδασκαλίας ή μαζί με τον διερμηνέα που τους συνόδευε, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν στους διδάσκοντες ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην συνεργασία με τους ακούοντες συμφοιτητές. Τα ευρήματα αυτά, ενισχύουν τη θέση ότι η ένταξη και η αποδοχή των φοιτητών με αναπηρία δεν σχετίζεται με τη φοίτηση ή όχι των κωφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά με τις συνθήκες φοίτησης και μαθησιακής πρόσβασης (Kettley, 2007· Sheeran et al., 2007). Στην Ελλάδα, μπορεί να γίνεται λόγος γύρω από την ένταξη, στην ουσία όμως δεν έχουν γίνει οι απαραίτητες ενέργειες που να εμπλέκουν όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές σε διάλογο και στην έμπρακτη εφαρμογή της φιλοσοφίας αυτής.

Σχετικά με την διαφοροποίηση στην αξιολόγηση, οι μισοί διδάσκοντες σχολίασαν ότι προβαίνουν σε αλλαγές που αφορούν στον τρόπο ή τη διαδικασία της αξιολόγησης των κωφών φοιτητών. Η πλειοψηφία των διδασκόντων αυτών γνώριζε ήδη ή ενημερώθηκε για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές αυτούς στην αξιολόγηση του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται εν μέρει από προηγούμενες έρευνες που παρουσίασαν, ότι οι διδάσκοντες που εξειδικεύονται σε θέματα κώφωσης, εργάζονται στους χώρους της ειδικής αγωγής, γνωρίζουν περισσότερες τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης και τις εφαρμόζουν συχνότερα από τους υπόλοιπους διδάσκοντες (King et al., 2010· Scheetz & Martin, 2008). Ένας μόνο από τους παραπάνω συμμετέχοντες σχολίασε αρνητικά την πιθανή πρόθεση του φοιτητή να ζητήσει διαφοροποίηση στην αξιολόγηση.

Επίσης, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν την ευνοϊκή βαθμολόγηση, ως μορφή διαφοροποίησης στην αξιολόγηση. Η θέση αυτή των διδασκόντων ενισχύει την ανάγκη για ενημέρωση των διδασκόντων σε θέματα διαφοροποίησης και αντιμετώπισης των κωφών φοιτητών. Ακόμα, κάποιιοι συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι τους έχει ζητηθεί είτε από τους γονείς των φοιτητών αυτών είτε από τους ίδιους τους φοιτητές, να ευνοηθούν στην αξιολόγηση του μαθήματος και να περάσουν το μάθημα. Μια τέτοια στάση ενδεχομένως να είναι μονόδρομος για έναν κωφό φοιτητή που η μαθησιακή πρόσβαση είναι ελάχιστη και δεν βρίσκει εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία το μάθημα, ειδικότερα όταν επαναλαμβάνει την παρακολούθησή του για περισσότερες από δύο φορές. Επίσης, είναι φανερό ότι ο πυρήνας της οικογένειας των φοιτητών αυτών, υπερασπίζεται, διεκδικεί και συνηγορεί υπέρ των ενηλίκων παιδιών τους, τακτική που ξεκινά από την πρώτη κιόλας εκπαίδευση και συνεχίζεται δια βίου, για την πλειοψηφία των ατόμων αυτών (Traci & Koester, 2011).

4. Συνεργασία μεταξύ κωφών φοιτητών και διδασκόντων

Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των κωφών φοιτητών και των διδασκόντων, παραπάνω από τους μισούς περίπου συμμετέχοντες σχολίασαν, ότι συναντήθηκαν εκτός των ωρών των μαθημάτων με τους κωφούς φοιτητές. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν τόσο την ανάγκη των κωφών φοιτητών για υποστήριξη, όσο και τη διάθεση των διδασκόντων να υποστηρίξουν τους φοιτητές αυτούς. Παρόλο, που η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διαθεσιμότητα των

διδασκόντων και την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των κωφών φοιτητών είναι περιορισμένη, παλαιότερη έρευνα της Lang και των συνεργατών της (1999) έδειξε ότι οι διδάσκοντες που συνεργάστηκαν με τους κωφούς φοιτητές στη διάρκεια των μαθημάτων με την παροχή κατάλληλου υλικού, βοήθησαν στην βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών αυτών.

Το περιεχόμενο των συναντήσεων για την πλειοψηφία των διδασκόντων αφορούσε σε διευκρινήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος, την πορεία και την ολοκλήρωση των εργασιών ή της διπλωματικής εργασίας, και σε μικρότερο βαθμό την τελική αξιολόγηση του μαθήματος και την απόκτηση του πτυχίου. Τα ευρήματα αυτά, αν και απαριθμούν δυσκολίες τις οποίες και ένας μέσος φοιτητής θα μπορούσε να αντιμετωπίζει, δεν επιτρέπουν την εξομοίωση των αναγκών των κωφών με των ακουόντων φοιτητών, καθώς επίσης και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το ακριβές είδος και τον βαθμό δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι κωφοί φοιτητές. Για παράδειγμα, ένας διδάσκοντας που ανέφερε ότι οι συναντήσεις αφορούσαν το περιεχόμενο του μαθήματος, επεσήμανε ότι ο συγκεκριμένος φοιτητής δυσκολεύονταν να κατανοήσει τις βασικές ορολογίες και το λεξιλόγιο του γνωστικού αντικείμενου, ενώ θα έπρεπε να έχει ήδη εξοικειωθεί ή να γνωρίζει το περιεχόμενο αυτού. Σύμφωνα με έρευνες, τα φτωχά νοητικά σχήματα που επηρεάζουν αρνητικά τις προσπάθειές των κωφών να οργανώσουν τις πληροφορίες που διαβάζουν σε ένα κείμενο, το περιορισμένο λεξιλόγιο και η δυσκολία κατανόησης των μεταφορικών εννοιών, φράσεων ή προτάσεων, με τα οποία εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εμποδίζουν τους κωφούς να εμπλακούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός σύνθετου κειμένου, όπως είναι αυτό μια εργασίας ή στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος (Donne, 2011· McAnally, Rose & Quigley, 2007· Paul, 2003). Έτσι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία μεταξύ κωφών φοιτητών και διδασκόντων στην πορεία της φοίτησης των πρώτων.

