

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ
ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΣΤΡΟΥΜΠΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ ΜΑΓΔΑ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2. ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή», που διοργανώνεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ευχαριστώ θερμά την επόπτριά μου κ. Μάγδα Νικολαραϊζή για την επιστημονική της καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε, όσον αφορά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διατριβής αυτής, για τον πολύτιμο χρόνο της που πάντα διέθετε, αλλά και για την ψυχολογική και ηθική συμπαράστασή της, προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

Ευχαριστώ θερμά τον κο Βασίλη Στρογγυλό και την κα Διαμάντω Φιλιππάτου, μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής, για την πολύτιμη επιστημονική βοήθειά τους.

Ευχαριστώ τον δάσκαλο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ) στην Πάτρα, κ. Θεόδωρο Ντέλλη, καθώς και τις υποψήφιες διερμηνείς της Ε.Ν.Γ, Κατερίνα και Μίνα, για την πολύτιμη βοήθειά που μου προσέφεραν, κατά τη διάρκεια της αναζήτησης του δείγματος.

Ευχαριστώ, τέλος, θερμά όλους τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αφιερώνοντας λίγο από τον ελεύθερο χρόνο τους, προκειμένου να μοιραστούν μαζί μου τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, αναφορικά με τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των κωφών και βαρήκοων φοιτητών, σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 19 κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές Ανωτάτων Εκπαιδευτικών και Τεχνολογικών Ιδρυμάτων της χώρας. Όσον αφορά στη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων διερευνήθηκαν μέσω της μεθόδου της ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, χωρισμένες σε έξι θεματικούς άξονες.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν αρχικά, ότι οι κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές επιλέγουν να σπουδάσουν, κυρίως για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Όσον αφορά τον τρόπο εισαγωγής τους οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν σύμφωνοι με την ισχύουσα νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία έχουν το δικαίωμα να μην συμμετάσχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση, οι κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες πρόσβασης κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων, ενώ παράλληλα παραδέχτηκαν ότι ο ρόλος των διδασκόντων και των διερμηνέων είναι καθοριστικός για την πρόσβασή τους. Όσον αφορά στην κοινωνική πρόσβαση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους περισσότερους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές, η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές, αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες φάνηκε να επηρεάζουν την κοινωνική τους πρόσβαση στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γενικά, όπως αποδείχτηκε οι κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο αναφορικά με την ακαδημαϊκή, όσο και με την κοινωνική τους πρόσβαση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....σελ. 6

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Οι κωφοί και βαρήκοοι και η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση
 - 1.1 Κωφοί / Βαρήκοοι: Μια κατηγορία ή δύο;.....σελ. 8
 - 1.2 Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές.....σελ. 9
 - 1.3 Οι συνθήκες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....σελ. 12
2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση
 - 2.1 Η ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κωφών και βαρήκοων φοιτητών.....σελ. 15
 - 2.2 Η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών.....σελ. 17
 - 2.2.1 Διερμηνεία.....σελ. 18
 - 2.2.2 Υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (real-time captioning).....σελ. 19
 - 2.2.3 Διαδικτυακή μάθηση.....σελ. 21
 - 2.2.4 Βοηθητικές ακουστικές συσκευές.....σελ. 23
 - 2.2.5 Ενισχυτική διδασκαλία (tutoring) και διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring).....σελ. 24
 - 2.3 Οι δεξιότητες και ο τρόπος διδασκαλίας των διδασκόντων.....σελ. 25
3. Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....σελ. 27
4. Αναγκαιότητα της έρευνας.....σελ. 29

Μεθοδολογία έρευνας

1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....σελ. 31
2. Συμμετέχοντες.....σελ. 31
3. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και το εργαλείο της έρευνας...σελ. 33
4. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....σελ. 35
5. Ανάλυση των δεδομένων.....σελ. 36

6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....σελ.	39
--	-----------

Αποτελέσματα

1. Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....σελ.	41
2. Ακαδημαϊκή ετοιμότητα και πρόσβαση.....σελ.	53
3. Κοινωνική πρόσβαση.....σελ.	97

Συζήτηση

1. Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....σελ.	125
2. Παράγοντες ακαδημαϊκής πρόσβασης για τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....σελ.	127
3. Ζητήματα κοινωνικής πρόσβασης για τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....σελ.	131

Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.	134
---	------------

Συμπεράσματα – προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....σελ.	135
--	------------

Βιβλιογραφία.....σελ.	137
------------------------------	------------

Παράρτημα.....σελ.	143
---------------------------	------------

Εισαγωγή

Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καθώς και στα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αποτελεί για την Ελλάδα μια σχετικά νέα εξέλιξη στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Μόλις το 2000, μέσα από τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις (ΦΕΚ 472Β'/6-4-2000) κατοχυρώθηκε η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως βασικό δικαίωμα όλων των μαθητών με αναπηρία. Αντίθετα, η νομοθεσία στην Αμερική είχε προβλέψει πολύ νωρίτερα, γύρω στη δεκαετία του '70, σχετικές ρυθμίσεις, σύμφωνα με τις οποίες διάφορα κολλέγια και πανεπιστήμια προσέφεραν στους φοιτητές με αναπηρία ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα για την παρακολούθηση των μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Pace & Schwartz, 2008).

Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για όλους τους φοιτητές με αναπηρία είναι εξαιρετικά δύσκολη, αφού κατά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο έρχονται αντιμέτωποι με μεγάλες προκλήσεις, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο. Αναφορικά τώρα με τους κωφούς/βαρήκοους (κ/β) φοιτητές, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σχετίζονται κυρίως με την πρόσβαση στην επικοινωνία και στις πληροφορίες μέσα στην τάξη (Cawthon, Nichols & Colier, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, όπως άλλωστε διαφαίνεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο αριθμός των κ/β φοιτητών έχει αυξηθεί σημαντικά, αφού ολοένα και περισσότεροι κ/β μαθητές, παρά τις υπάρχουσες δυσκολίες, παίρνουν την απόφαση να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκμεταλλευόμενοι τις διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες και παροχές, που η νομοθεσία έχει εξασφαλίσει για αυτούς (Lang, 2002· Noble, 2010· Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010). Όμως, τόσο η μαθησιακή, όσο και η κοινωνική πρόσβαση αυτών των φοιτητών βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνητών εδώ και χρόνια. Πολλοί ερευνητές είτε μέσα από τη διερεύνηση των εμπειριών των ίδιων των κ/β φοιτητών, είτε μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των διδασκόντων, προσπαθούν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κ/β φοιτητές, καθώς και με ποιες προσαρμογές θα μπορέσουν αυτά να εξαλειφθούν.

Η παρούσα, λοιπόν, ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των κωφών και βαρήκοων φοιτητών, αναφορικά με την

ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία περιγράφονται κάποια γενικά ζητήματα των κ/β ατόμων και της εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των κ/β ατόμων, η πρόσβαση αυτών των ατόμων γενικότερα στην εκπαίδευση και ειδικότερα οι συνθήκες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες, που φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών και τέλος, περιγράφεται η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, καθώς και τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, και στην τέταρτη ενότητα συζητούνται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Στην πέμπτη ενότητα αναφέρονται σημαντικοί περιορισμοί της έρευνας και τέλος στην έκτη ενότητα διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και κάποιες προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Οι κωφοί και βαρήκοοι και η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση

1.1 Κωφοί/Βαρήκοοι: Μια κατηγορία ή δύο;

Αναφερόμενος κανείς στην κώφωση θα διαπιστώσει, ότι αυτή δεν είναι εύκολο να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια. Παρόλα αυτά, πρόσφατα, η Noble (2010) σε ερευνητική της μελέτη, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κ/β φοιτητές στο πανεπιστήμιο, περιέγραψε την κώφωση ως μια ολική ή μερική απώλεια της ικανότητας να ανιχνεύει κανείς και να κατανοεί τους ήχους και η οποία μπορεί να προκληθεί από διάφορους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Μπορεί ο αριθμός των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αναπηρίας να μην είναι μεγάλος, αφού περίπου μόνο το 5% των ανθρώπων στις περισσότερες χώρες παρουσιάζουν κώφωση ή κάποιο σημαντικό ποσοστό απώλειας της ακοής (Woodcock, Rohan & Campbell, 2007), παρόλα αυτά, τα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων ποικίλουν. Πρόκειται δηλαδή για μια ομάδα ανθρώπων με μεγάλη ετερογένεια. Έτσι, γίνεται κατανοητή η ύπαρξη των διαφορετικών όρων «κωφός», «βαρήκοος», που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν τον πληθυσμό αυτής της αναπηρίας.

Η διαφορά ενός κωφού και ενός βαρήκοου ατόμου έγκειται κυρίως στον βαθμό απώλειας της ακοής, καθώς και στον τρόπο που επιλέγουν τα άτομα αυτά για να επικοινωνούν. Σε ένα κωφό άτομο η απώλεια της ακοής είναι σε τέτοιο βαθμό (πάνω από 70dB), που η ομιλία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με την ακοή, είτε χρησιμοποιείται κάποιο ακουστικό βοήθημα, είτε όχι. Αντίθετα, σε ένα βαρήκοο άτομο η ακοή είναι σε τέτοιο επίπεδο (βαθμός απώλειας κάτω από 70dB), που μπορεί να δυσκολεύει την κατανόηση της ομιλίας, παρόλα αυτά όμως δεν αποκλείεται η ομιλία να γίνεται κατανοητή από την ακουστική οδό, είτε με τη χρήση ακουστικού είτε όχι (Moores, 2007).

Όσον αφορά τώρα τον τρόπο επικοινωνίας, οι κωφοί τείνουν να χρησιμοποιούν μια νοηματική γλώσσα, προκειμένου να επικοινωνήσουν. Επιλέγουν να μην χρησιμοποιούν τη φωνή τους και είναι πολύ πιθανόν αργότερα να εμπλακούν και στην κοινότητα των Κωφών (οι ονομαζόμενοι «Κωφοί», προσεγγίζουν την κώφωση ως μια πολιτισμική διαφορά). Από την άλλη μεριά, οι βαρήκοοι για να

επικοινωνήσουν τείνουν να μιλούν ή και να κάνουν χειλεανάγνωση και συνήθως στηρίζονται στα υπολείμματα ακοής, στα ακουστικά βοηθήματα ή ακόμη και στα κοχλιακά εμφυτεύματα που πιθανόν να έχουν. Ακόμη και αυτοί όμως, είναι πολύ πιθανόν να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν μια νοηματική γλώσσα στην καθημερινότητά τους (Cavender, 2008).

Παρότι, λοιπόν, πρόκειται ουσιαστικά για δυο ομάδες ατόμων με διαφορετικά γνωρίσματα, συνήθως στις διάφορες ερευνητικές μελέτες εκλαμβάνονται ως μια κατηγορία. Γι' αυτό το λόγο και στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιείται ο όρος «κ/β φοιτητές», ο οποίος θα περιλαμβάνει και τις δυο ομάδες ατόμων, χωρίς να δίνεται έμφαση στα διαφορετικά παθολογικά και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά.

1.2 Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Η απώλεια της ακοής, πέραν φυσικά από την ακουστική λειτουργία, επηρεάζει σημαντικά και τη γλωσσική ανάπτυξη των κ/β ατόμων (Luckner, Slike & Johnson, 2012). Πιο αναλυτικά, η χρονική ηλικία, κατά την οποία εμφανίζεται και κατά την οποία γίνεται η διάγνωση της απώλειας της ακοής, ο βαθμός απώλειας της ακοής (κώφωση, βαρηκοΐα), η επιλογή της μεθόδου επικοινωνίας (προφορικό-ακουστική, ολική ή δίγλωσση), καθώς και το είδος του ακουστικού βοηθήματος, που πιθανώς θα χρησιμοποιηθεί (ακουστικό ή κοχλιακό βοήθημα), είναι παράγοντες που συνδέονται με την απώλεια της ακοής και οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα τη γλωσσική εξέλιξη των κωφών παιδιών (Νικολαραϊζή, 2011).

Για παράδειγμα, σχετικά με την ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής, τα μεταγλωσσικά κωφά παιδιά που πρόλαβαν και είχαν επαφή με τον προφορικό λόγο έχουν καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη σε σύγκριση με τα προ-γλωσσικά κωφά παιδιά, τα οποία έχουν στερηθεί γλωσσικά ερεθίσματα (Karchmer & Michell, 2003). Επιπλέον, σχετικά με το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την εμφάνιση μέχρι τη διάγνωση της απώλειας της ακοής, όταν η διάγνωση δεν γίνει σε μικρή ηλικία, τότε έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος για την ανάπτυξη μιας γλώσσας, σύμφωνης με τις ανάγκες του κ/β παιδιού, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η πρόσβαση σε μια γλώσσα και συνεπώς στην επικοινωνία (Νικολαραϊζή, 2011).

Έτσι, αποτέλεσμα των δυσκολιών στην κατάκτηση μιας γλώσσας, είτε μιας ομιλούμενης, είτε μιας νοηματικής, καθώς και των περιορισμένων γλωσσικών εμπειριών είναι οι μετέπειτα μαθησιακές δυσκολίες των κ/β μαθητών, όπως για

παράδειγμα: ελλείμματα στη γλώσσα, στο λεξιλόγιο, στη γραφή και στην ανάγνωση, μη επαρκή γνώση και χρήση των στρατηγικών μάθησης, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, υπερβολική εξάρτηση στη βοήθεια του διδάσκοντα ή σε πιθανές υποστηρικτικές υπηρεσίες (Luckner, Slike & Johnson, 2012), δυσκολίες οι οποίες συνδέονται βέβαια άμεσα και με την ελλιπή πρόσβαση αυτών των μαθητών στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τώρα την εκπαίδευση των κ/β μαθητών, τόσο για την Ελλάδα, όσο και για χώρες του εξωτερικού αποτελεί ένα ιδιαίτερο κομμάτι της ειδικής αγωγής και εδώ και αρκετά χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών-ερευνητών. Δηλαδή, ζητήματα σχετικά με το κατάλληλο είδος του σχολείου που θα φοιτήσουν τα κ/β παιδιά, τη μέθοδο επικοινωνίας που θα χρησιμοποιήσουν, καθώς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που θα παρακολουθήσουν, απασχολούσαν για πολλά χρόνια τους εκπαιδευτικούς κ/β μαθητών (Λαμπροπούλου, Χατζηκάκου & Βλάχου, 2003· Marschark et al., 2011· Νικολαράιζη, 2011).

Οι περισσότεροι από τους κ/β μαθητές, πολύ συχνά, επιλέγουν να φοιτήσουν σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, παρά σε ειδικά πλαίσια για κωφούς και βαρήκοους, στα οποία όμως η πρόσβαση είναι συνήθως δύσκολη, λόγω αρκετών φυσικών και λειτουργικών περιορισμών. Πιο συγκεκριμένα, ένας κ/β μαθητής που επιλέγει να φοιτήσει σε μια γενική τάξη διδασκαλίας έρχεται αντιμέτωπος με συνθήκες που δεν ταιριάζουν στις ανάγκες του για οπτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, η παρουσία οπτικού εκπαιδευτικού υλικού είναι ελάχιστη, οι προσαρμογές στα κείμενα για ανάγνωση και γενικά στις διάφορες ασκήσεις (γραμματικές, λεξιλογικές κ.τ.λ) είναι μηδαμινές και ο ρυθμός διδασκαλίας και συζήτησης είναι τόσο γρήγορος που ένας κ/β μαθητής δεν μπορεί να προλάβει και να κατανοήσει όλες τις πληροφορίες που δίνονται (Argyropoulos και Nikolaraizi, 2009). Οι συνθήκες λοιπόν αυτές δεν ικανοποιούν τις επικοινωνιακές ανάγκες ενός κ/β μαθητή και συνεπώς δυσκολεύουν την πρόσβαση του στην εκπαίδευση.

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, η έννοια της πρόσβασης για τους κ/β μαθητές μέσα στην τάξη εστιάζεται κυρίως στην επικοινωνία, αλλά και στη λήψη των απαραίτητων για τη μάθηση πληροφοριών (Cawthon, Nichols & Colier, 2008). Μάλιστα σύμφωνα με τους Long, Stinson και Braeges (1991). Επίσης, η ικανότητα των κ/β μαθητών για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους και τους συμμαθητές τους είναι πολύ σημαντική. Αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα για τη μάθηση

αυτών των ατόμων μέσα στην τάξη, αφού αν η επικοινωνία είναι φτωχή, τότε η μάθηση που θα επιτευχθεί θα είναι περιορισμένη.

Από τη στιγμή λοιπόν, που στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας, οι συνθήκες είναι κυρίως ακουοκεντρικές, δηλαδή η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω μιας ομιλούμενης γλώσσας, τότε είναι πολύ πιθανό να είναι περιορισμένη για τους κ/β μαθητές, τόσο η επικοινωνία και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές τους (Νικολαραϊζή, 2011· Stinson & Antia, 1999). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι για την πρόσβαση των κ/β μαθητών στην επικοινωνία συντελούν και άλλοι παράγοντες, όπως το χαμηλό συνήθως γλωσσικό επίπεδο των κ/β μαθητών, λόγω περιορισμένων γλωσσικών εμπειριών (Νικολαραϊζή, 2011), καθώς και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κώφωσης και εκπαίδευσης των κ/β μαθητών (Kelly et al., 2003).

Παρότι η νομοθεσία, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό έχει κατοχυρώσει την ελληνική νοηματική γλώσσα, ως επίσημη γλώσσα των κ/β μαθητών, καθώς και την ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού με γνώση νοηματικής γλώσσας μέσα στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης, ωστόσο, πρώτον, δεν φαίνεται να εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις κ/β μαθητών και δεύτερον, δεν παρέχει στους κ/β μαθητές την ίδια πρόσβαση στη γνώση, συγκριτικά με τους ακούοντες. Μάλιστα σύμφωνα με μια ερευνητική μελέτη, οι κ/β μαθητές στην πλειοψηφία τους έρχονται και φεύγουν από τις γενικές τάξεις με λιγότερες γνώσεις από τους ακούοντες συμμαθητές τους, ακόμη και όταν εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαιδευτεί σε ζητήματα σχετικά με την κώφωση ή ακόμη και όταν υπάρχει διερμηνέας μέσα στην τάξη (Marschark, 2005). Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι, ακόμη και οι κ/β μαθητές που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν το ίδιο ελλειπείς γνώσεις και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Νικολαραϊζή, 2011).

Επομένως, η πρόσβαση των κ/β μαθητών στη μάθηση, τόσο στα γενικά, όσο και στα ειδικά πλαίσια της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι επαρκής (Hanks & Velaski, 2003), με αποτέλεσμα οι κ/β μαθητές να παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και αρκετές γνωστικές ελλείψεις. Αυτό έχει σαν συνέπεια ακόμη και η εισαγωγή και η φοίτηση αυτών των μαθητών στην Τριτοβάθμια να χαρακτηρίζεται από ακόμη περισσότερα εμπόδια, τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

1.3 Οι συνθήκες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, σαν αποτέλεσμα των νομοθετικών ρυθμίσεων για την πρόσβαση των κ/β μαθητών στην Τριτοβάθμια, τόσο σε χώρες του εξωτερικού, όσο και στην Ελλάδα, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός κ/β μαθητών συνεχίζει την εκπαίδευση, με την εισαγωγή και φοίτηση του σε πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν κατά κύριο λόγο ακούοντες φοιτητές (Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010). Ακόμη και σε χώρες του εξωτερικού, όπως για παράδειγμα στην Αμερική, όπου υπάρχουν κάποια ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με ειδικά προγράμματα για κωφούς, όπως το *Gallaudet National Technical Institute for the Deaf (NTID)*, το *Rochester Institute of Technology (RIT)* ή το *California State University Northridge (CSUN)*, η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών επιλέγει να φοιτήσει σε «γενικά» πανεπιστήμια μαζί με τους ακούοντες συνομηλίκους τους, παρά τις αναμενόμενες, για την επικοινωνία και τη μάθηση, δυσκολίες (Cavender, 2008).

Η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα μια σημαντική πρόκληση για όλους τους μαθητές με αναπηρία γενικότερα, αλλά και για τους κ/β μαθητές ειδικότερα, η οποία όμως, σύμφωνα με στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία μπορεί να μετριαστεί, όταν εξειδικευμένο υποστηρικτικό προσωπικό και διάφορες βοηθητικές υπηρεσίες (διερμηνέας, υποστηρικτική τεχνολογία κ.τ.λ.) βρίσκονται στη διάθεση των ίδιων των κ/β φοιτητών (Cawthon, Nichols & Colier, 2008).

Πολλά είναι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως στο εξωτερικό, που περιλαμβάνουν στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας τους τις διάφορες παροχές που δικαιούνται να έχουν οι φοιτητές με αναπηρία, προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή πρόσβαση αυτών. Εντούτοις, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι, οι κ/β φοιτητές που παρουσιάζουν σημαντική απώλεια της ακοής και οι οποίοι λαμβάνουν υποστήριξη από τις διάφορες βοηθητικές υπηρεσίες, συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σχετικά με την πρόσβαση στη μάθηση (Lang, 2002), όπως η ανεπαρκής διερμηνεία, οι ελλείψεις πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, όταν για παράδειγμα δεν είναι αποτελεσματική η διερμηνεία (Komesaroff, 2005), ο γρήγορος ρυθμός διδασκαλίας κ.τ.λ., τα οποία συνεπώς τους εμποδίζουν να φτάσουν στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο με τους ακούοντες συνομηλίκους τους (Karchmer & Mitchell, 2003).

Αν και οι βοηθητικές υπηρεσίες και τα διάφορα συστήματα (διερμηνεία, υποτιτλισμός, κ.τ.λ.), που χρησιμοποιούνται, βοηθούν τους κ/β φοιτητές να έχουν πρόσβαση στην επικοινωνία, στην πραγματικότητα υστερούν στη σαφήνεια των πληροφοριών, καθώς και στην αμεσότητα, όπως χαρακτηριστικά παρέχει η άμεση επικοινωνία, χωρίς την ύπαρξη τρίτου προσώπου (διερμηνέα) (Foster, Long & Snell, 1999· Long & Beil, 2005). Επομένως, η αντίληψη πολλών διδασκόντων, ότι οι υπηρεσίες αυτές παρέχουν πλήρη μαθησιακή πρόσβαση στους κ/β φοιτητές δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού σύμφωνα με τους Bills, Ferrari, Foster, Long & Snell (1998) απλά αποτελούν το πρώτο βήμα για την επίτευξη μιας πιο αποτελεσματικής πρόσβασης αυτών.

Ανησυχία, βέβαια, προκαλεί το γεγονός ότι αρκετοί από τους κ/β φοιτητές κατά την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια δεν αποκαλύπτουν την αναπηρία τους, φοβούμενοι την πιθανότητα περιθωριοποίησης, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνουν υποστήριξη από το εξειδικευμένο προσωπικό και από τις υπηρεσίες που δικαιούνται. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για δύο λόγους. Είτε γιατί τα άτομα αυτά δεν προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως άτομα με αναπηρία, είτε γιατί επιλέγουν συνειδητά να μην χρησιμοποιούν αυτές τις υπηρεσίες, προκειμένου να μην στιγματιστούν (Hyde et al., 2009). Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, που δείχνουν ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες περίπου μόνο το 8% των φοιτητών, που έχουν κάποια απώλεια ακοής το δηλώνουν στο πανεπιστημιακό ίδρυμα που φοιτούν, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο, το ποσοστό των φοιτητών με πρόβλημα ακοής που σπουδάζει σε κάποιο ανώτατο ίδρυμα και δηλώνει την απώλεια της ακοής του ανέρχεται μόλις στο 3,5% περίπου (Richardson, Long & Woodley, 2004).

Γενικά, οι κ/β φοιτητές πριν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια, είτε φοιτούσαν σε γενικά, είτε σε ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτοί συνήθως είναι γνώστες μερικών εμποδίων που θα πρέπει να προσπελάσουν σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο και κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Παρόλα αυτά, πολλοί είναι αυτοί που για διάφορους λόγους δεν καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και συνήθως να τις εγκαταλείπουν (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Boutin, 2008) Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την πρόσβαση και συνεπώς και την

ακαδημαϊκή επιτυχία των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρόσβαση και η φοίτηση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια διαδικασία με αρκετά εμπόδια και περιορισμούς. Σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία, διάφοροι παράγοντες, φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την πρόσβαση των κ/β φοιτητών (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Convertino et al., 2009· Foster & Brown, 1989· Foster, Long & Snell, 1999· Lang, 2002) με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των φοιτητών να βιώνουν συνεχόμενες αποτυχίες και εν τέλει να αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Boutin, 2008· Cuculick & Kelly, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, διάφοροι ατομικοί παράγοντες, όπως τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κ/β φοιτητών, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, η χρήση στρατηγικών μάθησης και γενικά όλα αυτά τα στοιχεία που απαρτίζουν την ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κ/β φοιτητών, φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση (Borgna et al., 2011· Convertino et al., 2009· Marschark et al., 2011· Strassman, 1997· Wauters et al., 2006).

Επιπρόσθετα, αρκετοί λειτουργικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών (διερμηνεία σε μια νοηματική γλώσσα, υποτιτλισμός σε πραγματικό χρόνο, ακουστικά βοηθήματα κ.τ.λ.), που παρέχονται από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ζητήματα διαμόρφωσης της αίθουσας, το στυλ διδασκαλίας και οι δεξιότητες των διδασκόντων (Kheir & Way, 2007· Lang, 2002· Marschark, 2005· Marschark et al., 2008· Napier & Barker, 2004), καθώς και ψυχολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των κ/β φοιτητών στο πανεπιστήμιο (Kersting, 1997· Lukomski, 2007), είναι ζητήματα που επηρεάζουν την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια και θα συζητηθούν διεξοδικότερα στα επόμενα μέρη της ενότητας αυτής.

2.1 Η ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κωφών και βαρήκοων φοιτητών

Η ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κ/β φοιτητών, δηλαδή το πόσο καλά προετοιμασμένοι, μαθησιακά είναι οι μαθητές, προκειμένου να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί έναν παράγοντα κλειδί, τόσο για την πρόσβαση, όσο και για την επιτυχία τους στο πανεπιστήμιο (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Convertino et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές εμπειρίες και το γλωσσικό επίπεδο των κ/β φοιτητών, οι προηγούμενες γνώσεις τους, οι διάφορες ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, όπως οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, η χρήση στρατηγικών μάθησης, καθώς και μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν στοιχεία που συντελούν στην ακαδημαϊκή ετοιμότητα αυτών των φοιτητών και για τα οποία γίνεται πιο εκτενής αναφορά στη συνέχεια.

Οι γλωσσικές εμπειρίες που έχουν οι κ/β φοιτητές από τα προηγούμενα χρόνια της ζωής τους ποικίλουν και συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική τους ανάπτυξη και τις γλωσσικές τους ανάγκες (Νικολαραϊζή, 2011). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Karchmer & Michell (2003), οι μεταγλωσσικά κ/β μαθητές παρουσιάζουν καλύτερο γλωσσικό επίπεδο και μαθησιακές επιδόσεις, σε σχέση με τους προγλωσσικά κ/β μαθητές, εξαιτίας της επαφής που είχαν με τη γλώσσα και τον προφορικό λόγο. Από την άλλη πλευρά, οι προγλωσσικά κ/β μαθητές με κωφούς γονείς συνήθως γνωρίζουν μια νοηματική γλώσσα, όμως δυσκολεύονται αρκετά στον μαθησιακό τομέα και κυρίως στην κατάκτηση του γραπτού λόγου μιας ομιλούμενης γλώσσας (Νικολαραϊζή, 2011). Επομένως, οι γλωσσικές δυσκολίες και ανάγκες που μπορεί να έχουν οι κ/β μαθητές, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους ετοιμότητα για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς και την πρόσβασή τους. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Marschark (2005), σύμφωνα με την οποία οι κ/β φοιτητές εισέρχονται στο πανεπιστήμιο λιγότερο καλά προετοιμασμένοι σε σχέση με τους ακούοντες συμφοιτητές τους.

Πέρα όμως από το γλωσσικό επίπεδο, οι κ/β μαθητές που φοιτούν είτε σε γενικά σχολικά πλαίσια, είτε σε ειδικά, έρχονται και φεύγουν στην τάξη με λιγότερες γνώσεις συγκριτικά με τους ακούοντες συνομηλίκους τους (Marschark et al., 2008). Την άποψη αυτή τη συμμερίστηκε αργότερα και ο Bedoin (2011), ο οποίος αναφέρθηκε βέβαια στους κ/β μαθητές των γενικών σχολείων και υποστήριξε ότι αυτοί οι μαθητές δεν λαμβάνουν επαρκείς για την εκπαίδευσή τους πληροφορίες και

γνώσεις. Έτσι, οι περιορισμένες, συνήθως, γνώσεις που έχουν οι κ/β φοιτητές κατά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο είναι πιθανόν να εμποδίζουν τη μαθησιακή τους πορεία και στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι κ/β φοιτητές για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια συνδέεται επιπλέον και με το πόσο καλά ανεπτυγμένες έχουν τις διάφορες ακαδημαϊκές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Μάλιστα, οι Albertini, Kelly & Matchett (2011), υποστήριξαν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόγνωσης για την πρόσβαση και την επίδοση των κ/β φοιτητών στο πανεπιστήμιο.

Ένα μεγάλο ποσοστό, όμως, των κ/β φοιτητών κατά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο εμφανίζει περιορισμένες αναγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες γραφής (Richardson et al., 2000), με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σημαντικά εμπόδια στη μαθησιακή τους πρόσβαση. Πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην αναγνωστική δεξιότητα σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς και με την αναγνωστική κατανόηση (Νικολαράζη, 2011). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το αποτέλεσμα της έρευνας του Traxler (2000), σύμφωνα με το οποίο ο μέσος όρος για την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με προβλήματα ακοής που τελειώνουν το σχολείο είναι σε επίπεδο τρίτης και τετάρτης τάξης του Δημοτικού. Επιπλέον, σημαντικές είναι και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι κ/β φοιτητές και στη γραφή τους, αφού στο γραπτό τους λόγο τείνουν να χρησιμοποιούν πιο συχνά ρήματα και ουσιαστικά, χωρίς να χρησιμοποιούν επίθετα, καθιστώντας έτσι τα κείμενά τους φτωχά, χωρίς πλούσιο λεξιλόγιο και με σημαντικά προβλήματα στη σύνταξη (Paul, 2003).

Επειδή όμως η έρευνα έχει επικεντρωθεί κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης, αξίζει να αναφερθεί η σύνδεση που έχει αποδειχτεί μεταξύ της ανάγνωσης και της μεταγνώσης, καθώς και ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη μάθηση και συνεπώς στην ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κ/β φοιτητών. Οι κ/β φοιτητές υστερούν στις μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού σύμφωνα με τους Kelly et al. (2001), οι κ/β μαθητές σε γενικές γραμμές δεν μπορούν να αξιολογήσουν αντικειμενικά την αναγνωστική τους κατανόηση και συχνά θεωρούν τους εαυτούς τους ως καλούς αναγνώστες, ακόμη και όταν δεν γνωρίζουν το τι σημαίνει «καλός αναγνώστης». Γενικότερα, η μεταγνωστική γνώση είναι αυτή που επιτρέπει σε έναν αναγνώστη να είναι αποτελεσματικός σαν ένας ενεργός μαθητής (Strassman, 1997).

Τόσο οι μεταγνωστικές δεξιότητες, όσο και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών φαίνεται να είναι περιορισμένες στην καθημερινότητα των κ/β μαθητών, είτε γιατί δεν τις έχουν διδαχθεί, είτε γιατί δεν ξέρουν πως, που, πότε να τις χρησιμοποιήσουν (Richardson et al., 2000). Σύμφωνα με τους Borgna et al. (2011), οι κ/β μαθητές έχουν την τάση να πιστεύουν ότι κατανοούν περισσότερα μέσα στην τάξη, απ' ότι πραγματικά κατανοούν, είναι λιγότερο ακριβείς από τους ακούοντες στις κρίσεις τους και τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερες μεταγνωστικές στρατηγικές και λιγότερο συχνά, προκειμένου να μπορέσουν να διατηρήσουν τον αυτό-έλεγχό τους στη μάθηση. Συνεπώς, η ακαδημαϊκή ετοιμότητα των κ/β φοιτητών φαίνεται να επηρεάζεται και από τον παράγοντα «μεταγνώση».

Αν και η ακαδημαϊκή ετοιμότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση των κ/β μαθητών στην Τριτοβάθμια, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας επιρροής της πρόσβασης, αφού υπάρχουν αρκετοί κ/β φοιτητές, καλά ακαδημαϊκά προετοιμασμένοι, οι οποίοι όμως απέτυχαν στις σπουδές τους κατά τη διάρκεια του πρώτου κίόλας έτους (Albertini, Kelly & Matchett, 2011). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι, επιπρόσθετοι παράγοντες επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόσβαση και επιτυχία των κ/β φοιτητών, μερικοί από τους οποίους θα συζητηθούν στη συνέχεια της ενότητας.

2.2 Η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών

Πολλά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως στο εξωτερικό, αλλά και κάποια στην Ελλάδα, στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους κ/β φοιτητές να έχουν μια πιο αποτελεσματική πρόσβαση στα μαθήματα και στις διαλέξεις, παρέχουν διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες, είτε μέσω εξειδικευμένου προσωπικού, είτε με τη βοήθεια της τεχνολογίας (Richardson, Barnes & Fleming, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η διερμηνεία, η ενισχυτική διδασκαλία (tutoring) και η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring) είναι κάποιες υπηρεσίες που παρέχονται από εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ η υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (real-time captioning), η διαδικτυακή μάθηση και η χρήση βοηθητικών ακουστικών συσκευών αποτελούν υπηρεσίες που παρέχονται με την υποστήριξη της τεχνολογίας.

Ο ρόλος των παραπάνω υπηρεσιών στην πρόσβαση των κ/β φοιτητών, καθώς και η χρήση των υπηρεσιών αυτών από τους ίδιους τους κ/β φοιτητές είναι ζητήματα που περιγράφονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

2.2.1 Διερμηνεία

Πολλοί κ/β φοιτητές, από τη στιγμή που δεν μπορούν να έχουν ακουστική πρόσβαση στις διαλέξεις, επιλέγουν να δέχονται τις υπηρεσίες ενός διερμηνέα. Ο διερμηνέας είναι αυτός που μεταφέρει τις διάφορες πληροφορίες από το διδάσκοντα στον κ/β φοιτητή, χρησιμοποιώντας μια νοηματική γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο οι κ/β φοιτητές αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες μέσα στην αίθουσα και συνεπώς στη μάθηση. Η ποιότητα όμως της πρόσβασης, που τους παρέχεται μέσω της διερμηνείας, εξαρτάται άμεσα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις του ίδιου του διερμηνέα (Schick et al., 2006).

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από την Lang (2002), σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διερμηνείας στη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών, φάνηκε ότι η διερμηνεία προσφέρει, όντως, σημαντικά οφέλη σε αυτούς τους φοιτητές. Τόσο η πρόσληψη των πληροφοριών, όσο και η κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων από τους κ/β φοιτητές αυξήθηκε σημαντικά. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι φοιτητές υποστήριξαν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διερμηνείας παίζουν οι δεξιότητες και οι γνώσεις του ίδιου του διερμηνέα. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι ένας διερμηνέας για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει, πρώτον, να είναι ενημερωμένος σε ζητήματα κώφωσης και στις πραγματικές ανάγκες των κ/β και δεύτερον, να είναι γνώστης του περιεχομένου του μαθήματος που πρόκειται να νοηματίσει.

Δύο χρόνια αργότερα, μια άλλη έρευνα των Napier & Barker (2004) σχετικά με την εκπαίδευση των κ/β φοιτητών στην Αυστραλία και με τη διερμηνεία στην αυστραλιανή νοηματική γλώσσα, προσέφερε επιπρόσθετες σημαντικές πληροφορίες. Αρχικά, και οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα υποστήριξαν στην πλειοψηφία τους, ότι ο διερμηνέας θα πρέπει να έχει πανεπιστημιακή κατάρτιση και να είναι γνώστης του αντικειμένου που διερμηνεύει. Όμως, το κύριο ζήτημα αυτής της έρευνας ήταν ο διαχωρισμός μεταξύ της ελεύθερης διερμηνείας (free interpretation) και της κατά γράμμα διερμηνείας (literal interpretation), καθώς και το ποιο είδος από τα δύο προτιμούν οι κ/β φοιτητές. Κάποιοι από τους φοιτητές

υποστήριξαν ότι προτιμούν από το διερμηνέα την ακρίβεια και την πληρότητα της παράδοσης, άλλοι πάλι ότι ο διερμηνέας θα πρέπει να μπορεί να επιλέγει και να μεταφέρει τα απαραίτητα και τα πιο σημαντικά από κάθε διάλεξη. Το σημαντικό εύρημα όμως είναι ότι, στην πλειοψηφία τους οι κ/β φοιτητές προτιμούν διερμηνείς που συνδυάζουν και τα δυο είδη διερμηνείας, το κάθε ένα όμως στην κατάλληλη συνθήκη. Για παράδειγμα, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, στην απόδοση των συζητήσεων που γίνονται μέσα στην αίθουσα θα προτιμούσαν την «ελεύθερη διερμηνεία», ενώ στη μεταφορά των διαλέξεων θεώρησαν καταλληλότερη την «κατά γράμμα διερμηνεία» και αυτό πολύ πιθανόν, για να έχουν πρόσβαση σε τεχνικούς ορισμούς.

Ένα άλλο ζήτημα, που έχει ερευνηθεί, σχετικά με τη διερμηνεία, είναι ο βαθμός στον οποίο μια νοηματική γλώσσα, είτε απευθείας από τον διδάσκοντα (άμεση διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα), είτε μέσω ενός εξειδικευμένου διερμηνέα (έμμεση διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα), παρέχει στους κ/β φοιτητές πρόσβαση στην επικοινωνία και στις πληροφορίες μέσα στην αίθουσα. Μέσα από τη διεξαγωγή πειραμάτων και με τις δυο παραπάνω συνθήκες, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρότι η άμεση και έμμεση διδασκαλία σε μια νοηματική γλώσσα διαφέρουν σε αρκετά σημεία, εντούτοις, μπορούν να θεωρηθούν το ίδιο βοηθητικές για την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στη μάθηση (Marschark et al., 2008).

Παρόλα αυτά, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, ότι η υπόθεση που έκαναν αρκετοί ερευνητές ότι η διερμηνεία παρέχει στους κ/β φοιτητές την ίδια πρόσβαση στη γνώση, συγκριτικά με τους ακούοντες, δεν ισχύει (Marschark, 2005). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές έχουν αναγνωρίσει ότι, ναι μεν μπορεί η διερμηνεία σε μια νοηματική γλώσσα να τους βοηθάει σημαντικά, όμως δεν τους παρέχει πλήρη πρόσβαση στη μάθηση, αφού το ποσοστό κατανόησης των πληροφοριών που λαμβάνουν μέσω διερμηνείας κυμαίνεται περίπου από 50 % - 90% (Napier & Barker, 2004).