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι η πρόθεση για συνεργασία προέκυψε είτε από την πλευρά του διδάσκοντα, είτε του κωφού φοιτητή. Η πρόθεση αυτή των διδασκόντων, πιθανά να προκύπτει από την παραδοχή των δυσκολιών που βλέπουν να αντιμετωπίζουν οι κωφοί φοιτητές, την αποδοχή της μη ύπαρξης υποστηρικτικών υπηρεσιών και το αίσθημα της προσφοράς στα άτομα αυτά εξαιτίας της κώφωσης. Σε μια προσπάθεια να ερμηνευτεί η πρόθεση που μπορεί να απορρέει από την ύπαρξη της αναπηρίας, μέσα από την κοινωνιολογική θεώρηση της αναπηρίας, θα

μπορούσαμε να πούμε ότι παρόλο που οι παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές επιστήμες έχουν απορρίψει τη θέση που θέλει οποιαδήποτε απόκλιση από τη νόρμα να αποδίδεται αποκλειστικά σε ενδογενείς παράγοντες ανάπτυξης του ατόμου, η αναπηρία συνεχίζει να ταυτίζεται με τα εξωγενή κοινωνικά αίτια, τα οποία προκαλούν προβλήματα και εμπόδια στο κωφό άτομο. Έτσι, δημιουργούνται προκαταλήψεις που μπορεί να θεωρούνται από το σύνολο αντικειμενικές αλήθειες, σε ένα δεύτερο όμως επίπεδο, μέσα στην ιστορική τους πορεία διαμορφώνονται και παγιώνονται ως σταθερές αλήθειες (Giroux, 1984). Συνισταμένη όλων αυτών αποτελεί η χορήγηση ανεπιθύμητης και στερεότυπης βοήθειας για τα κωφά άτομα ή βοήθειας που δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες (Braithwaite & Eckstein, 2003).

Παρόλη την πρόθεση των διδασκόντων να βοηθήσουν τους φοιτητές αυτούς, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η συνεργασία αυτή δεν οδήγησε σε υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα για όλους τους κωφούς φοιτητές. Τα ευρήματα αυτά, ενδεχομένως να δηλώνουν ότι η συνεργασία δεν ήταν αποτελεσματική για τους φοιτητές, ίσως γιατί οι διδάσκοντες δεν είχαν κάποια γνώση σχετικά με την κώφωση και τις ανάγκες των ατόμων αυτών. Τα συγκεκριμένα, ευρήματα επιβεβαιώνονται από εκείνα της Lang και των συνεργατών της (1999) που σημείωσαν, ότι η γνώση ή η ενημέρωση των διδασκόντων σε θέματα κώφωσης, οδηγεί σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία και επίδοση των κωφών φοιτητών.

Επίσης, παρά τη διάθεση για συνεργασία, κάποιοι από τους διδάσκοντες έδειξαν να δυσκολεύονται ή να πιέζονται στη συνάντηση με τους κωφούς φοιτητές και πρόσθεσαν ότι ο χρόνος που διέθεταν ήταν περιορισμένος. Ενδεχομένως, η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών, στην περίπτωση που δεν υπήρχε διερμηνέας, να ήταν χρονοβόρα, χωρίς παράλληλα να υπάρχει σύγκλιση για το περιεχόμενο της συζήτησης. Σύμφωνα με τους διδάσκοντες, οι μισοί περίπου κωφοί φοιτητές επικοινωνούσαν προφορικά. Για τους διδάσκοντες όμως, ήταν πολύ δύσκολο να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο των φοιτητών, ενώ κάποιοι ακόμα κωφοί φοιτητές συνδύαζαν την προφορική επικοινωνία με τη γραπτή, γεγονός που επιβεβαιώνει τις αμφίπλευρες δυσκολίες στην επικοινωνία.

Οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ολοκλήρωση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Convertino et al., 2009· Marschark et al., 2006). Ο τρόπος που επικοινωνούν (νοηματική γλώσσα ή προφορικά) τόσο με το διδακτικό προσωπικό

όσο και με τους συμφοιτητές τους, φαίνεται ότι διευκολύνει ή δυσκολεύει τις συνθήκες εργασίας στα μαθήματα και στην προσωπική τους μελέτη (Convertino et al., 2009· Marschark et al., 2006). Πολλοί κωφοί που φοιτούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζουν μια νοηματική γλώσσα που έχουν αναπτύξει με τις οικογένειές τους και όχι την επίσημη νοηματική γλώσσα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην παρακολούθηση της προφορικής διάλεξης του καθηγητή ή του διερμηνέα, όταν η υπηρεσία του δεύτερου παρέχεται από το πανεπιστήμιο (Monikowski & Winston, 2003· Richardson & Woodley, 2001). Το γεγονός λοιπόν, ότι στην παρούσα έρευνα οι κωφοί φοιτητές φάνηκε να είναι απομονωμένοι ή να επικοινωνούν μόνο με τον διερμηνέα, πιθανώς αποτελεί ζήτημα που προκύπτει από τις δυσκολίες στην επικοινωνία. Έτσι, η διερμηνεία ή ο όποιος άλλος τρόπος ενίσχυσης της μαθησιακής πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος (real-time captioning) δεν μπορούν να θεωρηθούν εχέγγυα για την ακαδημαϊκή επιτυχία, όταν δεν υπάρχουν δεξιότητες επικοινωνίας (Convertino et al., 2009· Marschark et al. (2006).

Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα, έγιναν οι κατάλληλες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, στη μελέτη των αποτελεσμάτων αυτής της ποιοτικής έρευνας, πρέπει να ληφθούν υπόψη και διάφοροι περιορισμοί που επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα αυτά.

Ένας περιορισμός αφορά στους συμμετέχοντες της έρευνας και συγκεκριμένα στη μη τυχαία δειγματοληψία των συμμετεχόντων. Το γεγονός ότι η επικοινωνία με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων έγινε καθ' ενημέρωση για την ύπαρξη κωφών φοιτητών σε συγκεκριμένα τμήματα, επηρέασε την αντιπροσωπευτικότητα των δείγματος, αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία (Cohen et al., 2008· Patton, 1999).

Επίσης, η απειρία της ερευνήτριας τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων όσο και στην ανάλυση των δεδομένων, μπορεί να επηρέασε τη λήψη και την επεξεργασία αντίστοιχα, των δεδομένων της έρευνας (Silverman, 2000). Επίσης, πρέπει να αναγνωριστεί το γεγονός ότι η συνέντευξη αποτελεί μια συναλλαγή στην οποία υπάρχουν προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις που πρέπει να αναγνωρισθούν και να αξιολογηθούν από τον αναγνώστη. Στη βάση αυτή, τόσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όσο και η ερμηνεία αυτών από μέρους της ερευνήτριας, πιθανώς να μην αντικατοπτρίζουν την ακριβή πραγματικότητα των συνθηκών που διερευνώνται, αλλά να αποκλίνουν σε κάποιο βαθμό (Cohen et al., 2008· Miles & Huberman, 1994). Ακόμα, δεν επαναξιολογήθηκε ο βαθμός ελέγχου του περιεχομένου των δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες της έρευνας, είτε με τη μορφή επανάληψης κάποιων συνεντεύξεων με τους διδάσκοντες, είτε με τη μορφή συμφωνίας με τις κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων (Hitchcock & Hughes, 1995).

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η ερμηνεία των δεδομένων δεν έγινε σε συνδυασμό με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι τα τμήματα, το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων, το φύλο ή η ηλικία. Τέλος, στην έρευνα δεν έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων, δηλαδή δεν χρησιμοποιήθηκαν δύο ή περισσότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, που θα μπορούσαν να αποτυπώσουν και να αναδείξουν την πολυπλοκότητα του πλαισίου της μαθησιακής πρόσβασης των κωφών φοιτητών (Cohen et al., 2008· Hitchcock & Hughes, 1995).

Συμπεράσματα και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στόχος της έρευνας αυτής αποτέλεσε η μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των διδασκόντων. Σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων είναι εφικτή η απόκτηση του πτυχίου και η ολοκλήρωση της φοίτησης των κωφών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι το δικαίωμα στην εισαγωγή και τη φοίτηση των κωφών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν συνάδει με την έμπρακτη εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας, καθώς η μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών είναι μικρή παρά τις αυτόνομες προσπάθειες μερικών διδασκόντων. Οι προσπάθειες κάποιων διδασκόντων να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, δεν φάνηκε να επηρεάζει στις επιδόσεις των κωφών φοιτητών, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που σχολίασε ότι οι κωφοί φοιτητές είχαν καλές επιδόσεις, δεν φάνηκε να συσχετίζει τις επιδόσεις με τον βαθμό πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος. Δηλαδή, οι επιδόσεις των συγκεκριμένων φοιτητών ήταν ήδη καλές και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή της εργασίας ενίσχυσε την επίδοση αυτή, αλλά όχι τη μαθησιακή πρόσβαση.

Επίσης, οι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία, που προέβησαν οι διδάσκοντες, δεν ανταποκρίνονταν στην πλειοψηφία τους στις πραγματικές ανάγκες των κωφών φοιτητών ή ακόμα και αν ανταποκρίνονταν δεν αφορούσαν όλη τη διδασκαλία, αλλά ένα μόνο κομμάτι αυτής, όπως το υλικό. Για τους διδάσκοντες, ο μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία και η έλλειψη διδακτικών γνώσεων, οδηγούν στην μη επαρκή κάλυψη των αναγκών των κωφών φοιτητών και στη μείωση των ευκαιριών να εμπλακούν οι φοιτητές αυτοί στα μαθήματα.

Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργασία μεταξύ κωφών φοιτητών και διδασκόντων τόσο κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, όσο και εκτός των ωρών των μαθημάτων, δεν ήταν μια εύκολη συνθήκη και για τις δύο πλευρές. Ακόμα και με την ύπαρξη κάποιου διερμηνέα, η επικοινωνία δεν είχε τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα για τους κωφούς φοιτητές και τους διδάσκοντες. Το εύρημα αυτό, δίχως να γενικεύεται και χωρίς να επιδιώκει την υποτίμηση της ύπαρξης του διερμηνέα, ενδεχομένως να θέτει υπό αμφισβήτηση το ρόλο του, ο οποίος τυπικά έχει ως στόχο να καλύπτει το γλωσσικό κενό μεταξύ των δύο γλωσσών (ελληνική νοηματική γλώσσα, γλώσσα ακουόντων). Επιπλέον, παρόλο που αρκετοί διδάσκοντες

πρότειναν την ύπαρξη μια θεσμοθετημένης υπηρεσίας διερμηνείας, η ενέργεια αυτή καθεαυτή δεν θα μπορούσε να αμβλύνει τα επικοινωνιακά προβλήματα ή να ενισχύσει τη μαθησιακή πρόσβαση για όλους τους κωφούς φοιτητές, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουν όλοι οι κωφοί την ελληνική νοηματική γλώσσα. Όπως γίνεται φανερό, οι παραπάνω παρατηρήσεις επαναφέρουν τον προβληματισμό πάνω στο ρόλο και την ουσιαστική προσφορά του διερμηνέα.