2.2.2 Υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (*real-time captioning*)

Σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, όπως για παράδειγμα στην Αμερική, στην Αγγλία και στην Αυστραλία, πολλά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια, παρέχουν στους κ/β φοιτητές την υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (*real-time captioning*). Πρόκειται για μια άλλη μορφή υποστήριξης των κ/β φοιτητών, προκειμένου αυτοί οι φοιτητές να έχουν όσο το δυνατόν καλύτερη

πρόσβαση στις πληροφορίες μέσα στην τάξη (Hyde et al., 2009; Marschark et al., 2006). Στην περίπτωση δηλαδή διαλέξεων που δεν είχαν προγραμματιστεί ή που δεν υπήρχε διαθέσιμος διερμηνέας, η υπηρεσία αυτή φαίνεται να είναι αρκετά χρήσιμη (Lang, 2002).

Σύμφωνα με αυτή την υπηρεσία, ένας στενογράφος καταγράφει στον υπολογιστή τη διάλεξη του καθηγητή, αλλά και τις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη και στη συνέχεια τις προβάλλει, είτε στον υπολογιστή, είτε στον τοίχο με τη μορφή υποτίτλων (Hyde et al., 2009). Η συγκεκριμένη υπηρεσία μπορεί να έχει δυο μορφές, την CART ή την C-Print, με τη μόνη διαφορά ότι στη δεύτερη μορφή όσα καταγράφονται και προβάλλονται στον υπολογιστή στο τέλος διανέμονται ως σημειώσεις στους κωφούς φοιτητές (Woodcock et al., 2007).

Οι Elliot και συνεργάτες (2001) στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις απόψεις των κ/β φοιτητών, σχετικά με τη χρήση της υπηρεσίας υποτιτλισμού, βρήκαν σημαντικά οφέλη για τη μάθηση αυτών των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι φοιτητές βοηθήθηκαν αρκετά και με την εμφάνιση των υποτίτλων κατά τη διάρκεια της διάλεξης, αλλά και με τη χρήση των σημειώσεων που εκτυπώθηκαν. Ειδικά για τη χρήση των σημειώσεων, όμως, οι περισσότεροι από τους φοιτητές υποστήριξαν ότι παρότι ήταν αρκετά βοηθητικές, εντούτοις λίγοι ήταν αυτοί που τις χρησιμοποίησαν στη μελέτη τους, καθώς απαιτούνταν επιπλέον χρόνος διαβάσματος.

Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές προσπάθησαν να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα της υπηρεσίας υποτιτλισμού με αυτή της διερμηνείας σε μια νοηματική γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερευνητική μελέτη των Marschark και των συνεργατών της (2006), οι οποίοι μέσα από τη διεξαγωγή πειραμάτων σύγκριναν τη χρησιμότητα της υπηρεσίας υποτιτλισμού με αυτή της διερμηνείας. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν δύο πειράματα. Το πρώτο είχε ως στόχο να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα στη μάθηση μέσω διερμηνείας, μέσω υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο και μέσω του συνδυασμού αυτών των δυο υπηρεσιών και το δεύτερο πείραμα είχε ως στόχο να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα της μορφής CART, της μορφής C-PRINT και της διερμηνείας.

Τα αποτελέσματα από το πρώτο πείραμα έδειξαν ότι, η χρήση του υποτιτλισμού ενίσχυσε σημαντικά την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, καθώς και τη συμμετοχή στην τάξη, σε σύγκριση με τη διερμηνεία και τον συνδυασμό αυτών των δύο. Παρόλα αυτά, η επίδοση των κ/β φοιτητών συνέχισε να είναι πιο χαμηλή από

αυτή των ακουόντων. Τα αποτελέσματα τώρα από το δεύτερο πείραμα έδειξαν ότι, η μορφή CART είχε τα χαμηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας και ενώ σε αρχικές μετρήσεις φάνηκε να υπερέχει η υπηρεσία της διερμηνείας, σε όλες τις υπόλοιπες μετρήσεις η υπηρεσία C-PRINT ήταν αυτή που παρείχε την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επομένως, φάνηκε πλέον καθαρά ότι η υπηρεσία υποτιτλισμού παρέχει καλύτερη μαθησιακή πρόσβαση στους κ/β φοιτητές, απ' ότι η διερμηνεία και πιο συγκεκριμένα η μορφή υποτιτλισμού C-PRINT, μέσω των εκτυπωμένων σημειώσεων φαίνεται να παρέχει πιο αποτελεσματική κατανόηση του μαθήματος (Marschark et al., 2006).

Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό μειονέκτημα αυτής της υπηρεσίας είναι ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτός της τάξης, όπως για παράδειγμα στις συναντήσεις με τους καθηγητές ή στις συζητήσεις μεταξύ των φοιτητών, που γίνονται έξω από την αίθουσα (Woodcock et al., 2007). Τέλος, παρότι που στην πλειοψηφία τους οι κ/β φοιτητές αναγνωρίζουν την υποστήριξη που τους παρέχει αυτή η υπηρεσία, στην πραγματικότητα δεν είναι αρκετοί αυτοί που επιλέγουν να τη χρησιμοποιήσουν (Hyde et al., 2009).

2.2.3 Διαδικτυακή μάθηση

Άλλη μια βοηθητική υπηρεσία για τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών στο πανεπιστήμιο είναι η διαδικτυακή μάθηση, η μάθηση δηλαδή που πετυχαίνεται από τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου. Με την έλευση λοιπόν της διαδικτυακής διδασκαλίας, οι διαλέξεις των καθηγητών, η παρουσίαση των εργασιών, καθώς και η επικοινωνία με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές γίνονται πλέον ηλεκτρονικά (Lang, 2002). Έτσι, η δυνατότητα αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων, άμεσων μηνυμάτων, καθώς και τα παράθυρα συζήτησης παρέχουν πια την ευκαιρία στους κ/β φοιτητές να αλληλεπιδρούν άμεσα με τους ακούοντες διδάσκοντες και συμφοιτητές τους, χωρίς πια την συμμετοχή τρίτων στην επικοινωνία τους (Long, Vignare, Rappold & Mallory, 2007).

Οι Slike και συνεργάτες (2008), μέσα από την ερευνητική τους μελέτη θέλησαν να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα που παρέχει στη μάθηση η εφαρμογή της διαδικτυακής διδασκαλίας. Σχεδίασαν λοιπόν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα με διαδικτυακά μαθήματα, τα οποία θα γίνονταν σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα για όλους τους φοιτητές. Όλοι δηλαδή οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα,

κ/β και ακούοντες, έπρεπε την ημέρα και ώρα που είχε οριστεί το μάθημα να είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά για τους κ/β φοιτητές, αφού οι δυνατότητες που τους παρέχονταν ήταν πολύ διευκολυντικές. Για παράδειγμα, οι κ/β φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να αποθηκεύσουν τη διδασκαλία, να την παρακολουθήσουν ξανά, όποια στιγμή και όσες φορές επιθυμούν και να εστιάσουν με αυτόν τον τρόπο στα σημεία που πιθανώς δεν κατανόησαν καλά. Εν αντιθέσει λοιπόν της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η διαδικτυακή παρέχει στους κ/β φοιτητές ευκαιρίες, αρκετά βοηθητικές για την πρόσβαση στις πληροφορίες του εκάστοτε μαθήματος.

Μια άλλη σημαντική έρευνα ήταν αυτή των Long, Vignare, Rappold και Mallory (2007), οι οποίοι συνδύασαν την παραδοσιακή με την διαδικτυακή διδασκαλία (μικτή διάλεξη) και επιπλέον θέλησαν να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν κωφοί φοιτητές, βαρήκοοι, γηγενείς ακούοντες και ακούοντες με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά και ο σχεδιασμός της έρευνας όριζε οι μισές μικτές διαλέξεις να πραγματοποιηθούν σε μία αίθουσα διδασκαλίας και οι άλλες μισές μέσα από το διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι, ο συνδυασμός αυτών των δύο τύπων διδασκαλίας προσφέρει δελεαστικά πλεονεκτήματα στους κ/β φοιτητές. Τα διάφορα διαδικτυακά εργαλεία (ηλεκτρονικά μηνύματα, παράθυρα συζήτησης κ.τ.λ.) διευκόλυναν την επικοινωνία και έδιναν την ευκαιρία στους κ/β φοιτητές να αλληλεπιδρούν άμεσα με τους διδάσκοντες, χωρίς να εμπλέκεται κάποιος διερμηνέας στη μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης, οι κ/β φοιτητές με αυτόν τον τρόπο είχαν περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν και να συνθέσουν την απάντησή τους σε πιθανές ερωτήσεις των διδασκόντων, δυνατότητα που δεν την είχαν στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Τέλος, σημαντικά είναι τα ευρήματα από τη σύγκριση της διαδικτυακής με την παραδοσιακή διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι κ/β φοιτητές ανέφεραν αύξηση στην ποιότητα και στην ποσότητα των πληροφοριών που λάμβαναν κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία, αύξηση στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, καθώς και αύξηση στην ποιότητα της επικοινωνίας με τους διδάσκοντες (Long, Vignare, Rappold & Mallory, 2007). Εντούτοις, αυτή η υπηρεσία δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε αρκετά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τόσο σε χώρες του εξωτερικού, όσο και στην Ελλάδα και ούτε οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές την επιλέγουν συχνά.

2.2.4 Βοηθητικές ακουστικές συσκευές

Αρκετοί κ/β φοιτητές για τη δική τους διευκόλυνση επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, άλλη μια υποστηρικτική υπηρεσία, αυτή των βοηθητικών ακουστικών συσκευών. Είναι μια υπηρεσία που στηρίζεται αποκλειστικά στην τεχνολογία και δύο πιθανές τέτοιες βοηθητικές ακουστικές συσκευές είναι η αυτόματη καταγραφή της ομιλίας (automatic speech recognition) και το μικρόφωνο με ραδιοφωνικές συχνότητες (FM). Πρόκειται λοιπόν για δυο φορητές συσκευές, τις οποίες διαχειρίζεται ο ίδιος ο κωφός φοιτητής, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και είναι σχετικά εύκολες στη χρήση (Hyde et al., 2009· Kheir & Way, 2007· Woodcock et al., 2007).

Σύμφωνα με την αυτόματη καταγραφή της ομιλίας, ο προφορικός λόγος του εκάστοτε διδάσκοντα καταγράφεται σε αυτή τη συσκευή και μετά από μερικά δευτερόλεπτα ο λόγος προβάλλεται στην οθόνη αυτής της συσκευής και μάλιστα εάν το επιθυμεί ο ίδιος ο κ/β φοιτητής μπορεί και να εκτυπωθεί (Woodcock et al., 2007). Το σύστημα αυτό αποτελείται από τρία μέρη: το πρόγραμμα για την αναγνώριση της ομιλίας, ένα εργαλείο για τη βελτίωση του λεξιλογίου και την εφαρμογή για τη μεταγραφή της ομιλίας. Με τη χρήση λοιπόν αυτής της συσκευής, τόσο το κόστος και η προετοιμασία, που απαιτούνται συγκριτικά με άλλες υπηρεσίες (π.χ: διερμηνεία, παροχή σημειώσεων) μειώνονται, αλλά και η προσβασιμότητα στη μάθηση αυξάνεται (Kheir & Way, 2007).

Από την άλλη, σύμφωνα με το σύστημα FM, ο διδάσκοντας είναι εξοπλισμένος με ένα φορητό μικρόφωνο, ενώ ο κ/β φοιτητής με ένα ραδιόφωνο με ακουστικά. Αυτά τα δύο είναι συντονισμένα στην ίδια συχνότητα και με αυτόν τον τρόπο ο κ/β φοιτητής λαμβάνει αποκλειστικά την ομιλία του διδάσκοντα, χωρίς τις πιθανές παρεμβολές από άλλους ήχους. Βέβαια, αυτή η συσκευή, από τη στιγμή που απαιτείται η χρήση ακουστικών, φαίνεται να απευθύνεται περισσότερο σε φοιτητές που ενδεχομένως να έχουν κάποια υπολείμματα ακοής (Hyde et al., 2009).

Επομένως, αυτές οι ακουστικές συσκευές μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των κ/β φοιτητών, αφού τους προσφέρουν άμεση πρόσβαση στις πληροφορίες που παρέχει ο εκάστοτε διδάσκοντας. Αποτελούν δηλαδή και αυτές έναν από τους παράγοντες που μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών.

2.2.5 Ενισχυτική διδασκαλία (tutoring) και διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring)

Η υπηρεσία της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε αρκετά πανεπιστήμια, τόσο μεταξύ των ακουόντων φοιτητών, όσο και των κωφών και βαρήκοων. Η συγκεκριμένη υπηρεσία παρέχεται στους φοιτητές μετά το πέρας των μαθημάτων και τους βοηθάει με τις γνωστικές ελλείψεις, που πιθανώς να έχουν σε συγκεκριμένα μαθήματα. Ειδικά, όμως, για τους κ/β φοιτητές, η υπηρεσία αυτή πέραν της κάλυψης των γνωστικών κενών μπορεί να εμπεριέχει και τη διδασκαλία διάφορων γνωστικών στρατηγικών, ένας τομέας που χρειάζεται ενίσχυση για αυτούς τους φοιτητές και ο οποίος είναι ιδιαίτερα χρήσιμος στη διαδικασία της μάθησης (Lang, Biser, Mousley, Orlando & Porter, 2004).

Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα αυτής της υπηρεσίας παίζει το ίδιο το άτομο που την παρέχει, αφού σύμφωνα και με τους ίδιους τους κ/β φοιτητές ο διδάσκοντας που είναι υπεύθυνος για την ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να έχει επιπρόσθετες γνώσεις και προσόντα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα της Lang και των συνεργατών της (2004), οι οποίοι θέλησαν να διερευνήσουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των κ/β φοιτητών σχετικά με την ενισχυτική διδασκαλία, φάνηκε ότι οι δεξιότητες του διδάσκοντα ήταν στο επίκεντρο των επιθυμιών τους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους τους κ/β φοιτητές, ο διδάσκοντας θα πρέπει να είναι, αρχικά, πολύ καλός γνώστης της γλώσσας, με την οποία επικοινωνούν οι συγκεκριμένοι φοιτητές (είτε μιας νοηματικής, είτε μιας ομιλούμενης), να είναι ενημερωμένος για τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες αυτών των φοιτητών, καθώς και για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Έπειτα, όπως ανέφεραν καλό είναι να έχει εξειδίκευση στο περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκει, να μπορεί να δίνει σαφείς και λεπτομερείς διευκρινίσεις και οδηγίες, να χρησιμοποιεί αρκετό οπτικό υλικό, ο ρυθμός διδασκαλίας του να μην είναι ιδιαίτερα γρήγορος και προπάντων να είναι φιλικός και συγκαταβατικός απέναντί στους φοιτητές του.

Η υπηρεσία αυτή, όπως φάνηκε από τις απόψεις των κ/β φοιτητών είναι αρκετά βοηθητική για τη μαθησιακή τους πορεία και διαθέσιμη σε πολλά πανεπιστήμια, ειδικά, του εξωτερικού. Παρόλα αυτά, ο Hyde και οι συνεργάτες του (2009) υποστήριξαν ότι, ελάχιστοι είναι οι κ/β φοιτητές που την χρησιμοποιούν και

πιθανολογούν ότι ίσως αυτό να συμβαίνει εξαιτίας της μη καταλληλότητας ορισμένων διδασκόντων για την παροχή αυτής της υπηρεσίας.

Εναλλακτικά, πολλοί κ/β φοιτητές επιλέγουν τη λεγόμενη διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), σύμφωνα με την οποία οι κωφοί και βαρήκοοι απευθύνονται στους συμφοιτητές τους, είτε για να ζητήσουν διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος που παρακολούθησαν, είτε για να πάρουν κάποιες σημειώσεις, που πιθανώς θα τους φανούν χρήσιμες στη μελέτη τους. Ουσιαστικά, κάποιοι φοιτητές αναλαμβάνουν το ρόλο διδάσκοντα, προκειμένου να βοηθήσουν τους κ/β φοιτητές, αλλά και πιθανώς και τους ακούοντες συμφοιτητές τους (Colvin, 2007).

Η συγκεκριμένη διδασκαλία, όμως, δεν φαίνεται να αποτελεί μια οργανωμένη υπηρεσία, που παρέχεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αλλά αντίθετα πρόκειται για μια υποστήριξη που προσφέρεται όταν και όποτε το θελήσουν και το έχουν ανάγκη οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές. Το σίγουρό όμως είναι ότι, από τη στιγμή που απευθύνονται σε κάποιον συνομηλίκό τους και όχι σε έναν διδάσκοντα, η στάση των κωφών και βαρήκων απέναντι σε αυτή τη διδασκαλία είναι πολύ πιο θετική, απ' ότι απέναντι στην ενισχυτική διδασκαλία. Πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας, που δεν τους αγχώνει, αλλά αντίθετα τους κάνει να νιώθουν άνετα και οικεία και προφανώς τους διευκολύνει περισσότερο και στη μαθησιακή κατανόηση (Heron et al., 2006).

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνοντας την ενότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην άποψη των Convertino και συνεργατών (2009), σύμφωνα με την οποία, το ποσοστό αποτυχίας των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει σε υψηλά επίπεδα, ακόμη και μετά την παροχή των διάφορων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Επομένως, και άλλοι, επιπρόσθετοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών.

2.3 Οι δεξιότητες και ο τρόπος διδασκαλίας των διδασκόντων

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο διδάσκοντας και πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Διάφορα στοιχεία, όπως οι δεξιότητες που έχει ένας διδάσκοντας, η στάση του απέναντι στην κώφωση, ο

τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, οι προσαρμογές που ενδεχομένως μπορεί να κάνει ή να μην κάνει, τόσο στη διδασκαλία του, όσο και στο χώρο της αίθουσας, φαίνεται να συμβάλλουν στη μαθησιακή πορεία των κ/β φοιτητών (Foster, Long & Snell, 1999· Lang, 2002· Lang et al., 1999· Marschark et al., 2008).

Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που έχει ένας διδάσκοντας επηρεάζουν τη μάθηση γενικότερα όλων των φοιτητών, αλλά και των κωφών και βαρήκοων ειδικότερα. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των κ/β φοιτητών, ένας διδάσκοντας για να είναι αποτελεσματικός, συγκριτικά με τις ανάγκες τους, θα πρέπει να είναι, αρχικά, πραγματικός γνώστης του αντικειμένου που διδάσκει, να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες των κ/β φοιτητών και την κατάσταση της κώφωσης γενικότερα μέσα στην εκπαίδευση, να είναι θετικός στην υλοποίηση κάποιων προσαρμογών, να χρησιμοποιεί αρκετό οπτικό υλικό, να έχει έναν καλό ρυθμό διδασκαλίας και γενικά να δίνει χρόνο στους φοιτητές για επεξεργασία και σκέψη (Lang, 2002).

Αρκετοί, όμως, είναι οι διδάσκοντες, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ίδιων των κ/β φοιτητών, που δεν πληρούν αρκετά από τα παραπάνω κριτήρια, γεγονός που δυσκολεύει τη μαθησιακή πορεία πολλών κ/β φοιτητών. Συγκεκριμένα, από την έρευνα της Lang και των συνεργατών της (1999), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις κάποιων κ/β φοιτητών σχετικά με την εκπαίδευσή τους, αποδείχθηκε ότι πολλοί κ/β φοιτητές επιθυμούσαν να μην παρευρίσκονται στα μαθήματα, επειδή δεν ήταν ικανοποιημένοι από τους διδάσκοντες. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι οι διδάσκοντες τους βοηθούσαν ελάχιστα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δεν κατανοούσαν τις ανάγκες που μπορεί να είχαν οι κ/β φοιτητές και ακόμη και όταν έδιναν κάποιες σημειώσεις, αυτές δεν ήταν βοηθητικές για τους κωφούς και τους βαρήκοους, με αποτέλεσμα και η μαθησιακή τους πρόσβαση να εμποδίζεται και οι μαθησιακές τους επιδόσεις να είναι χαμηλές.

Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας που επιλέγει ο διδάσκοντας (άμεση – έμμεση) επηρεάζει τη μάθηση των κ/β φοιτητών. Σε έρευνα τους οι Marschark, Sapere, Convertino και Pelz (2008) διερεύνησαν τις επιδόσεις των κ/β φοιτητών που επικοινωνούσαν στην αμερικάνικη νοηματική γλώσσα, των κ/β φοιτητών που είχαν επιλέξει να επικοινωνούν με προφορικό λόγο και τις επιδόσεις των ακουόντων φοιτητών, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας από έναν έμπειρο στην κώφωση διδάσκοντα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, όταν ο διδάσκοντας νοημάτιζε και μιλούσε συγχρόνως στους φοιτητές, δηλαδή όταν η διδασκαλία του ήταν άμεση, τότε οι επιδόσεις των κ/β φοιτητών που χρησιμοποιούσαν την

αμερικάνικη νοηματική γλώσσα ήταν πολύ καλύτερες από τις επιδόσεις των κ/β φοιτητών που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο, αλλά χαμηλότερες από αυτές των ακουόντων. Επομένως, όταν η διδασκαλία γίνεται σε μια νοηματική γλώσσα από τον ίδιο τον διδάσκοντα και όχι με την παρουσία ενός διερμηνέα (έμμεση διδασκαλία), τότε οι κ/β φοιτητές είναι πολύ πιθανόν να έχουν καλύτερη απόδοση.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα, που σχετίζεται με τη στάση των διδασκόντων απέναντι στην κώφωση και συνεπώς απέναντι στους κ/β φοιτητές, είναι αυτό των τροποποιήσεων/προσαρμογών στη διδασκαλία. Η βασική προσέγγιση πολλών διδασκόντων είναι ότι δεν πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους πρέπει να τροποποιηθεί για να ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών και αυτό γίνεται φανερό μέσα από την έρευνα των Foster, Long και Snell (1999), οι οποίοι πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με διδάσκοντες κ/β φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί από τους διδάσκοντες που συμμετείχαν στην έρευνα παραδέχτηκαν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να κάνουν στη διδασκαλία τους τροποποιήσεις για τους κ/β φοιτητές, γι' αυτό και έκαναν λίγες έως καθόλου προσαρμογές, πιστεύοντας ότι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή επιτυχία ή αποτυχία των κ/β φοιτητών είναι αποκλειστικά οι διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες (διερμηνεία, σημειώσεις, κ.τ.λ.). Θεωρούσαν λοιπόν, ότι οι διάφορες υπηρεσίες υποστήριξης μπορούν να παρέχουν μια “πλήρη” μαθησιακή πρόσβαση, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην προβαίνουν σε τροποποιήσεις, όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, ούτε σε προσαρμογές στην αίθουσα (θέση διδάσκοντα, είδος τάξης κ.τ.λ), αλλά και ούτε στον περιορισμό διάφορων συνηθειών τους, όπως τη χρήση μη οικείων λέξεων, παράξενης προφοράς ή την τοποθέτηση του χεριού μπροστά από το στόμα τους όταν μιλούν. Ποιος, όμως, στην πραγματικότητα να είναι τελικά ο υπεύθυνος για τη μαθησιακή πρόσβαση και επιτυχία των κ/β φοιτητών στο πανεπιστήμιο;

3. Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοηθεί ή να υποτιμηθεί ο ρόλος της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των κ/β φοιτητών, όσον αφορά την κοινωνική πρόσβαση αυτών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη μια πλευρά, η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους κ/β μαθητές, υποδηλώνει την εισαγωγή σε ένα νέο και διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο έχει

περισσότερες απαιτήσεις και διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας, σε σύγκριση με τα πλαίσια που είχαν φοιτήσει τα προηγούμενα χρόνια (Kelly, Albertini & Shannon, 2001). Από την άλλη, οι κ/β φοιτητές συνήθως παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, είτε γιατί υπάρχουν ακόμη γλωσσικές δυσκολίες, είτε γιατί δεν έχουν μάθει πώς να εκδηλώνουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως το πώς να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση, το πώς να κάνουν φίλους ή ακόμη και το πώς να αντιμετωπίζουν διάφορες λεκτικές διαμάχες (Luckner, Slike & Johnson, 2012). Επομένως, οι διάφορες δυσκολίες στον κοινωνικό και συνεπώς στον συναισθηματικό τομέα είναι αναμενόμενες, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την κοινωνική πρόσβαση και πιθανώς και την πρόσβαση στη μάθηση.

Ο Kersting (1997) θέλησε να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κ/β φοιτητών σε γενικά ακαδημαϊκά πλαίσια. Τα ευρήματα από αυτή την έρευνα έδειξαν ότι, τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι αρκετά δύσκολα για τους περισσότερους κ/β φοιτητές, καθώς και οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις είναι περιορισμένες, αλλά και συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης φαίνεται να τους κατακλύζουν, ενώ αλλαγές στην κοινωνική τους ζωή αρχίζουν να φαίνονται κατά τη διάρκεια του δεύτερου, ίσως και του τρίτου χρόνου σπουδών. Τότε, δηλαδή που τα κοινωνικά δίκτυα των κ/β φοιτητών αρχίζουν να επεκτείνονται, αφού και οι ίδιοι αρχίζουν πια να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, πέραν του αναλυτικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα στην κοινότητα των Κωφών.

Πιο αναλυτικά, οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα ανέφεραν ότι, στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ήρθαν πολύ συχνά αντιμέτωποι με διάφορες αρνητικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, εμπειρίες διαχωρισμού βίωναν συνήθως, όταν συναναστρέφονταν με ακούοντες συνομηλίκους, εξαιτίας των επικοινωνιακών, κυρίως, εμποδίων, ενώ εμπειρίες απόρριψης βίωναν συνήθως στις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους κωφούς και βαρήκοους συνομηλίκους, εξαιτίας της έλλειψης δεξιοτήτων σε μια νοηματική γλώσσα ή της μη οικειότητας με την κουλτούρα των κωφών. Έτσι, η σύναψη φιλιών δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία για τους κ/β φοιτητές, γι' αυτό και οι επιλογές τους για φίλους ποικίλουν. Κάποιοι κ/β φοιτητές επιλέγουν μόνο κωφούς και βαρήκοους συμφοιτητές για φίλους, άλλοι πάλι προτιμούν ακούοντες συμφοιτητές, ενώ υπάρχουν και οι κωφοί και οι βαρήκοοι που θεωρούν πολύ σημαντικό να έχουν και κ/β και ακούοντες συμφοιτητές για φίλους (Kersting, 1997).

Ακόμη όμως και μέσα στην αίθουσα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι κ/β φοιτητές νιώθουν συχνά απομονωμένοι και εκτός των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν με τους άλλους φοιτητές και τον διδάσκοντα (Foster, Long & Snell, 1999). Πολλές φορές δεν είναι ικανοποιημένοι με το γρήγορο ρυθμό διδασκαλίας, υποστηρίζουν ότι χάνουν πολλές πληροφορίες από τις μη επίσημες συζητήσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία, η μάθηση να εμποδίζεται και οι μαθητές να μην νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους φοιτητές στην τάξη, αλλά και γενικότερα πολλές φορές να μην νιώθουν καν μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (Bills, Ferrari, Foster, Long & Snell, 1998).

Αρκετά χρόνια αργότερα, μια άλλη ερευνητική μελέτη σχετικά με την κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο ήρθε στο φως. Ο Lukomski (2007) θέλησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις 205 κ/β φοιτητών και 185 ακουόντων φοιτητών σχετικά με την προσαρμογή τους, μπαίνοντας στην Τριτοβάθμια. Από τα ευρήματα, σημαντικό είναι αυτό που αναφέρει ότι οι κ/β φοιτητές είχαν επιπρόσθετες προκλήσεις να αντιμετωπίσουν στον κοινωνικό και συνεπώς στο συναισθηματικό τομέα, συγκριτικά με τους ακούοντες. Τα επίπεδα ανησυχίας για την αντιμετώπιση των εμποδίων στον κοινωνικό τομέα ήταν πιο αυξημένα, από αυτά των ακουόντων, γι' αυτό και στους κ/β φοιτητές εμφανίστηκαν υψηλά, τόσο τα ποσοστά άγχους και μοναξιάς, όσο και τα καταθλιπτικά συμπτώματα, όπως έντονα αισθήματα θλίψης και διάφορες ψυχοσωματικές ενοχλήσεις.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν, γίνεται φανερό ότι, η κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο για τους κ/β φοιτητές, ειδικά για τα πρώτα δύο χρόνια των σπουδών, είναι γεμάτη από αρνητικές εμπειρίες αποξένωσης και διαχωρισμού, γεγονός που επηρεάζει άμεσα, τόσο την κοινωνική τους πρόσβαση, όσο και τη μαθησιακή πορεία και τις επιδόσεις αυτών. Άλλωστε, είναι αποδεκτό ότι, μαθαίνουμε όταν νιώθουμε καλά, αρχικά με τον εαυτό μας, αλλά και με τους υπόλοιπους.

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως αποδείχτηκε από τις διάφορες ερευνητικές μελέτες, για τις οποίες έγινε αναφορά στις προηγούμενες ενότητες, ο χώρος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι γεμάτος προκλήσεις για τους κ/β φοιτητές, τόσο σε μαθησιακό, όσο σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο. Η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση δεν αποτελεί έναν εύκολο στόχο για αυτούς, αφού συχνά εμποδίζονται από

διάφορους παράγοντες, όπως η ακαδημαϊκή τους ετοιμότητα, η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, ο ρόλος των διδασκόντων και των διερμηνέων, καθώς και η κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή των ίδιων των κ/β φοιτητών, αποτελούν παράγοντες, που αποδεδειγμένα ερευνητικά, επηρεάζουν την πρόσβαση αυτών των φοιτητών στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Convertino et al., 2009· Foster & Brown, 1989· Foster, Long & Snell, 1999· Lang, 2002).

Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο, στο οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση είναι αυτό της συχνής εγκατάλειψης των σπουδών από τους κ/β φοιτητές. Σύμφωνα με τον Boutin (2008), η ολοκλήρωση των σπουδών, καθώς και η αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο έχει σημαντικά οφέλη για τους κ/β φοιτητές, τόσο για ζητήματα επαγγελματικής καριέρας, όσο και για ζητήματα αποδοχών. Παρόλα αυτά, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών των φοιτητών δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει τις σπουδές του, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην πρόσληψη των πληροφοριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στην επικοινωνία, καθώς και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Με αφορμή λοιπόν τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών από τους κ/β φοιτητές, πολλές είναι οι έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, που εξέτασαν τους λόγους, αλλά και τους παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν τους κ/β φοιτητές στη φοίτηση και να τους οδηγούν στην παραίτηση των προσπαθειών τους. Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με την πρόσβαση και τη φοίτηση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη, σχεδόν ανύπαρκτη, γεγονός, που καθιστά αναγκαία την έρευνα στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, αναφορικά με τις δυσκολίες, αλλά και τις ανάγκες των κ/β ατόμων που φοιτούν σε αυτά.

Έτσι, εξαιτίας της έλλειψης ερευνών, κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα επιδίωξε να εστιάσει στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των ίδιων των κ/β φοιτητών που σπουδάζουν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά ή Τεχνολογικά Ιδρύματα της χώρας.

Μεθοδολογία

1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών / βαρήκοων φοιτητών, αναφορικά με τους παράγοντες που συνδέονται με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική τους πρόσβαση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Ποια είναι η άποψη των κ/β φοιτητών σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι απόψεις των κ/β φοιτητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι απόψεις των κ/β φοιτητών σχετικά με την κοινωνική τους προσαρμογή στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 19 κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) προέρχονταν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ.), τρεις (3) από το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Τεχνολογικό Ίδρυμα της Πάτρας (Τ.Ε.Ι. Πάτρας), έξι (6) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΑΣΟΕΕ) και το Τεχνολογικό Ίδρυμα της Αθήνας (Τ.Ε.Ι. Αθήνας), δύο (2) από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), ένας (1) από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.), δύο (2) από το Τεχνολογικό Ίδρυμα Μεσολογγίου (Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου) και ένας (1) από το Τεχνολογικό Ίδρυμα της Καλαμάτας (Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας).

Όσον αφορά το φύλο, οι εννιά (9) από τους δεκαεννιά (19) συμμετέχοντες ήταν άντρες (47,4%) και οι υπόλοιποι δέκα (10) ήταν γυναίκες (52,6%) (Πίνακας 1).

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, αυτή κυμάνθηκε από τα 19 έτη τη μικρότερη, έως τα 29 έτη τη μεγαλύτερη, με το μέσο όρο της ηλικίας τους να είναι 22,7 και με την τυπική απόκλιση να είναι στο 3,35 (Μ.Ο.=22,7, Τ.Α.=3,35). Ακόμη πιο αναλυτικά, η ηλικία των αντρών που συμμετείχαν κυμαινόταν από 19 έως 29 έτη (Μ.Ο.=24 και Τ.Α.=3,23) και των γυναικών από 19 έως 28 έτη (Μ.Ο.=21,6 και Τ.Α.=3,04).

Η αναζήτηση των συμμετεχόντων, ύστερα από συζήτηση με την επιβλέπουσα, ξεκίνησε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μέσω της υπηρεσίας της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ, συνεχίστηκε στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Πάτρας, μέσω προσωπικών γνωριμιών με κωφά άτομα στην πόλη αυτή, αλλά και με τη βοήθεια διερμηνέων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) στις πόλεις της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της υπηρεσίας της ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εστάλησαν τα πρώτα ηλεκτρονικά μηνύματα σε κωφούς φοιτητές που σπουδάζουν στα διάφορα τμήματα, προκειμένου να ερωτηθούν εάν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Στη συνέχεια μέσω προσωπικών γνωριμιών με κ/β άτομα στην πόλη της Πάτρας πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες επαφές με κ/β φοιτητές και φοιτήτριες που σπουδάζουν σε τμήματα του Πανεπιστημίου Πατρών και του Τ.Ε.Ι της Πάτρας, ενώ παράλληλα ήταν πολύ σημαντική η βοήθεια από διερμηνείς της ΕΝΓ στις πόλεις της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι μας έφεραν σε επαφή με κωφούς φοιτητές που σπουδάζουν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά και Τεχνολογικά Ιδρύματα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, αλλά και άλλων πόλεων.

Συνεπώς, οι υποψήφιοι συμμετέχοντες, με τους οποίους ακολούθησε προσωπική επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων, προήλθαν από τέσσερις πόλεις της Ελλάδας, το Βόλο, την Πάτρα, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη και το μοναδικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν η μέχρι τώρα φοίτησή τους σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό ή Τεχνολογικό Ίδρυμα της χώρας. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν, αφού από τους 23 κ/β φοιτητές που συγκεντρώθηκαν, οι 19 ανταποκρίθηκαν άμεσα στο κάλεσμά και έδειξαν προθυμία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1
 Δημογραφικά στοιχεία

Ιδρύματα		Συμμετέχοντες			%
		Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο	
Ιδρύματα	E.K.Π.Α.	4		4	21
	ΑΣΟΕΕ		1	1	5,3
	A.Π.Θ	1	1	2	10,5
	Π.Θ.	3	1	4	21
	Πανεπιστήμιο Πατρών	2		2	10,5
	Δ.Π.Θ.		1	1	5,3
	T.E.I. Αθήνας		1	1	5,3
	T.E.I. Πάτρας		1	1	5,3
	T.E.I. Μεσολογγίου		2	2	10,5
	T.E.I. Καλαμάτας		1	1	5,3
	Σύνολο	10	9	19	100

3. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και το εργαλείο της έρευνας

Για την παρούσα ποιοτική ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων για μια ποιοτική έρευνα μπορεί να είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση ή τα γραπτά κείμενα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των κ/β φοιτητών σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη να αποτελέσει το εργαλείο της έρευνας. Η συνέντευξη, γενικότερα, είναι μια διαπροσωπική επαφή και ένας διάλογος μέσα από τον οποίο ο ερευνητής επιδιώκει να συγκεντρώσει πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα, όπως επίσης και απόψεις ή αντιλήψεις των ερωτώμενων, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Οι συνεντεύξεις, συνήθως, ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης διακρίνονται σε τρία είδη, τη δομημένη, την ημι-δομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Robson, 2007). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει ένα βαθμό ευελιξίας, τόσο από την πλευρά του συμμετέχοντα, όσο και του συνεντευκτή, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι αφήνει ελεύθερο τον συμμετέχοντα να σχολιάσει οτιδήποτε θελήσει. Επιπλέον, η ημι-δομημένη συνέντευξη, παρότι έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, επιτρέπει την αλλαγή στη διάταξή τους ή ακόμη και την αναδιατύπωση ή επεξήγηση αυτών, ανάλογα με τον ερωτώμενο (Robson, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί ακόμη μέσα από μια ημι-δομημένη συνέντευξη να προκύψουν και να συζητηθούν θέματα, που δεν εμπεριέχονταν στις προκαθορισμένες ερωτήσεις, τα οποία εντέλει μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για την έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Αναφορικά με το εργαλείο της παρούσας έρευνας, αυτό περιελάμβανε αρχικά την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και στη συνέχεια αρκετές ερωτήσεις, περισσότερο ανοιχτού, αλλά και κάποιες κλειστού τύπου, σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός της ατομικής συνέντευξης περιελάμβανε, πέρα από τις δημογραφικές, άλλες 36 ερωτήσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τους παρακάτω έξι θεματικούς άξονες: α) Εισαγωγή και λόγοι φοίτησης των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, β) Η ετοιμότητα των κωφών φοιτητών για την φοίτηση τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γ) Πρόσβαση και συμμετοχή στα μαθήματα, δ) Υποστηρικτικές υπηρεσίες, ε) Ο ρόλος των διδασκόντων και στ) Κοινωνική προσαρμογή / συμμετοχή. Οι θεματικοί άξονες και κατά συνέπεια οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν προέκυψαν ύστερα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αναφορικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόσβαση των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Cawthon, Nichols & Collier, 2008· Foster, 1989· Foster, Long&Snell, 1999· Kersting, 1997· Lukomski, 2007· Noble, 2010· Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010· Stinson, Liu, Saur & Long, 1996).

Αναλυτικότερα, ο πρώτος θεματικός άξονας περιελάμβανε τις ερωτήσεις 1Α-1ΣΤ, ο δεύτερος άξονας τις ερωτήσεις 2Α-2Δ, ο τρίτος άξονας τις ερωτήσεις 3Α-3Ζ, ο τέταρτος τις ερωτήσεις 4Α-4Ε, ο πέμπτος 5Α-5Η, ο έκτος άξονας τις ερωτήσεις 6Α-6ΣΤ και στο τέλος του οδηγού της συνέντευξης υπήρχε μία γενική ερώτηση, η οποία

έδινε την ευκαιρία στον συμμετέχοντα να σχολιάσει οτιδήποτε θεωρούσε εκείνος ότι έπρεπε να αναφερθεί και να καταγραφεί (Παράρτημα). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλες αυτές οι ερωτήσεις που εμπεριέχονταν στους έξι θεματικούς άξονες συνοδεύονταν και από επιπρόσθετες διευκρινιστικές ή υποβοηθητικές ερωτήσεις, προκειμένου να γίνονται κατανοητές από τον εκάστοτε συμμετέχοντα. Άλλωστε, στην περίπτωση που κάποια ερώτηση δεν γίνει κατανοητή ή απλά δεν σχολιαστεί από τον ερωτώμενο, υπάρχει η δυνατότητα αναδιατύπωσή της από το συνεντευκτή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τέλος, τόσο οι θεματικοί άξονες, όσο και οι ερωτήσεις που εμπεριέχονταν σε αυτούς, ταξινομήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε, πρώτον, να είναι εύκολο για τους συμμετέχοντες να ενταχθούν ομαλά στο περιεχόμενο της έρευνας και δεύτερον να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και άνετο για τον συμμετέχοντα κλίμα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε περίπου τρεις μήνες, με τις πρώτες συναντήσεις για συνέντευξη να πραγματοποιούνται στην πόλη της Πάτρας τον Μάρτιο του 2013, ενώ οι τελευταίες στη Θεσσαλονίκη τον Μάιο του ίδιου έτους. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν σε μέρες και ώρες που είχαν ελεύθερο χρόνο οι συμμετέχοντες, αλλά και σε περιοχές που επιθυμούσαν οι ίδιοι. Έτσι, οι συναντήσεις συνήθως πραγματοποιούνταν σε κάποιο ήσυχο χώρο αναψυχής και συναντήσεων, ο οποίος τις περισσότερες φορές ήταν οικείος για τους συμμετέχοντες. Όσον αφορά το εύρος διάρκειας μιας συνέντευξης, αυτό κυμαινόταν από 24 έως 45 λεπτά, με το μέσο όρο διάρκειας να διαμορφώνεται περίπου στα 34 λεπτά (Μ.Ο.=34).