Η ανάγκη για ενημέρωση τόσο για την ύπαρξη κωφών φοιτητών στα μαθήματα, όσο και των τρόπων ανταπόκρισης στις ανάγκες των φοιτητών αυτών, εκφράστηκε από την πλειοψηφία των διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι φοιτητές αυτοί χρειάζονται κάτι περισσότερο από μια περιστασιακή μεμονωμένη βοήθεια και ότι η πρόθεση καθεαυτή δεν μπορεί να εξασφαλίσει την πρόσβαση που έχουν ανάγκη οι φοιτητές. Για τον λόγο αυτό, οι διδάσκοντες πρότειναν τη σύσταση θεσμοθετημένων υπηρεσιών από εξειδικευμένους επαγγελματίες, συνθήκη που μπορεί να βοηθήσει όλους τους κωφούς φοιτητές με διαφορετικές ανάγκες, αλλά και τους ίδιους τους διδάσκοντες, αρκεί η προαίρεση των τελευταίων να συνοδεύεται από ουσιαστικές και έμπρακτες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι απόψεις και ο ρόλος των διδασκόντων στη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών είναι ένα σημαντικό κομμάτι στην πορεία των φοιτητών αυτών. Η θέση του διδάσκοντα που κατέχουν επιτρέπει τη διαμόρφωση προσωπικής γνώμης για όλα όσα διαδραματίζονται στο πλαίσιο των μαθημάτων, και δίνει μια σχετικά ξεκάθαρη εικόνα του τρόπου και των συνθηκών διεξαγωγής των μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τους κωφούς φοιτητές. Παράλληλα τονίζουν από τη μια πλευρά την προσωπική τους δυσκολία και την έλλειψη γνώσεων προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών φοιτητών, και από την άλλη τις ελλείψεις σε υποδομές και σε υπηρεσίες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ανάγκη οργανωμένης υποστήριξης των κωφών φοιτητών.

Σε όλη την πορεία της έρευνας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφία μέχρι την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, προέκυπταν διάφορα ερωτήματα τα οποία δεν θα μπορούσαν να απαντηθούν στα πλαίσια μιας και μόνο ερευνητικής δραστηριότητας. Τα ερωτήματα αυτά, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών.

Έτσι, στη διερεύνηση των απόψεων των διδασκόντων σχετικά με τη μαθησιακή πρόσβαση των κωφών φοιτητών μπορούν να προστεθούν ποικίλοι

παράγοντες που αξίζει να ερευνηθούν. Για παράδειγμα, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η συσχέτιση των δεδομένων και του γνωστικού αντικειμένου του κάθε διδάσκοντα, του φύλου ή του τμήματος.

Επίσης, για την ολοκληρωμένη διερεύνηση της μαθησιακής πρόσβασης των κωφών φοιτητών, εύλογα πρέπει να διερευνηθεί και η άποψη των ίδιων των κωφών φοιτητών. Είναι σημαντικό να δοθεί το βήμα στους ίδιους τους κωφούς φοιτητές να παρουσιάσουν τον τρόπο που βιώνουν τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τις δυσκολίες που συναντούν, τη συνεργασία που έχουν με τους ιθύνοντες και την προσωπική προσπάθεια που έχουν καταβάλει για να επιτύχουν στα μαθήματα. Μια τέτοια έρευνα, επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων των απόψεων των κωφών φοιτητών και εκείνων των διδασκόντων.

Η διερεύνηση των παραπάνω θεματικών θα συμβάλλει στην σκιαγράφηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη φοίτηση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στον επαναπροσδιορισμό από τη μία του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και από την άλλη του ρόλου των διδασκόντων και των κωφών φοιτητών σε αυτήν. Τέλος, η διάθεση όλων για αυτοκριτική και η αποδοχή των προβλημάτων που καθιστούν δυσλειτουργική τη φοίτηση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θέτει τα θεμέλια για ουσιαστικές και διαρθρωτικές αλλαγές.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Albertini, J., & Mayer, C. (2010). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 35-46
- Antia, S. (2007). Can deaf and hard of hearing students be successful in general education classrooms? Ανασύρθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2011 από: <http://www.tcrecord.org/search.asp?kw=deaf>
- Argyropoulos, V. S., & Nikolaraizi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139-153
- Babcock, R. D. (2010). Interpreted writing center tutorials with college-level deaf students. *Linguistics and Education*, 22(2), 95-117
- Bedoin, D. (2011). *English teachers of deaf and hard of hearing students in French schools: needs, barriers and strategies*. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 159-175
- Berent, G. P., Samar V. J., & Parasnis, I. (2000). College teachers' perceptions of English language characteristics that identify English language learning disabled deaf students. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 342-358
- Braithwaite, D. O., & Eckstein, N. J. (2003). How people with disabilities communicatively manage assistance: helping as instrumental social support. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 1 – 26.
- Calderon, R., & Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 177–189). New York: Oxford University Press
- Cannon, J. E., Easterbrooks, S. R., Gagne', P., & Beal-Alvarez, J. (2011). Improving DHH students' grammar through an individualized software program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 437-457
- Cawthon, S. W. (2010). Science and evidence of success: Two emerging issues in assessment accommodations for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 185-203

- Cawthon, S. W., Nichols, S. K., & Colier, M., (2008). Facilitating access: What information do post-secondary institutions in Texas provide about accommodations and services for students who are deaf or hard of hearing? *American Annals of the Deaf*, 153(5), 450-460
- Cohen, L. & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London; New York: Routledge
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181
- Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T. & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 324-343
- Coolican, H. (2004). *Research methods and statistics in psychology* (4th ed.). London: Hodder & Stoughton
- Crowe, T. V. (2003). Self-esteem scores among deaf college students: An examination of gender and parents' hearing status and signing ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 199-206
- Cuculick, J. A., & Kelly, R. R. (2003). Relating deaf students' reading and language scores at college entry to their degree completion rates. *American Annals of the Deaf*, 148(4), 279-286
- Culpepper, B. (2003). Identification of permanent childhood hearing loss through universal newborn hearing screening programs. In B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds), *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education* (vol. 4, pp. 99-126). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Danermark, B. (1995). Persistence and academic and social integration of hearing-impaired students in postsecondary education: A review of research. *Jadara*, 29(2), 20-33
- Debevc, M., & Peljhan, Z. (2004). The role of video technology in on-line lectures for the deaf. *Disability and Rehabilitation*, 26(17), 1048-1056
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London; New York: Routledge.

- Donne, V. (2011). Reading instruction and text difficulty. *The Volta Review*, 111(1), 5-23
- Easterbrooks, S., Stephenson, B., & Mertens, D. (2006). Master teachers' responses to twenty literacy and science/mathematics practices in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 398—409
- Elliot, L. B., Stinson, M. S., McKee, B. G., Everhart, V. S., & Francis, P. J. (2001). Perceptions of the C-Print speech-to-text transcription system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 285-298
- English, K., & Church, G. (1999). Unilateral hearing loss in children: An update for the 1990's. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30(1), 26-31
- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The interview: From neural stance to political involvement. In N. K. Denzin and Y.S Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp.695-726) . Thousand Oaks, CA: Sage publications
- Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 225-235
- Girgin, M.C. (2006). History of higher education provision for the deaf in Turkey and current applications at the Anadolu University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 12-19
- Giroux, H. (1984). Ideology , agency and the process of schooling. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social crisis and educational research*. London: Croom Helm
- Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. I. (Eds.). (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 222-229
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). *Handbook of interview research context and method*. Thousand Oaks; London: Sage publications
- Guteng, S. I., Tracy, T., & Chappell, B. (2000). Developmental practicum experiences of preservice teachers in deaf education: Implications for practicum placement and faculty-student collaborative research. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 411- 19
- Hadjikakou, K., & Hartas, D., (2007). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119

- Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29
- Hall, T., Healey, M., & Harrison, M. (2004). Fieldwork and disabled students: Discourses of exclusion and inclusion. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(2), 255–280
- Hanks, J. A., & Velaski, A. (2003). A summertime collaboration between speech-language pathology and deaf education. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 58-63
- Harkins, J. H., & Bakke, M. (2003). Technologies for communication: Status and trends. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf Studies, Language, and Education* (vol. 6, pp. 406-419). New York: Oxford University Press
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Heron, T. E., Villareal, D. M., Yao, M., Christianson, R. J., & Heron, K. M. (2006). Peer tutoring systems: Applications in classroom and specialized environments. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 27–45
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher : a qualitative introduction to school-based research*. London, New York : Routledge
- Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J. & Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University: 1985–2005. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 85-98
- Hyde, M., Zevenburgen, R., & Power, D. (2003). Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 56–64.
- Hohenberger, A. (2008). The word in sign language: Empirical evidence and theoretical controversies. *Linguistics*, 46(2), 249-308
- Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 237–261
- Karchmer, M. A., & Michell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of hearing students. In M. Marschark & P. E.

- Spencer (Eds). *Deaf studies, language, and education*, Vol.2 (pp. 21-37). New York: Oxford University Press.
- Kelly, R., Albertini, J., & Shannon, N. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 386–400
- Kelly, R. R., Lang, H. G., & Pagliaro, C. M. (2003). Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grade 6-12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 104-119
- Kettley, N. (2007). The past, present and future of widening participation research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 333-347
- King, L. H., Aguinaga, N., O'Brien, C., Young, W., & Zgong, K. (2010). Disability in higher education: A position paper. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 386-391
- Komesaroff, L. (2005). Category politics: Deaf students' inclusion in the hearing university. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 389–403
- Koo, D., Crain, K., LaSasso, C., & Eden, D. F. (2008). Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145, 83-99
- Kreimeyer, K., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185
- Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267-280
- Lang, H. G., Biser, E., Mousley, K., Orlando, R., & Porter, J. (2004). Tutoring deaf students in higher education: A comparison of baccalaureate and sub-baccalaureate student perceptions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 189-201
- Lang, H. J., Stinson, M. S., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. L. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 16-27
- Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education: Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marscark & P. C. Hauser (Eds), *Deaf cognition: Foundation and outcomes* (vol.2, pp. 24-51). New York: Oxford University Press

- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society, 15*(1), 157–165
- Lollis, J., & LaSasso, C. (2008). The appropriateness of the NC state-mandated reading competency test for deaf students as a criterion for high school graduation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(1), 76-98
- Long, G. L., Vignare, K., Rappold, R. P., & Mallory, J. (2007). Access to communication for deaf, hard-of-hearing and ESL students in blended learning courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 8*(3), 1-13
- Lynas, W. (1994). *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr Publishers
- Mangrubang, F. (2004). Preparing elementary education majors to teach science using an inquiry-based approach: the full option science system. *American Annals of the Deaf, 149*(3), 290–303
- Marlatt, E. A. (2004). Practical knowledge storage among preservice, novice, and experienced educators of students who are deaf and hard-of-hearing. *Exceptional Children, 70*(2), 201-214
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2008). Cognitive underpinning of learning by deaf and hard-of-hearing students: Differences, diversity and directions. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds), *Deaf cognition: Foundation and outcomes* (vol. 1, pp. 3-23). New York: Oxford University Press
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students : From research to practice*. New York: Oxford University Press
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., ... Noble, W. (2006). Benefits of sign language interpreting and text alternatives for deaf students' classroom learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 421-437
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R., & Maltzen, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting: Deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies, 4*, 345–368.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediate instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), 546-561