Πριν από κάθε συνάντηση υπήρχε γραπτή επικοινωνία μέσω μηνυμάτων στο κινητό ή μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων, προκειμένου να οριστούν οι μέρες, οι ώρες και ο χώρος για τις συναντήσεις. Στην αρχή κάθε συνάντησης και πριν την έναρξη της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν από την ίδια την ερευνήτρια, σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας και σχετικά με την ανωνυμία των πληροφοριών και των ονομάτων τους.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ερωτούνταν από την ερευνήτρια σχετικά με τον επιθυμητό τρόπο επικοινωνίας, προκειμένου να επιλεγεί η κατάλληλη συσκευή για

την καταγραφή των δεδομένων. Για παράδειγμα, για έναν συμμετέχοντα, ο οποίος είχε ευδιάκριτη ομιλία και ο οποίος ένιωθε άνετα να μιλάει προφορικά χρησιμοποιήθηκε συσκευή μαγνητοφώνησης, ενώ για έναν συμμετέχοντα που δεν ένιωθε άνετα με τον προφορικό λόγο και ήταν πιο άνετος στην ΕΝΓ, χρησιμοποιήθηκε συσκευή βιντεοσκόπησης. Έτσι, η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω της βιντεοσκόπησης, ενώ για μερικές μόνο περιπτώσεις φοιτητών χρησιμοποιήθηκε συσκευή μαγνητοφώνησης.

5. Ανάλυση των δεδομένων

Η επόμενη φάση μετά τη συλλογή και την καταγραφή των δεδομένων από τις συνεντεύξεις είναι η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων. Προτού όμως η έρευνα μπει στη διαδικασία της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, απαιτείται άλλη μια διαδικασία, αυτή της απομαγνητοφώνησης. Η απομαγνητοφώνηση είναι μια σημαντική διαδικασία, η οποία βοηθάει τον ερευνητή να συγκεντρώσει όλα τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αποκλείοντας την πιθανότητα παραλείψεων, χωρίς βέβαια να μπορεί να διατηρήσει και να μεταφέρει τη δυναμική διάσταση της επικοινωνίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2007). Στην παρούσα έρευνα έγιναν και αποβιντεοσκοπήσεις, καθώς οι περισσότερες από τις συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν. Έτσι, η ερευνήτρια είδε αρκετές φορές τις βιντεοσκοπήσεις, ολοκλήρωσε τις αποβιντεοσκοπήσεις και συνέχισε με την επεξεργασία αυτών.

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι απαραίτητο σύμφωνα με τον Dey (1993) να δημιουργηθούν κάποιες κατηγορίες και υποκατηγορίες, αφού βέβαια πρώτα ομαδοποιηθούν και ταξινομηθούν τα δεδομένα. Έτσι, για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά την ανάλυση «κομμάτι προς κομμάτι» (bit by bit), σύμφωνα με την οποία κάθε κομμάτι μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση ή μια λέξη και η οποία έχει ως στόχο να δημιουργηθεί μια θεμελιώδης θεωρία (grounded theory), η οποία θα στηρίζεται στα δεδομένα της έρευνας. Η δεύτερη προσέγγιση για την ανάλυση αναφέρεται στην δημιουργία, αρχικά, γενικών κατηγοριών (ευρείες κατηγορίες) και στη συνέχεια στη δημιουργία κάποιων υποκατηγοριών. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται συνήθως όταν ο ερευνητής δεν επιδιώκει τη θεμελίωση μιας θεωρίας και έχει ήδη μια πρώτη εικόνα για αυτό που ψάχνει. Και τέλος, η τρίτη προσέγγιση αποτελεί έναν συνδυασμό των δύο παραπάνω προσεγγίσεων. Αυτό

σημαίνει ότι ο ερευνητής, επιλέγοντας αυτό τον τρόπο ανάλυσης, δημιουργεί αρχικά τις «μεσαίες κατηγορίες», στις οποίες έχουν ταξινομηθεί τα δεδομένα και στη συνέχεια προχωράει σε ένα δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποίησης, προκειμένου να συνδέσει τις μεσαίες κατηγορίες μεταξύ τους και να δημιουργήσει στο τέλος πια τις ευρείες κατηγορίες. Με αυτή τη συνδυαστική προσέγγιση, ο ερευνητής δεν γνωρίζει τι είναι αυτό που περιμένει να ανακαλύψει, αλλά αντίθετα περιμένει από τα δεδομένα να δημιουργήσει τις κατηγορίες και συνεπώς να ανακαλύψει τα αποτελέσματα (Dey, 1993).

Στην παρούσα έρευνα, επειδή η ερευνήτρια δεν είχε στόχο ούτε να παραχθεί κάποια θεμελιωμένη θεωρία, αλλά ούτε και να ξεκινήσει με τη δημιουργία συγκεκριμένων ευρείων κατηγοριών, πράξη η οποία μπορεί να απέκλειε σημαντικά για την έρευνα δεδομένα, επιλέχθηκε η συνδυαστική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθώντας λοιπόν τα βήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Dey, 1993), η ερευνήτρια αρχικά πραγματοποίησε μια προσεχτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία, που περιέχουν σημαντικές για την έρευνα πληροφορίες και στη συνέχεια, αφού αντικαταστάθηκαν τα ονόματα με κωδικούς, για να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, οι πληροφορίες κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν. Αυτές οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν και δημιουργήθηκε μια πρώτη λίστα, η οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκε και αποτέλεσε τη «μεσαία κατηγορία». Μετά τη δημιουργία των μεσαίων κατηγοριών η ερευνήτρια προχώρησε σε ένα δεύτερο και μερικές φορές ανάλογο με τον όγκο των πληροφοριών και σε ένα τρίτο στάδιο κατηγοριοποίησης (υποκατηγοριοποίηση), το οποίο ήταν αυτό που περιείχε τα ακριβή λεγόμενα των συμμετεχόντων. Τέλος, οι μεσαίες κατηγορίες, μαζί με τις υποκατηγορίες που διαμορφώθηκαν, ομαδοποιήθηκαν στις ευρείες κατηγορίες.

Έτσι, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω τρεις ευρείες κατηγορίες: «Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση», «Ακαδημαϊκή ετοιμότητα και πρόσβαση», «Κοινωνική πρόσβαση».

Η κάθε μια από τις παραπάνω ευρείες κατηγορίες περιλαμβάνει κάποιες μεσαίες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η ευρεία κατηγορία «Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» περιλαμβάνει τις μεσαίες κατηγορίες «Κίνητρα για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση», «Τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» και «Σύνδεση του τρόπου εισαγωγής και της επίδοσης των κ/β ατόμων». Για την επόμενη ευρεία κατηγορία «Ακαδημαϊκή ετοιμότητα και

πρόσβαση» συμπεριλήφθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες «Ακαδημαϊκή ετοιμότητα», «Παρακολούθηση μαθημάτων», «Εμπόδια και δυσκολίες πρόσβασης κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων», «Συμμετοχή μέσα στα μαθήματα», «Υποστήριξη για τη μαθησιακή πρόσβαση», «Ο ρόλος των διδασκόντων στην ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών» και «Ο ρόλος των διερμηνέων στην επικοινωνία και στην κατανόηση». Και τέλος για την κατηγορία «Κοινωνική πρόσβαση» διαμορφώθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες «Συνεργασία και επικοινωνία με συμφοιτητές», «Εμπειρία από τις κοινωνικές επαφές» και «Συναισθήματα από τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων

Ευρείες κατηγορίες	Μεσαίες κατηγορίες
Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Κίνητρα για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση Τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση Σύνδεση του τρόπου εισαγωγής και της επίδοσης των κ/β φοιτητών
Ακαδημαϊκή ετοιμότητα και πρόσβαση	Ακαδημαϊκή ετοιμότητα Παρακολούθηση μαθημάτων Εμπόδια και δυσκολίες πρόσβασης κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων Συμμετοχή μέσα στα μαθήματα Υποστήριξη για τη μαθησιακή πρόσβαση Ο ρόλος των διδασκόντων στη ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών Ο ρόλος των διερμηνέων στην επικοινωνία και στην κατανόηση
Κοινωνική πρόσβαση	Συνεργασία και επικοινωνία με συμφοιτητές Εμπειρία από τις κοινωνικές επαφές Συναισθήματα από την φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ένα πολύ σημαντικό σημείο για οποιαδήποτε έρευνα είναι αυτό της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσον τα ευρήματα είναι πραγματικά και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική, ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με τη σταθερότητα των μετρήσεων, δηλαδή εάν τα αποτελέσματα είναι τα ίδια σε κάποια πιθανή επανάληψη των μετρήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Έτσι και στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε, από την αρχή έως το τέλος, να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την εγκυρότητα, όπως προαναφέρθηκε, αυτή διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας, με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, καθώς και με την παρουσίαση και ερμηνεία αυτών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την παρούσα λοιπόν έρευνα, η ερευνήτρια όσον αφορά το στάδιο του ερευνητικού σχεδιασμού προσπάθησε να περιγράψει με ακρίβεια το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ενώ για το στάδιο της συλλογής των δεδομένων επέλεξε την κατάλληλη μέθοδο, χρησιμοποιώντας επαρκή αριθμό συμμετεχόντων. Όσον αφορά το στάδιο της παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων, η εγκυρότητα διασφαλίστηκε με τη σύνδεση των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Από την άλλη, η εξωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων είτε σε διαφορετικές συνθήκες και πλαίσια, είτε σε κάποιον άλλο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην παρούσα όμως έρευνα δεν επιδιώχθηκε κάτι τέτοιο.

Αναφορικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αυτή μπορεί να εξακριβωθεί μέσα από τις απομαγνητοφωνήσεις και αποβιντεοσκοπήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Επιπλέον, η ερευνήτρια με τη βοήθεια ενός δεύτερου ερευνητή, ο οποίος θα παρατηρούσε και θα ερμήνευε τα δεδομένα με το δικό του τρόπο, προσπάθησε να συγκρίνει τη δική της ανάλυση και ερμηνεία με αυτή του δεύτερου ερευνητή. Με αυτόν τον τρόπο, θα εξακριβωνόταν ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο ερευνητές, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι δύο ερευνητές έχουν τα ίδια αποτελέσματα (Robson, 2007).

Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο ερευνητές διαιρέθηκε ο συνολικός αριθμός των συμφωνιών σε κάθε ευρεία ή μεσαία

κατηγορία ή υποκατηγορία με το άθροισμα των συμφωνιών και των διαφωνιών (αριθμός συμφωνιών / άθροισμα συμφωνιών και διαφωνιών) και στη συνέχεια το πηλίκο αυτής της διαίρεσης πολλαπλασιάστηκε με το 100, προκειμένου να προκύψει ένα ποσοστό (%) (Robson, 2007). Έτσι, στην αρχή ο βαθμός συμφωνίας για τις ευρείες κατηγορίες ήταν περίπου 60%, ενώ για τις μεσαίες κατηγορίες και τις υποκατηγορίες περίπου στο 50%. Κατόπιν όμως συζήτησης μεταξύ των δύο ερευνητών, κάποιες κατηγορίες αναδιατυπώθηκαν, άλλες διαμορφώθηκαν, κάποιες συγχωνεύτηκαν ή και καταργήθηκαν, με το βαθμό συμφωνίας, τόσο για τις ευρείες, όσο και για τις μεσαίες κατηγορίες και για τις υποκατηγορίες να είναι κοντά στο 95%.

Αποτελέσματα

1. Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

1.1 Κίνητρα για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σχολίασαν και οι δεκαεννιά (100%) συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, οι δεκατρείς (68,5%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν την επαγγελματική αποκατάσταση ως το βασικό κίνητρο για τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πίστευαν δηλαδή ότι η απόκτηση του πτυχίου θα τους βοηθήσει στο να βρουν μελλοντικά κάποια δουλειά, ώστε να έχουν και αυτοί τη δική τους ευκαιρία για επαγγελματική σταδιοδρομία.

«Γιατί σκοπεύω να πάρω ένα πτυχίο, το οποίο θα με βοηθήσει να βρω μια δουλειά και να ζω καλύτερα.» Σ.1

«Για να βρω στο μέλλον μια δουλειά. Πώς θα βρω χωρίς πτυχίο;» Σ.2

«Εγώ σκεφτόμουν ότι εδώ στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλο πρόβλημα με το να βρεις δουλειά, ακόμη περισσότερο και για τους κωφούς. Για' αυτό αποφάσισα να μπω στο πανεπιστήμιο, να πάρω ένα πτυχίο για να βρω πιο εύκολα δουλειά.» Σ.4

«Αποφάσισα να σπουδάσω διότι είναι καλό να σπουδάσω, να έχω ένα πτυχίο για να μπορώ και εγώ σαν άνθρωπος, σαν βαρήκοος να έχω την ευκαιρία μου για δουλειά.» Σ.5

«Βασικά, στην αρχή μου άρεσε να γίνω δασκάλα, αλλά μετά σκεφτόμουν ότι με την οικονομική κρίση θα είναι δύσκολα και ίσως η ειδική αγωγή με βοηθήσει να βρω δουλειά. Επίσης μου αρέσει αυτή η δουλειά. Είναι πολύ ενδιαφέρον.» Σ.6

«Ήθελα να σπουδάσω για να πάρω ένα πτυχίο και να βρω μια δουλειά στο μέλλον.» Σ.7

«Για να πάρω ένα πτυχίο και ίσως με αυτό στο μέλλον να βρω μια δουλειά.» Σ.9

«Για να μπορέσω να πάρω ένα πτυχίο και να βρω μια δουλειά μετά.» Σ.13

«Γενικά από μικρή ήθελα να σπουδάσω. Αλλά φυσικά για να έχω ένα πτυχίο για να βρω δουλειά στο μέλλον.» Σ.14

«Φυσικά για το μέλλον μου, για να έχω ένα πτυχίο.» Σ.17

«Γιατί έτσι είναι ο κύκλος της ζωής. Δηλαδή για να βρω μια δουλειά είναι προϋπόθεση να έχω ένα πτυχίο [...] επειδή το 2009 όταν τελείωσα το σχολείο είχαν αρχίσει να φαίνονται τα πρώτα συμπτώματα της οικονομικής κρίσης σκέφτηκα ότι ενώ ήθελα λογιστική δεν θα ήταν εύκολο μετά για δουλειά. Γι' αυτό επέλεξα τα οικονομικά με τα οποία μπορώ να μπω σε κάποια εφορία, σε κάποια τράπεζα, ακόμα και σε σχολείο για να διδάξω οικονομικά. Νομίζω θα είναι πιο εύκολο για δουλειά μετά. Γι' αυτό διάλεξα αυτή τη σχολή.» Σ.10

«Πρώτα από όλα μου αρέσει πολύ η πληροφορική και μετά έλεγα ότι με ένα πτυχίο θα βρω κάπου δουλειά.» Σ.12

«Λόγω εγώ θέλω, αφού τελειώσω και πάρω πτυχίο να διδάξω σε κωφούς μαθητές ή άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες.» Σ.8

Στη συνέχεια τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επέλεξαν να σπουδάσουν για λόγους περαιτέρω προσωπικής μόρφωσης. Αποφάσισαν δηλαδή να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί απλά ήθελαν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, εμπειρίες, να γνωρίσουν καινούρια άτομα και γενικότερα να μάθουν περισσότερα πράγματα, τα οποία θα τους φανούν χρήσιμα στη ζωή τους.

«Γιατί μου άρεσε πολύ και ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα στη ζωή μου.» Σ.15

«Γιατί ήθελα να σπουδάσω και να μορφωθώ ακόμη περισσότερο» Σ.16

«Από μικρή έλεγα ότι θέλω να γίνω νηπιαγωγός, γι' αυτό αποφάσισα να σπουδάσω. Το ήθελα πολύ. Ήθελα να αποκτήσω πολλές εμπειρίες και γνώσεις και να γνωρίσω καινούρια άτομα.» Σ.18

Από τους συμμετέχοντες ένας (5,2%) σχολίασε ότι οι λόγοι που τον οδήγησαν να σπουδάσει ήταν ταυτόχρονα και λόγοι επαγγελματικής αποκατάστασης και περαιτέρω προσωπικής μόρφωσης.

«Γιατί ήθελα να πάω λίγο παραπάνω τις γνώσεις μου, να έχω ένα πτυχίο και να έχω και μια καλή δουλειά στο μέλλον.» Σ.19

Ενώ, δύο ήταν οι συμμετέχοντες που σχετικά με τα κίνητρα για τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρθηκαν στο κατά πόσον ήταν προσωπική τους επιθυμία ή όχι η απόφαση να σπουδάσουν. Πιο συγκεκριμένα ένας (5,2%) συμμετέχοντας ανέφερε ότι απλά ήταν προσωπική του επιθυμία να σπουδάσει και αντίθετα ένας άλλος (5,2%) σχολίασε ότι η φοίτησή του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν προσωπική του επιλογή, αλλά κάποιου στενού συγγενή.

«Απλά μου άρεσε και ήθελα να σπουδάσω.» Σ.3

«Όταν ήμουν στο λύκειο με βοηθούσε πάρα πολύ η θεία μου που ήταν φιλόλογος. Μου έκανε μάθημα δηλαδή. Μου έλεγε θα πας πανεπιστήμιο, εγώ όμως δεν καταλάβαινα για ποιο λόγο. Μετά τη ρώτησα για ποιο λόγο να πάω στο πανεπιστήμιο, εμένα μου αρέσει πολύ να ασχολούμαι με τα χέρια. Και εκείνη μου έλεγε όχι, εσύ έχεις περάσει πολλά και σου αξίζει να πας στο πανεπιστήμιο. Και έτσι το αποφάσισα να πάω. Βασικά δεν επέλεξα εγώ το ΦΠΨ, αλλά η θεία μου. Στην αρχή πήγα χωρίς να θέλω, μετά όμως με την πάροδο των χρόνων μου άρεσε, από την άλλη με τρόμαξε λίγο, γιατί θα έπρεπε να γίνω καθηγήτρια, θα είχα να αντιμετωπίσω άλλα πράγματα.» Σ.11

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι από τους 19 συμμετέχοντες η πλειοψηφία αυτών (68,5%) επέλεξε να σπουδάσει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης, τρεις (15,8%) από τους 19 αποφάσισαν να σπουδάσουν για λόγους περαιτέρω μόρφωσης, ενώ ένας (5,2%) και για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης και για λόγους προσωπικής μόρφωσης. Παράλληλα, ένας (5,2%) ανέφερε ότι απλά ήταν προσωπική του επιθυμία να σπουδάσει στη ζωή του, ενώ ένας άλλος (5,2%) σχολίασε ότι το να σπουδάσει δεν ήταν προσωπική του επιλογή (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Κίνητρα για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=19)
Επέλεξαν να σπουδάσουν προκειμένου να βρουν δουλειά	13	68,5
Επέλεξαν να σπουδάσουν για λόγους περαιτέρω	3	15,8

μόρφωσης Επέλεξαν να σπουδάσουν και για λόγους περαιτέρω μόρφωσης και για να μπορέσουν να βρουν δουλειά	1	5,2
Ήταν προσωπική τους επιθυμία το να σπουδάσουν	1	5,2
Δεν ήταν προσωπική τους επιλογή οι σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	1	5,2

1.2 Τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αναφορικά με τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αξίζει να αναφερθεί ότι οι δεκαεφτά (89,5%) από τους 19 συμμετέχοντες εισήχθησαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με την ειδική κατηγορία του 5%, χωρίς να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ δύο μόνο (10,5%) από τους 19 επέλεξαν να δώσουν πέραν από τις ενδοσχολικές και πανελλήνιες εξετάσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν στα σίγουρα, είτε με τον ένα τρόπο, είτε με τον άλλο την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πέραν όμως από τον τρόπο με τον οποίο εισήχθησαν, όλοι οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την άποψή τους σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία και με το κατά πόσον συμφωνούν ή όχι με αυτή τη δυνατότητα που τους δίνεται, να εισάγονται δηλαδή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς να δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις. Πιο συγκεκριμένα οι οχτώ (42,1%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με την υπάρχουσα νομοθεσία, οι δύο (10,5%) από τους 19 ναι μεν συμφωνούν με τη νομοθεσία, αλλά ταυτόχρονα θεωρούν ότι οι κ/β μαθητές είναι ικανοί να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις, τέσσερις (21%) ήταν οι συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι διαφωνούν με την παρούσα νομοθεσία και πέντε (26,4%) από τους 19 δήλωσαν ότι ο τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια θα έπρεπε να εξαρτάται από τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, καθώς και από την εκπαίδευση που έχει λάβει.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες που συμφώνησαν με την υπάρχουσα νομοθεσία, οι τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες τόνισαν ότι είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους να μην δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις και να εισάγονται απλά με τις ενδοσχολικές εξετάσεις και την κατηγορία του 5%. Ένας (5,2%) από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι είναι λογικό οι κ/β μαθητές να μην δίνουν πανελλήνιες

εξετάσεις, λόγω του ότι λαμβάνουν διαφορετική εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια, συγκριτικά με τους ακούοντες, δύο (10,5%) τόνισαν ότι είναι αποδεκτή αυτή η νομοθεσία, εξαιτίας των δυσκολιών που υφίστανται λόγω της φύσης της αναπηρίας και τέλος, ακόμη δύο (10,5%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με αυτή τη συνθήκη και ότι για την εισαγωγή των κ/β μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αρκούν μόνο οι ενδοσχολικές εξετάσεις.

«Ναι έτσι πρέπει να γίνεται, γιατί μερικοί κωφοί θέλουν πραγματικά και τους αρέσει να μπουν στο πανεπιστήμιο. Είναι ένα δικαίωμά τους αυτό.» Σ.4

«Δεν είναι μόνο οι κωφοί που μπαίνουν χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις. Είναι και άτομα με παθητικές ασθένειες που δεν χρειάζεται να δώσουν πανελλήνιες. Ανάλογα. Δίνουν όμως εξετάσεις σε μαθήματα στο σχολείο και μπαίνουν ανάλογα με το βαθμό τους. Ανάλογα με τη βαθμολογία μπαίνουν σε σχολές [...] είναι δικαίωμα μας αυτό. Πιστεύω οι εξετάσεις στο σχολείο είναι αρκετές.» Σ.8

«Εγώ πιστεύω ότι δεν χρειάζεται να δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις. Είναι ο νόμος, είναι δικαίωμα αυτό.» Σ.17

«Δεν ξέρω να σου πω. Ναι όντως το πιστεύω ότι είναι πιο εύκολο για εμάς να περάσουμε στο πανεπιστήμιο, αλλά εμείς μερικές φορές δεν είναι εύκολο να είμαστε ίσοι με τους ακούοντες. Εμείς παίρνουμε διαφορετική εκπαίδευση και η ύλη που κάνουμε είναι πιο μικρή, οπότε γι' αυτό δεν είναι εύκολο να δώσουμε πανελλήνιες εξετάσεις. Αυτό. Άρα πιστεύω ότι είναι καλό να μπαίνουμε με αυτό τον τρόπο, όπως γίνεται τώρα.» Σ.15

«Κοίταξε, υπάρχει μια δυσκολία για τους κωφούς και βαρήκοους να μαθαίνουν την ίδια ύλη με τους ακούοντες, γιατί δευτέρα και τρίτη λυκείου γίνονται πολλά φροντιστήρια με πολύ λεπτομέρεια και μόνο μια μερίδα των κωφών μπορεί να παρακολουθεί τα μαθήματα με συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως οι ακούοντες και δεν έχει πρόβλημα στην κατανόηση και τότε ναι μπορεί να δώσουν πανελλήνιες. Όμως οι περισσότεροι κωφοί θέλουν να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, ώστε ο δάσκαλος να έχει απέναντί του μόνο τον κωφό μαθητή, να του εξηγήσει τις λεπτομέρειες. Αυτό όμως έχει πολλά έξοδα. Γι' αυτό συνήθως οι κωφοί δεν χρειάζονται φροντιστήρια. Όσοι πάνε σε σχολεία ακουόντων όπως εγώ ή δεν έχουν κάνει φροντιστήρια συνήθως δίνουν

εξετάσεις και μπαίνουν με το 5% [...] πιστεύω ότι δεν χρειάζονται πανελλήνιες, αλλά να δίνουν ενδοσχολικά και να περνούν με το 5%.» Σ.10

«Αυτό το θέμα είναι πολύπλοκο. Από τη μία, εμείς τα άτομα με αναπηρία ζητάμε ισότητα με τους μαθητές που ακούνε, άρα λογικά θα έπρεπε να δίνουμε με τον ίδιο τρόπο, από την άλλη όμως, από τη στιγμή που η εκπαίδευση μέσα στα σχολεία γίνεται με τον τρόπο που γίνεται εμείς αντιμετωπίζουμε πολλές δυσκολίες και εμπόδια και έτσι εκμεταλλευόμαστε αυτή τη δυνατότητα που μας δίνει ο νόμος.» Σ.11

«Εγώ πιστεύω ότι είναι καλό να μην πάνε σε πανελλήνιες εξετάσεις, δεν χρειάζεται. Φυσικά, να δίνουν εξετάσεις στο σχολείο, γιατί αλλιώς δεν σε παίρνουν.» Σ.6

«Εγώ μπήκα στη σχολή χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις και πιστεύω πως ναι δεν χρειαζόμαστε αυτές τις εξετάσεις. Έτσι πρέπει να γίνεται.» Σ.7

Επίσης, από τους 19 συμμετέχοντες, ακόμη δύο (10,5%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την υπάρχουσα νομοθεσία και με τη συνθήκη οι κ/β μαθητές να μπαίνουν στην Τριτοβάθμια χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις, θεωρώντας όμως ταυτόχρονα ότι οι κ/β μαθητές είναι ικανοί να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις.

«Πιστεύω ότι οι κ/β μαθητές μπορούν να περάσουν τις εξετάσεις, αλλά σύμφωνα με το νόμο δεν γίνεται έτσι. Αν υπάρχει κάποια δυσκολία οφείλεται στον προφορικό λόγο και μπορεί να υπάρχει μία διερμηνέας να πει στη νοηματική και να μεταφράσει [...] βασικά ναι στις εξετάσεις στο σχολείο, αλλά δεν χρειάζεται να δίνουμε πανελλήνιες.» Σ.1

«Πιστεύω ότι οι κ/β μαθητές μπορούν να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις, όμως ο νόμος επιτρέπει χωρίς πανελλήνιες.» Σ.2

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες που διαφώνησαν με την ισχύουσα νομοθεσία, ένας (5,2%) από τους 19 συμμετέχοντες τόνισε ότι αυτή η συνθήκη έρχεται σε αντίθεση με την ισότητα κωφών – ακουόντων, ένας (5,2%) δήλωσε ότι οι πανελλήνιες εξετάσεις είναι απαραίτητες, προκειμένου οι κ/β μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και επομένως να λάβουν καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης και

δύο (10,5%) από τους συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι κ/β μαθητές πρέπει να δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά ίσως με λιγότερα μαθήματα.

«Κανονικά πρέπει να γράφουμε πανελλήνιες, αλλά εγώ δεν έδωσα. Πρέπει να δίνουμε, γιατί πρέπει να υπάρχει ισότητα κωφοί και ακούοντες.» Σ.3

«Εγώ πιστεύω ότι οι κωφοί πρέπει να δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις, διότι αυτή η εκπαίδευση που έχουν είναι ελαφριά και μετά πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο και τα έχουν χαμένα. Δηλαδή εδώ στην Ελλάδα οι κωφοί δεν έχουν την ίδια εκπαίδευση με τους ακούοντες, είναι πιο χαμηλή η εκπαίδευσή τους και μετά όταν πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο είναι πολύ δύσκολα για αυτούς. Γι' αυτό πρέπει να δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις, για να είναι πιο δυνατοί, να έχουν πιο δυνατές γνώσεις.» Σ.14

«Εγώ πιστεύω ότι έπρεπε οι κωφοί να δίνουν πανελλήνιες, αλλά όχι τόσα μαθήματα, όσα δίνουν οι ακούοντες. Να είναι λίγο εύκολα για τους κωφούς, γιατί δεν έχουν την ίδια εκπαίδευση με τους ακούοντες.» Σ.18

«Κανονικά πρέπει να δίνουμε πανελλήνιες, όχι όλοι να περνάμε έτσι απλά και εύκολα. Είναι πολύ λίγο αυτό, δεν μας αξίζει. Θα μπορούσαμε να δίνουμε πανελλήνιες με λιγότερα μαθήματα, δηλαδή ειδικές πανελλήνιες. Αλλά να δίνουμε εξετάσεις, όχι να περνάμε όλοι σε μια σχολή και να μας κοροϊδεύουν για αυτό [...] οι ακούοντες έχουν πανελλήνιες, θα μπορούσε και εμείς οι κωφοί να έχουμε ειδικές πανελλήνιες. Αυτό είναι ισότητα.» Σ.19

Επίσης, πέραν από τους συμμετέχοντες που συμφώνησαν ή διαφώνησαν με την ισχύουσα νομοθεσία, υπήρξαν και πέντε (26,3%) συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι ο τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους κ/β μαθητές θα πρέπει να εξαρτάται από τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, καθώς και από την εκπαίδευση που έχει λάβει ο καθένας (Πίνακας 4).

«Ανάλογα με τις δυνατότητες που έχουν, αν θέλουν ας δώσουν πανελλήνιες, αν δεν θέλουν ας μην δώσουν.» Σ.5

«Εγώ πιστεύω πως αν η εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια είναι καλή, δηλαδή αν είναι ένα πολύ καλό σύστημα εκπαίδευσης εγώ θα ήθελα να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις. Αν όμως η εκπαίδευση είναι χαμηλή, τότε συμφωνώ με το νόμο αυτό.» Σ.12

«Εγώ πιστεύω ότι καλύτερα οι κωφοί και οι βαρήκοοι να περάσουν σε ένα πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ, γιατί είναι καλό να έχουν επίπεδο στη ζωή τους. Για μένα υπάρχουν μερικοί κωφοί που μπορούν να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις και άλλοι που δεν μπορούν, λόγω η εκπαίδευσή τους είναι πιο χαμηλή [...] κοίτα αυτό είναι πολύ δύσκολο θέμα, γιατί όλοι λέμε ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους ακούντες και στους κωφούς και βαρήκοους, αλλά δεν γίνεται να είναι σε όλα έτσι, γιατί οι κωφοί δεν ακούνε. Δεν ξέρω τι να πω. Ανάλογα τι θέλει ο κάθε κωφός – βαρήκοος φοιτητής. Κάποιος μπορεί να νιώθει δυνατός για να δώσει πανελλήνιες, άλλος όχι.» Σ.13

«Ανάλογα το άτομο τι δυνατότητες έχει μπορεί να περάσει τις πανελλήνιες. Ανάλογα. Εγώ πιστεύω ότι για τους κωφούς είναι πολλά δύσκολα, γι' αυτό οι περισσότεροι πηγαίνουν με το 5%. Δεν ξέρω τι πρέπει να κάνουν οι κωφοί. Αυτοί συνήθως δεν συμμετέχουν στην κοινότητα των ακουόντων. Δεν ξέρω τι να πω [...] ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Υπάρχουν κωφοί που έχουν ίδιες δυνατότητες με τους ακούντες.» Σ.16

«Επειδή εγώ έχω ποσοστό με ειδικές ανάγκες, έχω και εγώ δικαίωμα να σπουδάσω. Ο νόμος λέει ότι έχουμε δικαίωμα να περάσουμε με το βαθμό του απολυτηρίου μας. Εγώ έδωσα και τα δύο για ασφάλεια. Εγώ πέρασα στη σχολή με πανελλήνιες, γιατί είχα χαμηλό βαθμό στο απολυτήριο και δεν μπορούσα να μπω όπου ήθελα [...] εγώ πιστεύω ανάλογα με το κωφό άτομο. Αν μπορεί να προσπαθήσει και να δώσει πανελλήνιες είναι καλό να δώσει, δεν είναι κακό, αν όχι θα περάσει σε μια σχολή με το 5%.» Σ.9

Πίνακας 4

Τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=19)	
Συμφωνούν με την ισχύουσα νομοθεσία	Είναι δικαίωμά τους	3	15,8
	Διαφορετική η εκπαίδευση στη Β/θμια	1	5,2
	Δυσκολίες λόγω της φύσης της αναπηρίας	2	10,5
	Συμμετοχή μόνο στις ενδοσχολικές	2	10,5

	εξετάσεις		
Συμφωνούν με το νόμο αλλά ταυτόχρονα θεωρούν ότι οι κ/β μαθητές είναι ικανοί να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις		2	10,5
Διαφωνούν με την ισχύουσα νομοθεσία	Έρχεται σε αντίθεση με την ισότητα κωφών – ακουόντων	1	5,2
	Συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων	1	5,2
	Συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά με λιγότερα μαθήματα	2	10,5
Εξαρτάται από τις δυνατότητες του ατόμου και την εκπαίδευση που έχει λάβει		5	26,3

1.3 Σύνδεση του τρόπου εισαγωγής και της επίδοσης των κωφών/βαρήκοων φοιτητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, από το σύνολο των 19 κ/β φοιτητών, οι έξι (31,6%) δήλωσαν ότι η επίδοση στα μαθήματα επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο εισήχθησαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού οι ίδιοι υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι κ/β φοιτητές έχουν πολλές δυσκολίες στα μαθήματα, εξαιτίας της εισαγωγής τους χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις.

«Βασικά ναι, υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζεται από τον τρόπο εισαγωγής.» Σ.1

«Ίσως μπορεί να είναι πιο δύσκολα μετά στα μαθήματα.» Σ.3

«Ναι, πιστεύω ότι επηρεάζει λίγο τις επιδόσεις στα μαθήματα.» Σ.2

«Εγώ νομίζω πως ναι. Οι περισσότεροι κωφοί που σπουδάζουν έχουν αρκετές δυσκολίες στα μαθήματα, αφού μπαίνουν χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις.» Σ.4

«Εγώ πιστεύω ότι ναι επηρεάζει, γιατί η εκπαίδευση στο σχολείο κωφών είναι διαφορετική από αυτή στο σχολείο ακουόντων. Παράδειγμα αυτός που έδωσε πανελλήνιες σημαίνει καλύτερη εκπαίδευση, δεν έχει τόσες ελλείψεις, έχει περισσότερες γνώσεις, ενώ οι κωφοί με το 5% συνήθως έχουν περισσότερες δυσκολίες στα μαθήματα, γιατί συνήθως είναι από σχολεία κωφών και εκεί η ύλη είναι πιο μικρή.» Σ.17

«Ναι πιστεύω ότι επηρεάζει,, γιατί κάποιος που έδωσε πανελλήνιες σημαίνει ότι έχει περισσότερες γνώσεις, είναι δηλαδή πιο δυνατός στα μαθήματα, ενώ κάποιος που δεν έδωσε πανελλήνιες, συνήθως έχει δυσκολίες μετά στα μαθήματα της σχολής.» Σ.18

Αντίθετα, οι πέντε (26,3%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η επίδοση στα μαθήματα δεν συνδέεται και επομένως ούτε επηρεάζεται από τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια.

«Φυσικά για μένα ο τρόπος που μπήκα δεν επηρεάζει την επίδοσή μου στη σχολή, διότι έχω καταλάβει ότι το μαθητικό περιβάλλον που ήμουν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με έκανε να δω πώς να προετοιμαστώ καλύτερα για το πανεπιστήμιο, οπότε δεν είχα κάποια δυσκολία.» Σ.5

«Όχι καθόλου δεν έχει επηρεαστεί η επίδοσή μου στα μαθήματα από τον τρόπο εισαγωγής.» Σ.6

«Δεν νομίζω ότι επηρεάζει. Έδωσα εξετάσεις στο σχολείο και θέλω να πιστεύω πως θα τα καταφέρω.» Σ.7

«Όχι δεν επηρεάζει. Παράδειγμα, εγώ μπήκα χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις και στο προηγούμενο εξάμηνο έδωσα κανονικά εξετάσεις με τα άλλα παιδιά και τα κατάφερα, πέρασα μαθήματα. Ισότητα. Διάβασα και πήγα και έδωσα κανονικά εξετάσεις.» Σ.8

«Όχι δεν νομίζω ότι έχει κάποια σχέση η επίδοση στα μαθήματα με τον τρόπο που μπήκα στο πανεπιστήμιο. Δεν επηρεάζει καθόλου.» Σ.15

Επίσης, από τους 19 κ/β φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οχτώ (42,1%) τόνισαν ότι η επίδοση στα μαθήματα δεν επηρεάζεται από τον τρόπο εισαγωγής, αλλά από το ίδιο το κ/β άτομο, τις δυνατότητές του, καθώς και την εκπαίδευση που έχει λάβει τα προηγούμενα χρόνια.