- Mayberry, R. A., del Giudice, A. A., Lieberman, A. M. (2010). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188
- Mayberry, P. I., Lock, E., & Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, 417
- Mayberry, R. I. & Squires, B. (2006). Sign language: Acquisition. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (vol. 11, pp. 291-296). Oxford: Elsevier.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McAnally, P.L., Rose, S., & Quigley, S.P. (2007). *Reading practices with deaf learners (2nd Ed.)*. Texas: Proed
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Monikowski, C., & Winston, E. (2003). Interpreters and interpreter education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf Studies, Language, and Education*. (vol. 5, pp. 347-360). New York: Oxford University Press
- Moore, D. F. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ., & Νικολαραϊζή, Μ. (2008). Έννοιες και σχέσεις: Το ταξίδι του νοήματος μέσα σε ένα γνωστικό χάρτη. Στο Μ. Νικολαραϊζή & Φ. Κουλοσούσα (Επιμ.) *Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των κωφών και βαρήκοων παιδιών*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228-238
- Newby, H. (2004). Doing widening participation: Social inequality and access to higher education. Colin Bell memorial lecture, University of Bradford. Ανασύρθηκε από: www.Hence.ac.uk/news/events/2004/bell/bell.pdf
- Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(1), 155-168

- Νικολαραϊζή, Μ. (2011). Εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών: Η αναγκαιότητα αποτελεσματικών και ερευνητικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών. Στους Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στην διδακτική πράξη* (σ. 135 – 184). Αθήνα: πεδίο
- Νικολαραϊζή, Μ., Παπανικολάου, Φ., & Μπαρμπαργύρη, Κ. (2006). Η πρόσβαση του κωφού παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα. *Πρακτικά 9ου Παγκόσμιου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου* (σσ. 822-834). Λάρνακα
- Νικολόπουλος, Θ. Π. & Παπαδημητρίου, Π., Δ. (2008). Επίδραση στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας- Αποκατάσταση με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα, Στον Δ. Νικολόπουλο (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (κεφ.4, σσ. 135-174). Αθήνα: Τόπος
- Osguthorpe, R. T. (1976). The hearing peer as a provider of educational support to deaf college students. *National Technical Institute for the Deaf*, 2-21
- Pace, D., & Schwartz, D. (2008). Accessibility in post secondary education: Application of UDL to college curriculum. *US-China Education Review*, 5(12), 20-26
- Padden, C. (2000). The Deaf community and the culture of deaf people. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castaneda, H. W. Hackman, M. L. Peters & X. Zuniga (Eds), *Reading for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism and classism* (vol. 63, pp. 343-351) New York: Routledge
- Patton, M Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: New Delhi
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds). *Deaf studies, language, and education* (vol.7, pp. 97-109). New York: Oxford University Press.
- Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 57–78.
- Pumfrey, P. D. (2008). Moving towards inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998–2005. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 31-46

- Ramsey, C. L. (2002). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington: Gallaudet University Press
- Reddy, G. L., Ramar, R., & Kusuma, A. (2004). *Hearing impairment: An educational consideration*. New Delhi: Discovery Publishing House
- Reindal, S. M. (2010). Redefining disability: A rejoinder to a critique. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 4(1), 125–135.
- Richardson, J. T. E. (2008). Approaches to studying among deaf students in higher education. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds), *Deaf cognition* (vol. 14, pp.387-411). New York: Oxford University Press
- Richardson, J. T. E. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 34(2), 123-137
- Richardson, J. T. E., Barnes, L. & Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness and Education International*, 6(2), 100-122
- Richardson, J. T. E., Long, G. L., Foster, S. B. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 68-95
- Richardson, J. T. E., Long, G. L., & Woodley, A. (2004). Students with an undisclosed hearing loss: A challenge for academic access, progress, and success? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 427-441
- Richardson, J. T. E., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B. G., & Long, G. L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 157-173
- Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 358-380
- Richardson, J. T. E., Morgan, A., & Woodley, A. (2001). Approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 37(1), 23-55
- Richardson, J.T.E., & Woodley, A. (2001). Approaches to studying and communication preferences among deaf students in distance education. *Higher Education*, 42(1), 61-83
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Rothman, J., C. (2010). The Challenge of Disability and Access: Reconceptualizing the Role of the Medical Model. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation* 9(2), 194 — 222
- Rushmer, N. (2003). The hard of hearing child: The importance of appropriate programming. In B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds), *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education* (vol.8, pp. 223-254). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Scheetz, N. A., & Martin, D. S. (2008). National study of master teachers in deaf education: Implications for teacher education. *American Annals of the Deaf*, 153(3) 328-343
- Schick, B. (2003). The development of American sign language and manually coded English systems. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf Studies, Language, and Education* (vol. 4, pp. 219-231). New York: Oxford University Press
- Senghas, R. J., & Monaghan, L. (2002). Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 69-97
- Sheeran, Y., Brown, B. J., & Baker, S. (2007). Conflicting philosophies of inclusion: The contestation of knowledge in widening participation. *London Review of Education*, 5(3), 249–263
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Thousand Oaks
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing, talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Thousand Oaks
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74
- Slike, S. B., Berman, P. D., Kline, T., Rebilas, K., & Bosch, E. (2008). Providing online course opportunities for learners who are deaf hard of hearing or hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 304-308
- Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Contents, strategies and curriculum*. Allyn and Bacon
- Stinson, M., Elliot, L., McKee, B., & Coyne, G. (2002). *Speech recognition as a support service for deaf and hard of hearing students: Adaptation and*