«Δεν ξέρω. Αυτό είναι ανάλογα με το άτομο, όχι με πανελλήνιες. Κάποιος που δεν έδωσε πανελλήνιες μπορεί να μπει σε μια σχολή που θα τα καταφέρει και άλλος που έδωσε πανελλήνιες να περάσει σε μια σχολή που δεν θα τα καταφέρει. Ανάλογα με το άτομο.» Σ.9

«Αυτό είναι διαφορετικό. Κοίτα υπάρχουν τα ειδικά σχολεία κωφών και τα σχολεία ακουόντων. Στα ειδικά σχολεία κωφών η ύλη είναι πολύ πιο ελαφριά και πιο μικρή. Είναι λίγο πιο εύκολα και περνάς στο πανεπιστήμιο με το 5%. Από ότι μου έχουν πει κωφοί που τελείωσαν ειδικό σχολείο κωφών και μπήκαν με το 5%, το πανεπιστήμιο είναι πολύ δύσκολο για αυτούς, από ότι για του κωφούς που τελείωσαν σχολείο ακουόντων. Άρα για μένα δεν είναι θέμα πανελληνίων ή όχι, αλλά είναι περισσότερο θέμα σχολείου, αλλά και θέμα του ίδιου του κωφού, άμα θέλει να προσπαθήσει, να παρακολουθήσει και να διαβάσει [...] για μένα εξαρτάται από το σχολείο που πήγες και από τον ίδιο τον άνθρωπο. Υπάρχουν κωφοί που τελείωσαν το σχολείο ακουόντων δεν έδωσαν πανελλήνιες, αλλά με το 5% και στο πανεπιστήμιο τα πηγαίνουν μια χαρά, δεν έχουν πρόβλημα. Ανάλογα με το σχολείο και το άτομο, όχι τόσο θέμα πανελληνίων.» Σ.10

«Αυτό εξαρτάται από τις γνώσεις και την εκπαίδευση που έχει πάρει από πριν πάει στο πανεπιστήμιο. Μπορεί κάποιος να έχει δώσει πανελλήνιες και όμως να αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες στο πανεπιστήμιο ή το αντίθετο. Δεν νομίζω ότι παίζει ρόλο αν κάποιος έχει δώσει πανελλαδικές ή όχι.» Σ.11

«Δεν είναι θέμα πανελληνίων. Είναι θέμα γνώσεων και εκπαίδευσης, δηλαδή τι έμαθες από πριν. Δεν είναι μόνο από πανελλήνιες [...] αυτό είναι ανάλογα με τις ικανότητες του κωφού. Δεν είναι θέμα πανελληνίων εξετάσεων.» Σ.12

«Ανάλογα. Για μένα οι περισσότεροι κωφοί μπαίνουν χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις, είναι πολύ μικρό το ποσοστό που δίνουν πανελλήνιες. Από αυτούς που δίνουν πανελλήνιες μπορεί κάποιος να μην τα καταφέρουν καλά στα μαθήματα στο

πανεπιστήμιο, οπότε δεν είναι σίγουρο ότι επηρεάζει. Ανάλογα το άτομο. Σε άλλους μπορεί να επηρεάζει και σε άλλους όχι.» Σ.13

«Αν κατάλαβα δηλαδή ρωτάς αν αυτός που δεν έδωσε πανελλήνιες θα τα καταφέρει ή όχι στη σχολή. Εγώ βλέπω ότι υπάρχουν μερικοί κωφοί που τα καταφέρνουν, αλλά και μερικοί που δεν τα καταφέρνουν και παραιτούνται [...] ανάλογα. Σε μερικούς ναι επηρεάζει, σε άλλους όχι. Αν ένα άτομο έχει πολλές ελλείψεις ναι τότε θα δυσκολευτεί και μπορεί να μην τα καταφέρει. Εγώ πιστεύω ότι είναι ανάλογα και με τις γνώσεις του ατόμου.» Σ.14

«Δεν μπορώ να το ξέρω αυτό. Μπορεί ένα άτομο που έχει μπει με το 5% στην αρχή να έχει δυσκολίες, αλλά στη συνέχεια να προσαρμοστεί και να τα καταφέρει. Είναι ανάλογο με το άτομο, όχι ανάλογο με εξετάσεις.» Σ.16

«Δεν μπορώ να το ξέρω αυτό, εξαρτάται από το κωφό άτομο και τις δυνατότητές του.» Σ.19

Συνοψίζοντας, από τους 19 συμμετέχοντες οι έξι (31,6%) δήλωσαν ότι η επίδοση στα μαθήματα συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια, οι πέντε (26,3%) διαφώνησαν με την παραπάνω άποψη και απλά ανέφεραν ότι η επίδοση δεν επηρεάζεται από τον τρόπο εισαγωγής και τέλος οι οχτώ (42,1%) από τους 19 συμμετέχοντες τόνισαν ότι η επίδοση στα μαθήματα δεν συνδέεται καθόλου με τον τρόπο εισαγωγής, αλλά αντίθετα συνδέεται με το ίδιο το κ/β άτομο και τις δυνατότητές του, καθώς και την προηγούμενη εκπαίδευσή του (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Σύνδεση του τρόπου εισαγωγής και της επίδοσης των κ/β φοιτητών

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=19)
Η επίδοση στα μαθήματα συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής	6	31,6
Η επίδοση στα μαθήματα δεν συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής	5	26,3
Η επίδοση στα μαθήματα δεν συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής, αλλά με το ίδιο το κ/β άτομο, τις δυνατότητές		

του, καθώς και την
εκπαίδευση που έχει λάβει από
πριν

8

42,1

2. Ακαδημαϊκή ετοιμότητα και πρόσβαση

2.1 Ακαδημαϊκή ετοιμότητα

Το κατά πόσον ένιωθαν ακαδημαϊκά έτοιμοι για να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σχολίασαν και οι δεκαεννιά (100%) κ/β φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο αναλυτικά, οι έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένιωθαν αρκετά έτοιμοι για τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια. Ένιωθαν δυνατοί και πίστευαν πως θα τα καταφέρουν στα μαθήματα.

«Ένιωθα πάρα πολύ έτοιμος [...] το μόνο που έπρεπε είναι να ξέρω είναι ότι τα πράγματα δεν θα είναι τα ίδια με το Λύκειο, θα είναι πολύ διαφορετικά.» Σ.1

«Ναι ένιωθα έτοιμος. Ένιωθα ότι θα τα καταφέρω.» Σ.3

«Εγώ ένιωθα δυνατός. Ένιωθα ότι μπορώ και ότι θα τα καταφέρω.» Σ.4

«Ένιωθα αρκετά έτοιμη για να ξεκινήσω τη σχολή [...] πριν το πανεπιστήμιο εγώ ήξερα με ποιον τρόπο, πως, λόγω έχω φίλους μεγάλους που σπουδάζουν και αυτοί μου είπαν ένα, δυο, τρία πράγματα, μου είπαν από την εμπειρία τους. Εγώ αυτά τα κατάλαβα και είμαι εντάξει. Ήξερα από πριν ότι εδώ στο πανεπιστήμιο είναι προφορικά, μου είχαν εξηγήσει τον τρόπο, πως είναι και έτσι νιώθω δυνατή. Να γράφω ξέρω, να διαβάζω ξέρω, οπότε ένιωθα καλά.» Σ.8

«Ένιωθα πολύ έτοιμος. Ήθελα να πάω να δω πώς είναι το πανεπιστήμιο, τα μαθήματα. Το ήθελα πολύ.» Σ.17

«Να σου πω. Έδωσα εξετάσεις, πέρασα και περίμενα ένα χρόνο. Αυτό το χρόνο έκανα προετοιμασία, οπότε ένιωθα αρκετά έτοιμη.» Σ.14

Αντίθετα, η πλειοψηφία (52,6%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύτηκε με πολύ άγχος, μεγάλη ανησυχία και αμφιβολίες για την πορεία των σπουδών τους. Δεν ένιωθαν έτοιμοι για τη

φοίτησή τους και είχαν αμφιβολίες σχετικά με το αν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν με τα μαθήματα ή όχι.

«Ήμουν πολύ αγχωμένη για το αν θα τα καταφέρω με τη σχολή.» Σ.2

«Στην αρχή δεν ένιωθα έτοιμη, δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω [...] πώς να το αντιμετωπίσω με όλα αυτά, αλλά σιγά σιγά τα καταφέρνω [...] κοίτα, ένιωθα ικανοποιημένη με τις δυνάμεις μου, ένιωθα χαρούμενη αλλά και αρκετά αγχωμένη.» Σ.6

«Όχι πολύ έτοιμος, δεν ήξερα αν θα τα καταφέρω [...] έπρεπε οπωσδήποτε να ξέρω μαθηματικά. Εγώ έχω πάθος με μαθηματικά, γι' αυτό διάλεξα λογιστική [...] ήμουν πολύ καλός στα μαθηματικά. Μου άρεσαν.» Σ.9

«Και η θεία μου και οι γονείς μου με προετοίμασαν αρκετά καλά, αλλά εγώ δεν είχα συνειδητοποιήσει καλά. Όταν τελείωσα με τις εξετάσεις στην τρίτη λυκείου εγώ δεν ασχολήθηκα ούτε με βαθμολογίες, ούτε με τίποτε, ήθελα απλά να ηρεμήσω. Όταν όμως έφτασε ο μήνας Σεπτεμβρίου, τότε εκεί συνειδητοποίησα ότι ήρθε η ώρα για το μεγάλο βήμα. Αναρωτιόμουν θα τα καταφέρω, δεν θα τα καταφέρω; Πώς θα τους αντιμετωπίσω στο πανεπιστήμιο, πώς θα αντιμετωπίσουν εκείνοι εμένα; Διάφορους τέτοιους φόβους.» Σ.11

«Βασικά, να σου πω την αλήθεια, δεν ένιωθα καθόλου έτοιμος. Στα πρώτα μαθήματα έτρεμα. Γενικά, προσπαθούσα πολύ. Δεν ήμουν αρκετά έτοιμος.» Σ.12

«Όταν τελείωσα το Λύκειο ένιωθα πολύ άβολα. Δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω. Να πάω ή να μην πάω; Αλλά οι γονείς μου μου έλεγαν να πάω, οπότε πήρα την απόφαση να πάω [...] όμως όχι, δεν ένιωθα έτοιμος. Δεν ήξερα αν θα τα καταφέρω.» Σ.13

«Δεν ένιωθα και πολύ έτοιμη. Ένιωθα μεγάλη ανησυχία και άγχος, γιατί δεν ήξερα πως είναι το πανεπιστήμιο. Μόλις όμως πέρασα συνήθισα.» Σ.15

«Έτσι και έτσι, γιατί θέλω να δω αν θα καταφέρω να περάσω τα μαθήματα. Όταν δω ότι τα καταφέρνω, τότε θα νιώσω ικανοποιημένη [...] δεν ένιωθα καθόλου έτοιμη.» Σ.16

«Στην αρχή όταν τελείωσα το Λύκειο δεν ένιωθα καθόλου έτοιμη για το πανεπιστήμιο και δεν ήθελα να φύγω από το λύκειο. Μου άρεσε και περνούσα πολύ

καλά με τους φίλους μου εκεί. Όταν θα πήγαινα πανεπιστήμιο η παρέα μου θα διαλυόταν. Σιγά σιγά όμως μέσα στο καλοκαίρι άρχισα να συνηθίζω την ιδέα για το πανεπιστήμιο και να νιώθω λίγο καλύτερα. Έτοιμη όμως δεν ήμουν. Δεν ήξερα τι είναι ακριβώς το πανεπιστήμιο, ήταν κάτι καινούριο για μένα.» Σ.18

«Για τα μαθήματα δεν ήμουν καθόλου έτοιμος, γενικά στα μαθήματα δεν ήμουν καλός.» Σ.19

Επιπλέον, ένας (5,2%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσε ακαδημαϊκά έτοιμος, γιατί ένιωθε ότι ήταν οικείος με το γνωστικό αντικείμενο, πάνω στο οποίο επέλεξε να σπουδάσει και δύο (10,5%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν μεικτά συναισθήματα αναφορικά με την ετοιμότητά τους. Ένιωθαν δηλαδή και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τη σχολή και τα μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα και αγχωμένοι, αφού η Τριτοβάθμια ήταν ένα καινούριο περιβάλλον για αυτούς.

«Ένιωθα όσο μπορούσα έτοιμος, γιατί κατάλαβα ότι ήταν ένα άλλο επίπεδο και ένιωθα εντάξει έτοιμος [...] ουσιαστικά για μένα δεν νομίζω ότι έπρεπε να ξέρω κάποια πράγματα παραπάνω, διότι αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ως άτομο με ειδικές ανάγκες και νομίζω ότι ξέρω μερικά πράγματα, τα οποία κάνουν εκεί στη σχολή.» Σ.5

«Πίστευα από την αρχή πως θα τα καταφέρω. Ένιωθα έτοιμη αλλά και λίγο αγχωμένη. Δεν ένιωθα πολύ δυνατή από την αρχή, γιατί δεν είχα αυτοπεποίθηση. Σιγά, σιγά συνήθισα όμως.» Σ.7

«Εεε ένιωθα λίγο παράξενα. Όχι ακριβώς έτοιμος, αλλά ούτε και απροετοίμαστος. Κάτι ενδιάμεσο περίπου [...] αυτό που ένιωθα ήταν κάτι πολύ χαώδες. Δηλαδή δεν ήξερα τι με περίμενε. Είχα ακούσει πολλά για το πανεπιστήμιο, άλλοι λένε ότι είναι η καλύτερη ζωή, ότι είναι η καλύτερη περίοδος της ζωής μας, άλλοι ότι είναι δύσκολα τα μαθήματα, άλλοι ότι είναι χαλαρά. Πραγματικά δεν ήξερα.» Σ.10

Πέραν από τα σχόλια των συμμετεχόντων σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ετοιμότητα, αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ή όχι κάποιων δεξιοτήτων, οι οποίες θα ήταν χρήσιμες και θα τους βοηθούσαν στην πορεία της φοίτησής τους. Από τους 19 συμμετέχοντες οι επτά (36,8%) δήλωσαν ότι κατά την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν βασικές δεξιότητες, όπως

δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, επικοινωνίας, ενώ μόλις 2 (10,5%) δήλωσαν ότι δεν κατείχαν απαιτούμενες δεξιότητες για τη σχολή που είχαν επιλέξει να φοιτήσουν, με αποτέλεσμα να έχουν σημαντικές δυσκολίες στα μαθήματα.

«Έπρεπε να ξέρω να διαβάζω, για να πηγαίνω στα μαθήματα να μπορώ να παρακολουθώ, να γράφω...αυτά [...] και κανονικά τα ήξερα.» Σ.6

«Όχι κάτι ιδιαίτερο, απλά να ξέρεις πολύ καλά τα ελληνικά και να έχεις και μια βάση στα αρχαία, γιατί τα δύο πρώτα χρόνια έχεις μαθήματα αρχαίων, οπότε πρέπει να έχεις τη βάση του λυκείου για να μπορέσεις να συνεχίσεις [...] και πιστεύω ότι εγώ τις είχα αυτές τις δεξιότητες.» Σ.11

«Μαθηματικά όχι τόσο πολύ, αλλά αγγλικά ναι, αρκετά καλά. Αυτό πιστεύω ότι με βοήθησε πολύ.» Σ.12

«Α φυσικά έπρεπε να γνωρίζω τέλεια μαθηματικά. Δεν νομίζω κάτι άλλο [...] και είμαι καλός στα μαθηματικά.» Σ.13

«Να μπορείς να επικοινωνήσεις και να ξέρεις πολύ καλό λεξιλόγιο για να μπορείς να καταλαβαίνεις το μάθημα. Αυτά πιστεύω ότι είναι τα πιο σημαντικά [...] και εγώ τις είχα αυτές τις δεξιότητες.» Σ.15

«Σίγουρα έπρεπε να ξέρω να διαβάζω και να γράφω και φυσικά να αγαπώ τα παιδιά. Αυτά. Δεν νομίζω κάτι άλλο [...] και φυσικά τα είχα όλα αυτά.» Σ.17

«Ναι είχα δεξιότητες, ήξερα να διαβάζω, να γράφω δεν είχα πρόβλημα. Αλλά δεν ήξερα ότι μπορώ να έχω διερμηνέα, αλλά τώρα τι να γίνει. Δεν πειράζει.» Σ.18

«Ναι, έπρεπε να γνωρίζω καλά υπολογιστές, αγγλικά και λίγο μαθηματικά [...] δυστυχώς όχι δεν είχα αυτές τις δεξιότητες και έτσι είχα δυσκολίες. Δεν ήμουν δυνατός ούτε στα αγγλικά, ούτε στα μαθηματικά. Από υπολογιστές ήξερα λίγο.» Σ.4

«Δευτέρα και τρίτη λυκείου είχα διαλέξει τον κλάδο της θεωρητικής, που είχε αρχαία, λατινικά, ιστορία, γιατί στα μαθηματικά ήμουν πολύ αδύναμος. Τώρα στο οικονομικό που σπουδάζω δεν είναι ακριβώς μαθηματικά του σχολείου, αλλά αναγκάστηκα να βρω μόνος μου και να διαβάσω κάποια πράγματα για να τα καταλάβω. Έπρεπε λοιπόν λίγο παραπάνω μαθηματικά να γνωρίζω και έτσι δεν θα είχα τόσες δυσκολίες. Δεν χρειάστηκα όμως κάτι παραπάνω.» Σ.10

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, οι έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες ένιωθαν αρκετά έτοιμοι και δυνατοί για να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ αντίθετα οι δέκα (52,6%) δήλωσαν ότι δεν ένιωθαν ακαδημαϊκά έτοιμοι και είχαν πολύ άγχος και αμφιβολίες για το αν θα καταφέρουν ή όχι να ολοκληρώσουν την πορεία των σπουδών τους. Στη συνέχεια ένας (5,2%) δήλωσε ακαδημαϊκά έτοιμος, γιατί τύχαινε να είναι οικείος με το γνωστικό αντικείμενο που επέλεξε να σπουδάσει, δύο (10,5%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν και ακαδημαϊκά έτοιμοι, αλλά ταυτόχρονα και αγχωμένοι, εφτά (36,8%) από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είχαν κατά την εισαγωγή τους βασικές δεξιότητες, που θα τους βοηθούσαν στα μαθήματα, ενώ μόλις δύο (10,5%) δήλωσαν ότι κατά την εισαγωγή τους δεν είχαν κάποιες απαιτούμενες δεξιότητες, γεγονός που τους δημιούργησε δυσκολίες στα μαθήματα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Ακαδημαϊκή ετοιμότητα

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=19)
Ένιωθαν ακαδημαϊκά έτοιμοι για να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	6	31,6
Είχαν άγχος και αμφιβολίες για την πορεία των σπουδών τους	10	52,6
Ένιωθαν έτοιμοι, γιατί ήταν οικείο το γνωστικό αντικείμενο της σχολής	1	5,2
Ένιωθαν ακαδημαϊκά έτοιμοι, αλλά ταυτόχρονα και αγχωμένοι	2	10,5
Κατά την εισαγωγή τους είχαν κάποιες βασικές δεξιότητες	7	36,8
Κατά την εισαγωγή τους δεν είχαν απαιτούμενες δεξιότητες	2	10,5

2.2 Παρακολούθηση μαθημάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων προέκυψε, ότι οι εννιά (47,4%) από τους 19 συμμετέχοντες παρακολουθούν συχνά, σχεδόν καθημερινά, τα μαθήματα στη σχολή τους, δηλώνοντας οι ίδιοι ότι είναι συνεπείς στο πρόγραμμα της σχολής τους.

«Όταν έχω μάθημα, πηγαίνω πάντα [...] μερικές φορές μπορεί μόνο να κάνω απουσία. Γενικά, παρακολουθώ κανονικά τα μαθήματα.» Σ.6

«Στο πρώτο εξάμηνο, παρακολουθούσα, αλλά δεν είχα διερμηνέα και δυσκολεύτηκα πολύ. Στο δεύτερο εξάμηνο είχα διερμηνέα στα μαθήματα και μου αρέσει έτσι. Γενικά, παρακολουθώ κανονικά σε όλα τα μαθήματα. Μπορεί να κάνω μερικές μόνο απουσίες.» Σ.7

«Ναι φυσικά παρακολουθώ καθημερινά μαζί με διερμηνέα.» Σ.8

«Σε καθημερινή βάση, τρεις – τέσσερις φορές τη βδομάδα.» Σ.12

«Κανονικά, καθημερινά παρακολουθώ, από Δευτέρα ως Παρασκευή όλα τα μαθήματα.» Σ.14

«Όσο μπορώ συνέχεια. Παρακολουθώ σχεδόν καθημερινά.» Σ.15

«Παρακολουθώ συχνά τα μαθήματα. Πηγαίνω καθημερινά στη σχολή [...] σε ένα μάθημα δεν πηγαίνω μόνο, γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο.» Σ.17

«Συχνά, όχι και καθημερινά, επειδή μπορεί να έχω δύο μαθήματα την ίδια ώρα κανονίζω με τον άλλο φοιτητή(κωφός) και πηγαίνει στο άλλο μάθημα και μετά παίρνω σημειώσεις.» Σ.1

«Να σου πω. Στην αρχή, δηλαδή τα δύο πρώτα χρόνια παρακολουθούσα συνεχώς. Σχεδόν καθημερινά. Πήγαινα σε όλο το πρόγραμμα των μαθημάτων. Όμως στη συνέχεια δεν μπορούσα να πηγαίνω σε όλα, γιατί το πρόγραμμα μου ήταν φουλ στα μαθήματα. Χρωστούσα πολλά. Οπότε διάλεγα σε ποια θα πάω και σε ποια όχι. Στα εργαστήρια που ήταν υποχρεωτικά πήγαινα συνεχώς, όμως στις θεωρίες δεν μπορούσα σε όλες. Χρωστούσα πολλές. Τώρα έχω περάσει αρκετές, χρωστάω μια – δύο ακόμα.» Σ.4

Έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι παρακολουθούν αραιά το πρόγραμμα της σχολής και όχι συχνά, αιτιολογώντας βέβαια τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Πιο αναλυτικά, ο ένας από τους έξι δήλωσε ότι τον διευκολύνει να παίρνει σημειώσεις και να διαβάζει μόνος στο σπίτι, παρά να παρακολουθεί τη διάλεξη του διδάσκοντα, ένας άλλος δήλωσε ότι δεν έχει αρκετό χρόνο για τη σχολή, γιατί ασχολείται και με άλλες δραστηριότητες, παραδέχτηκε

δηλαδή ότι έχει επιλέξει η πορεία των σπουδών του να βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα και οι άλλοι τέσσερις από τους έξι ανέφεραν ότι δεν παρακολουθούν συχνά τις διαλέξεις, εξαιτίας των δυσκολιών που υφίστανται στην επικοινωνία και στην κατανόηση.