- evaluation*. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology.
- Stinson, M. S., Eisenberg, S., Horn, C., Larson, J., Levitt, H., & Stuckless, E. R. (1999). Real-time speech-to-text services. In R. Stuckless (Ed.), *Reports of the national task force on quality services in postsecondary education of deaf and hard of hearing students*. Rochester, NY: Northeast Technical Assistance Center, Rochester Institute of Technology.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds). *Deaf studies, language, and education* (vol.4, pp. 52-64). New York: Oxford University Press.
- Stuckless, R. (1997). Special applications of automatic speech recognition (ASR) with Deaf and Hard-of-Hearing people: Part II. Πρακτικά από: *Frank W. LoveJoy Symposium on applications of automatic speech recognition with Deaf and Hard of Hearing people*. National Institute for the Deaf. Ανασύρθηκε από: <http://www.netac.rit.edu/publication/asr2.html>
- Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment: Final results. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Taylor, M. J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Teaching students with dyslexia*, 51(2), 139-149
- Tomlinson, C. A. (2010) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Toscano, R. M., McKee, B., & Lepoutre D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 5-23
- Traci, M., & Koester, L., S. (2011). Parent-infant interactions: A transactional approach to understanding the development of deaf infants. In Marschark, M, & Spencer, P. E.. (Eds), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education Vol. 1*. New York: Oxford University Press
- Traxler, C. B. (2000). 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(4), 337– 348

- Trautwein, B., & Ammerman, S. (2010). From pedagogy to practice: mentoring and reciprocal peer coaching for preservice teachers. *The Volta Review*, 110(2), 191-206
- Veazey, B., & McInturff, P. (2006). Establishing a realtime captioning program: Designed to meet the needs of 28 million deaf and hearing impaired Americans. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(2), 157-158
- Wang, A. (2009). Implementation of network-based higher education for the Chinese deaf people under the background of the Internet. *US-China Education Review*, 6(5), 80-84
- Wheen, F. (2006). *Καρλ Μαρξ, το κεφάλαιο: Η βιογραφία ενός ημιτελούς αριστουργήματος*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Wilson, W. L., & Arendale, D. R. (2011). Peer educators in learning assistance Programs: Best practices for new programs. *New Directions for Student Services*, 2011(133), 41-53
- Woodcock, K., Rohan, M. J., & Campbell, L. (2007). Equitable representation of deaf people in mainstream academia: Why not? *Higher Education*, 53, 359-379
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H. Y., Kwok, O., & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286

Παράρτημα

1. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Φύλλο Συνέντευξης

Όνομα/Επώνυμο _____

Φύλο: _____

Ηλικία: _____

Τμήμα: _____

Βαθμίδα: _____

Γνωστικό αντικείμενο: _____

Μάθημα: _____

Επαγγελματική πορεία πριν την ακαδημαϊκή _____

Άξονας 1

Εισαγωγή των κωφών/βαρήκοων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ολοκλήρωση των σπουδών.

1. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιτρέπει στους κωφούς φοιτητές να φοιτήσουν σ' αυτήν χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις. Πιστεύετε πως η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις επιτρέπει στους φοιτητές να ολοκληρώσουν στη συνέχεια τις σπουδές τους λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν αυτή τη στιγμή στο Παν/μιο;
 - A. Σχετίζετε ο τρόπος εισαγωγής των φοιτητών με την απόκτηση του πτυχίου;/ Με ποιόν τρόπο σχετίζεται;/ Πως αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του τρόπου εισαγωγής και της ολοκλήρωσης των σπουδών;
 - B. Περιγράψτε μου τις υπάρχουσες συνθήκες που πιστεύετε ότι ευνοούν και από την άλλη εμποδίζουν τους κωφούς φοιτητές προκειμένου να πάρουν πτυχίο;

Γ. Μπορούν να αντεπεξέλθουν οι κωφοί φοιτητές στις ανάγκες της φοίτησης στο πανεπιστήμιο;

Δ. Πιστεύετε ότι η απόκτηση του πτυχίου είναι εφικτή;

Ε. (Αν ναι/όχι) Ποιος πιστεύετε είναι ο λόγος ή οι λόγοι γι' αυτό; Γιατί πιστεύετε κάτι τέτοιο;

Άξονας 2

Ενημέρωση των διδασκόντων για την ύπαρξη και την προσέγγιση των κωφών φοιτητών

2. Αναφέρατε ότι έχετε μια κωφή φοιτήτρια. Πώς ενημερωθήκατε για την ύπαρξη του/της κωφού φοιτητή/τριας;

Α. Θεωρείτε σημαντική την ενημέρωση για την ύπαρξη του κωφού φοιτητή/τριας;

Β. Τι είδους ενημέρωση ή βοήθεια είχατε ή θα θέλατε να είχατε; Πώς σας βοηθάει αυτό;

Γ. Είχατε κάποια εμπειρία ή προηγούμενη γνώση σε σχέση με τα κωφά άτομα πριν συναντήσετε τον συγκεκριμένο φοιτητή;

Δ. Τι είδους εμπειρία/γνώση είχατε;

Ε. Τι είδους δυσκολίες συναντήσατε εσείς με τον κωφό/ή φοιτητή/τρια;

ΣΤ. Νιώθατε πως μπορούσατε να ανταποκριθείτε στις ανάγκες του;

Ζ. Αναζητήσατε τη βοήθεια κάποιου ειδικού ή πληροφορίες για τα άτομα με κώφωση;

Η. Τι είδους βοήθεια ή υποστήριξη θα θέλατε;

Άξονας 3

Συμμετοχή στα μαθήματα και μαθησιακό επίπεδο

3. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας σχετικά με τη συμμετοχή και το επίπεδο της κωφής φοιτήτριας στα μαθήματα;

Α. Πως θα περιγράφατε τις προηγούμενες γνώσεις του φοιτητή σας, στο βαθμό που αυτές είναι σημαντικές για το μάθημα;

Β. Θα ήθελα να περιγράψετε τη συχνότητα που παρευρίσκεται η φοιτήτρια στα μαθήματα και την αλληλεπίδραση που είχε μαζί σας.

Γ. Σε τι βαθμό συμμετέχει ο φοιτητής στο μάθημα σας και ποιες είναι οι επιδόσεις του;

Δ. Θεωρείτε ότι ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος είναι καλός και αντίστοιχος με αυτόν των ακουόντων;

Ε. Πιστεύετε ότι υπάρχει ενδιαφέρον από τη φοιτήτρια να κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος και να εμπλακεί; Πώς φαίνεται αυτό;

ΣΤ. Ποιες δυσκολίες παρατηρείτε ότι έχουν οι κωφοί φοιτητές στα μαθήματά σας;

Ζ. Πιστεύετε πως οι κωφοί φοιτητές σας προτιμούν να παρακολουθούν κάποιες συγκεκριμένες διαλέξεις του ίδιου μαθήματος έναντι άλλων;

Η. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Άξονας 4

Διδακτική προσέγγιση

4. Μπορείτε να μου περιγράψετε τον τύπο και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματός σας;

A. Ενδιαφέρομαι να μάθω αν το μάθημα είναι θεωρητικό ή εργαστηριακό. Επίσης, θα μπορούσατε να μου δώσετε κάποιες πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής του.

B. Πώς, λοιπόν, η φύση (ο τρόπος ή το περιεχόμενο) του συγκεκριμένου μαθήματος εμπλέκει τους κωφούς φοιτητές περισσότερο στο μάθημα;

Γ. Υπάρχει κάποιος εξοπλισμός για το μάθημα; Με ποιόν τρόπο χρησιμοποιείται;/ Πείτε μου δυο λόγια για τα εποπτικά μέσα.

5. Επηρεάζει η παρουσία του κωφού φοιτητή τον τρόπο που γίνεται το μάθημα;

A. Κάνετε κάποια διαφοροποίηση στο περιεχόμενο και στη διαδικασία του μαθήματος για να βοηθήσετε τον κωφό φοιτητή να παρακολουθεί και να κατανοεί αυτά που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος;

B. Τι είδους διαφοροποίηση γίνεται στο μάθημα;

Γ. Τι βοήθεια ή τι υπηρεσίες θα θέλατε να υπάρχουν ώστε να ενισχυθεί η πρόσβαση της φοιτήτριας στο μάθημά σας;

Άξονας 5

Επικοινωνία και συνεργασία

6. Συνήθως υπάρχουν κάποιες ώρες συνεργασίας, εκτός των μαθημάτων, που μπορεί κάποιος φοιτητής να επικοινωνεί με έναν διδάσκοντα προκειμένου να δεχτεί βοήθεια. Με ποιόν τρόπο ενημερώνονται οι κωφοί φοιτητές για τις ώρες και τις μέρες επικοινωνίας μαζί σας;
 - A. Πιστεύετε ότι οι κωφοί φοιτητές γνωρίζουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν και να ζητούν τη βοήθειά σας εκτός των ωρών του μαθήματος;
 - B. Στις περιπτώσεις που συνεργαστήκατε με την κωφή φοιτήτρια, πώς επικοινωνήσατε και τι είδους συνεργασία είχατε;
 - Γ. Μπορείτε να μου περιγράψετε κάποια από τις περιπτώσεις αυτές ή την περίπτωση αυτή;

7. Πώς νομίζετε ότι επικοινωνούν οι κωφοί φοιτητές στα μαθήματα με τους άλλους συμφοιτητές τους;
 - A. Περιγράψτε μου το τρόπο επικοινωνίας που έχετε παρατηρήσει στα μαθήματα

Άξονας 6

Αξιολόγηση

8. Πώς γίνεται αξιολόγηση στο μάθημά σας;
 - A. Όσον αφορά τις τελικές εξετάσεις πιστεύετε ότι η βιβλιογραφία και τα βιβλία δίνονται εγκαίρως στους κωφούς φοιτητές;
 - B. Πόσο κατάλληλα πιστεύετε ότι είναι τα βιβλία για την προετοιμασία των κωφών φοιτητών στις εξετάσεις;
 - Γ. Έχετε εντοπίσει τι είδους δυσκολίες ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι κωφοί φοιτητές στις εξετάσεις ή στην εκπόνηση των εργασιών;
 - Δ. Με ποια κριτήρια αξιολογείτε τον κωφό φοιτητή στις εργασίες ή στις εξετάσεις;
 - Ε. Κάνετε κάποια διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των φοιτητών αυτών;
 - ΣΤ. Σας έχει ζητηθεί να κάνετε κάποια διαφοροποίηση; (Αν ναι) Τι είδους διαφοροποίηση;

Z. Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης, είναι αντιπροσωπευτικός της προσπάθειας που έχει κάνει ο φοιτητής να διαβάσει; Φαίνεται από την εξέταση ότι ο φοιτητής γνωρίζει και ότι έχει διαβάσει;

H. Θα αλλάζατε κάτι στην αξιολόγηση του μαθήματος; (Αν ναι) Μπορείτε να μου πείτε τι θα αλλάζατε;

9. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;