«Κοίτα να σου πω την αλήθεια. Πρώτον γιατί βαριόμουν και δεύτερον γιατί προτιμώ να πάρω σημειώσεις και να τις διαβάσω μόνη μου. Προτιμώ καλύτερα έτσι.»
Σ.2

«Στο πρώτο έτος πήγαινα σε όλα τα μαθήματα και κάθε φορά που είχα μάθημα. Στο δεύτερο έτος άρχισα να γνωρίζω άλλους κωφούς και άλλα άτομα από τη σχολή και έτσι άρχισα να ασχολούμαι με πολλά πράγματα και άφησα κάπως τη σχολή σε δεύτερη μοίρα. Πήγαινα όμως και πάλι στη σχολή, όχι όμως σε όλα τα μαθήματα. Πήγαινα σε αυτά που ήταν τα πιο σημαντικά για μένα, στα υποχρεωτικά, όπως στα εργαστήρια. Στο τρίτο έτος δεν πήγαινα σχεδόν καθόλου και τώρα στο τέταρτο πηγαίνω μόνο στα μαθήματα που είναι πολύ σημαντικά [...] δεν έχω πολύ χρόνο, γιατί κάνω και άλλα πράγματα μαζί με τη σχολή και έτσι έχω αφήσει τη σχολή σε δεύτερη μοίρα.» Σ.10

«Γενικά, δεν πάω σε όλα τα μαθήματα, διότι το έχω πει σε πολλούς καθηγητές να μιλάνε καθαρά, αλλά τους έχει γίνει συνήθεια και έτσι δεν πηγαίνω σε όλα τα μαθήματα, λόγω επειδή δεν μιλάνε όπως πρέπει και δεν τους καταλαβαίνω.» Σ.5

«Γενικά παρακολουθούσα συχνά, αλλά δυσκολευόμουν πολύ. Πήγαινα όμως μόνος μου, προσπαθούσα, παρακολουθούσα, έγγραφα, αλλά δεν τα καταλάβαινα [...] ήταν πολλές λέξεις δύσκολες που δεν τις ήξερα.» Σ.9

«Δεν πηγαίνω πάντα, ανάλογα. Στα μαθήματα που έχουν προβολέα πηγαίνω πάντα, αλλά σε αυτά που δεν έχουν προβολέα δεν πηγαίνω ποτέ [...] είναι πολύ δύσκολα. Δεν έχω διερμηνέα, δεν υπάρχει προβολέας και πρέπει να βλέπω τι σημειώνουν τα άλλα άτομα για να σημειώσω και εγώ. Είναι πολύ δύσκολα.» Σ.18

«Στην αρχή στο πρώτο έτος, πήγαινα συνεχώς, καθημερινά, προσπαθούσα, προσπαθούσα πάλι, αλλά έβλεπα ότι δεν τα κατάφερνα και τα παράτησα. Πηγαίνω μόνο στα πρακτικά μαθήματα, κάθε μέρα. Στις θεωρίες δεν πηγαίνω καθόλου [...] αφού στις θεωρίες ο καθηγητής όλο μιλάει και εγώ δεν ακούω, οπότε δεν καταλαβαίνω τι λέει. Τι να κάνω δηλαδή να κάθομαι για να κοιμάμαι;» Σ.19

Στη συνέχεια τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες τόνισαν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα στη σχολή, μόνο όταν έχουν διερμηνέα μέσα στην τάξη, αφού όπως δήλωσαν, μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο και στην κατανόηση του μαθήματος.

«Επειδή δεν έχω διερμηνέα δεν μπορώ να τα καταλάβω όλα. Αν μου φέρουν διερμηνέα δεν έχω πρόβλημα να πηγαίνω σε όλα τα μαθήματα.» Σ.3

«Στην αρχή πήγαινα και παρακολουθούσα κάθε μέρα, μετά έμαθα ότι δεν χρειάζεται, μόνο τα υποχρεωτικά μαθήματα. Παράδειγμα, αρχαία πήγαινα ή γλωσσολογία που ήταν υποχρεωτικό πήγαινα, αλλά ένιωθα ότι έχανα το χρόνο μου, αφού δεν είχα διερμηνέα να μου εξηγεί. Σε αυτά που ήταν απαραίτητα όμως ή έπαιρνα διερμηνέα ή έπαιρνα σημειώσεις από άλλους.» Σ.11

«Παρακολουθώ συχνά. Τρεις τέσσερις φορές την εβδομάδα. Ανάλογα με το διερμηνέα. Παράδειγμα, άμα δεν μπορεί ο διερμηνέας δεν πηγαίνω μόνη μου στη σχολή, γιατί δεν μπορώ να καταλάβω [...] έχω περίπου εφτά μαθήματα, αλλά παρακολουθώ τρία τέσσερα. Ανάλογα με το διερμηνέα, τότε μπορεί αυτός [...] για τα μαθήματα που δεν πηγαίνω, παίρνω φωτοτυπίες και σημειώσεις από άλλους φοιτητές και τα διαβάζω μόνη μου στο σπίτι. Αυτά που είναι πολύ δύσκολα τα αφήνω στην άκρη, τα άλλα όμως που καταλαβαίνω, προσπαθώ να τα διαβάσω όσο μπορώ μόνη μου για να πάω να τα δώσω.» Σ.16

Αντίθετα, μόλις ένας (5,2%) από τους 19 κ/β φοιτητές δήλωσε ότι δεν παρακολουθεί καθόλου τα μαθήματα στη σχολή και απλά πηγαίνει μόνο την περίοδο των εξετάσεων, για να δώσει κάποια μαθήματα που χρωστάει.

«Στην αρχή παρακολουθούσα συνεχώς, σχεδόν καθημερινά, αλλά μετά από τρία χρόνια τα άφησα πίσω, γιατί μου έτυχαν κάποια προβλήματα και τώρα δεν έχω χρόνο να πηγαίνω στα μαθήματα [...] τώρα όχι δεν πηγαίνω καθόλου στα μαθήματα, απλά μόνο στις εξετάσεις για να δίνω μαθήματα που χρωστάω. Παίρνω δηλαδή σημειώσεις από φίλους μου και πηγαίνω και δίνω μαθήματα.» Σ.13

Συνοψίζοντας, από τους 19 συμμετέχοντες οι εννιά (47,4%) δήλωσαν ότι είναι συνεπείς στην πορεία των σπουδών τους και ότι παρακολουθούν συχνά, σχεδόν καθημερινά, τα μαθήματα της σχολής τους, ενώ οι έξι (31,6%) από τους 19 ανέφεραν

ότι η παρακολούθησή τους στη σχολή είναι πιο αραιή. Αναφορικά με τους τελευταίους, ο ένας (5,2%) από αυτούς δήλωσε ότι προτιμά να παίρνει σημειώσεις και να μελετά μόνος του, παρά να παρακολουθεί τις διαλέξεις, άλλος ένας (5,2%) παραδέχτηκε ότι έχει αφήσει την πορεία των σπουδών του σε δεύτερη μοίρα, γιατί ασχολείται με άλλες δραστηριότητες και οι άλλοι τέσσερις (21%) από τους έξι τόνισαν ότι εξαιτίας των δυσκολιών στην επικοινωνία και στην κατανόηση, δεν παρακολουθούν συχνά τις διαλέξεις των διδασκόντων. Τέλος, τρεις (15,8%) από τους 19 δήλωσαν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα μόνο όταν υπάρχει διερμηνέας μέσα στην τάξη και ένας (5,2%) από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν παρακολουθεί καθόλου τις διαλέξεις, απλά πηγαίνει μόνο την περίοδο των εξετάσεων, για να δώσει κάποια μαθήματα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Παρακολούθηση μαθημάτων

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	% (N=19)
Συχνή παρακολούθηση, σχεδόν καθημερινή	9	47,4
Αραιή παρακολούθηση		
Προτιμούν σημειώσεις και προσωπική μελέτη	1	5,2
Ασχολία με άλλες δραστηριότητες	1	5,2
Δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κατανόηση	4	21
Παρακολούθηση μόνο όταν υπάρχει διερμηνέας στην τάξη	3	15,8
Συμμετοχή μόνο στις εξετάσεις	1	5,2

2.3 Εμπόδια και δυσκολίες πρόσβασης κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όλοι οι κ/β φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι συναντούν σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες

πρόσβασης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Κάποιοι αναφέρθηκαν σε εμπόδια που υπάρχουν στο χώρο, κάποιοι άλλοι στη συμπεριφορά των καθηγητών, άλλοι σε διάφορες άλλες δυσκολίες πρόσβασης, όπως τις επικοινωνιακές ή τις γλωσσικές και γενικά οι περισσότεροι ανέφεραν περισσότερες από μια δυσκολίες ή εμπόδια πρόσβασης.

Αναφορικά με τα εμπόδια στο χώρο, οι δεκαέξι (84,2%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι όντως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αίθουσα. Πιο αναλυτικά, ένας (5,2%) από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν νιώθει άνετα στην τάξη, εξαιτίας των άβολων καθισμάτων, πέντε (26,3%) συμμετέχοντες έκαναν αναφορά για τα πολυπληθή τμήματα και τη φασαρία που δημιουργείται μέσα στην αίθουσα από τα τόσα άτομα, έξι (31,6%) φοιτητές αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαρρύθμιση και το μέγεθος της τάξης, τρεις (15,8%) σχολίασαν ότι αρκετές φορές ο φωτισμός τυχαίνει να είναι ελλιπής, ενώ ένας (5,2%) αναφέρθηκε στη φτωχή πρόσληψη του ήχου από το μικρόφωνο.

«Υπάρχει κάποια πίεση γενικά. Είναι μικρές οι θέσεις, είναι ζύλινες και δεν είναι άνετες.» Σ.1

«Είναι πολλά τα άτομα μέσα στην αίθουσα και γίνεται πολύ φασαρία.» Σ.2

«Το ότι γίνεται πολύ φασαρία. Άλλοι μιλάνε, άλλοι σηκώνονται. Γενικά γίνεται ένα μπάχαλο [...] με δυσκολεύει ότι απευθύνεται σε μεγάλο κοινό. Άμα ήταν πιο μικρό το τμήμα 20-30 παιδιά θα ήμουν πολύ καλύτερα. Άμα είναι 300 όπως τώρα, γίνεται πολύ φασαρία, άλλος σηκώνεται από τη μία και γενικά είναι ένα μπάχαλο.» Σ.10

«Τα μαθήματα συνήθως γίνονται σε αμφιθέατρο, σπάνια σε τάξη. Υπάρχει όμως μια δυσκολία. Σε μερικά μαθήματα είναι μόνο ένα τμήμα και τις περισσότερες φορές η αίθουσα είναι φουλ. Έτσι πολλές φορές δεν βρίσκω θέση και κάθομαι στα σκαλάκια, τι να κάνω; Δεν μπορώ να πω κάποιου άλλου σήκω για να κάτσω εγώ. Μερικές φορές μπορεί να βρω θέση και να μεταφερθώ εκεί μετά. Όταν έχει θέσεις κάθομαι ή στη μέση ή μπροστά, αλλά μπροστά θα βρω σπάνια να κάτσω. Είναι πάντα γεμάτες [...] είναι πολλά τα άτομα και μερικές φορές δεν έχω θέση να κάτσω.» Σ.14

«Άλλες φορές, επειδή είναι μεγάλη η αίθουσα και έχει πολλά άτομα, γίνεται μεγάλη φασαρία και εγώ τότε δεν μπορώ να ακούσω κάτι ή να παρακολουθήσω τι λέει ο καθηγητής. Νιώθω δηλαδή μια αναστάτωση.» Σ.15

«Ααα και ότι είναι πολλά άτομα μέσα στην αίθουσα και κάποιες φορές γίνεται πολύ φασαρία.» Σ.16

«Όταν είμαι στο αμφιθέατρο κάθομαι στην πρώτη σειρά μέση, αλλά είναι δύσκολο, διότι οι διδάσκοντες βρίσκονται πάνω στη σκηνή του αμφιθέατρου και είναι μια μικρή απόσταση και δεν μπορώ να κάνω ούτε χειλεανάγνωση, ούτε να αντιληφθώ τα λόγια του καθηγητή. Όσον αφορά τις υπόλοιπες τάξεις Α και Δ, είτε κάθομαι στη μέση, είτε μπροστά, αλλά ο καθηγητής μιλάει καθαρά. Αυτά.» Σ.5

«Συνήθως όλα τα μαθήματα, τα θεωρητικά γίνονται σε αμφιθέατρο και σε αυτά απλά προσπαθώ να κάθομαι μπροστά για να καταλαβαίνω το μάθημα με χειλεανάγνωση. Το εργαστήριο είναι λίγο διαφορετικά. Μπροστά είναι ο πίνακας και ο καθηγητής στέκεται δίπλα. Τα γραφεία και οι υπολογιστές είναι στις δύο άκρες, στους τοίχους και αυτό δεν με βολεύει, γιατί πρέπει συνεχώς να γυρνάω να βλέπω τον καθηγητή, τι λέει [...] μόνο αυτό που σου είπα με τα εργαστήρια. Το ότι πρέπει να γυρνάω συνεχώς για να βλέπω τι λέει ο καθηγητής και ταυτόχρονα πρέπει να κάνω στον υπολογιστή αυτά που λέει και έτσι χάνω τα λόγια του και κουράζομαι κιόλας.» Σ.12

«Ναι μια χαρά, δεν έχω πρόβλημα. Βέβαια κάποιες φορές μπορεί να είναι λίγο μακριά ο καθηγητής, είναι πολύ μεγάλη η αίθουσα και γίνεται πολύ φασαρία.» Σ.10

«Όχι, δεν έχω κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Ίσως μόνο ότι είναι πολύ μεγάλες οι αίθουσες. Αυτό με κάνει και νιώθω όχι άνετα.» Σ.11

«Ο καθηγητής συνήθως γράφει στον πίνακα, εγώ μπορεί να μην βλέπω καθαρά γιατί είμαι μακριά και δεν καταλαβαίνω τι λέει όταν γράφει [...] ακόμη είναι δύσκολο να κάνω χειλεανάγνωση, γιατί τις περισσότερες φορές είμαι μακριά από τον καθηγητή.» Σ.14

«Άλλες φορές, επειδή είναι μεγάλη η αίθουσα και έχει πολλά άτομα, γίνεται μεγάλη φασαρία και εγώ τότε δεν μπορώ να ακούσω κάτι ή να παρακολουθήσω τι λέει ο καθηγητής. Νιώθω δηλαδή μια αναστάτωση.» Σ.15

«Επειδή καμιά φορά οι καθηγητές κλείνουν τα παντζούρια, για να είναι πιο εύκολο για τη διαφάνεια, άλλες φορές διακρίνω εύκολα και άλλες φορές όχι. Αλλά και

πάλι όταν είναι να τελειώσει το μάθημα ή στο διάλλειμα πηγαίνω και ρωτάω τον καθηγητή κάποια πράγματα που δεν κατάλαβα.» Σ.5

«Ο φωτισμός μερικές φορές είναι πολύ σκοτεινός.» Σ.14

«Μερικές φορές με δυσκολεύει το φως, γιατί είναι πολύ δυνατό. Μπαίνει πολύ ήλιος από τα παράθυρα και δεν μπορώ να δω καλά.» Σ.15

«Όχι κάτι σημαντικό. Απλά κάποιες φορές μερικοί καθηγητές έχουν πολύ δυνατά το μικρόφωνο και αυτό με ενοχλεί, νιώθω ότι θα εκραγώ. Δεν το κάνουν όμως όλοι οι καθηγητές.» Σ.16

Εμπόδιο σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες αποτελεί και η διδακτική συμπεριφορά των διδασκόντων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα εννιά (47,3%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες με τον τρόπο ομιλίας των διδασκόντων, αφού οι περισσότεροι διδάσκοντες συνηθίζουν να μιλούν πολύ γρήγορα και κάποιες φορές όχι πολύ καθαρά, με αποτέλεσμα οι κ/β φοιτητές να χάνουν σημαντικές πληροφορίες και έτσι να μην μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος.

«Ναι, υπάρχουν. Βασικά για εμάς είναι πιο δύσκολα, γιατί δεν είναι τόσο εύκολο να καταλάβουμε. Τα εξηγεί πολύ γρήγορα και ο προφορικός λόγος είναι πιο βιαστικός, ενώ εμάς είναι διαφορετικά, δεν χρειάζεται πάρα πολλά. Έτσι πρέπει πάλι και πάλι να μου εξηγεί.» Σ.1

«Ο καθηγητής μιλάει πολύ γρήγορα και δύσκολα τον καταλαβαίνω.» Σ.2

«Οι καθηγητές μιλάνε πολύ γρήγορα και αυτό με δυσκολεύει πάρα πολύ.» Σ.3

«Το φως ήταν καλό, αλλά αν ο καθηγητής μιλούσε γρήγορα δεν μπορούσα να διαβάσω τα χείλη του.» Σ.9

«Όχι. Να σου πω την αλήθεια στην αρχή προσπαθούσα, καθόμουν μπροστά και παρακολουθούσα τα χείλη του καθηγητή, αλλά έβλεπα ότι μιλούσε γρήγορα και δεν μπορούσα, δεν καταλάβαινα και από τότε πήγα προς τα πίσω.» Σ.19

«Έτσι και έτσι, γιατί μερικοί καθηγητές βιάζονται, μιλάνε γρήγορα, οπότε αλλάζουν γρήγορα και τις διαφάνειες και εγώ δεν προλαβαίνω ούτε να τα διαβάσω όλα, ούτε να τα γράψω.» Σ.14

«Ακόμη, κάποιοι καθηγητές δεν έχουν καθαρή άρθρωση και μπορεί να μιλούν και γρήγορα. Και αυτό με δυσκολεύει πολύ, όταν είμαι μόνη και πρέπει να κάνω χειλεανάγνωση.» Σ.11

«Αυτό το ότι είναι μεγάλη αίθουσα, ο καθηγητής μιλάει πολύ βιαστικά και εγώ πολλές φορές δεν τα προλαβαίνω όλα. Δεν μπορώ όμως να του πω ότι ξέρεις μίλα πιο αργά. Είμαι ο μόνος κωφός μέσα στην τάξη και δηλαδή πρέπει αυτός να αναγκαστεί να μιλάει πιο αργά μόνο για μένα, να με κοιτάζει. Αυτό είναι δύσκολο όμως γιατί και αυτός είναι άνθρωπος, δεν είναι μηχανήμα. Δεν μπορεί να τα κάνει όλα αυτά μαζί μόνο για μένα. Οπότε δεν μου είναι εύκολο να τον διακόπτω. Μου είναι δύσκολο αυτό.» Σ.10

«Σε ένα μάθημα ο καθηγητής μιλάει πάρα πολύ γρήγορα, λέει πολλές πληροφορίες μαζί και εγώ δεν μπορώ να τα βάλω όλα αυτά μέσα στο κεφάλι μου. Είναι πάρα πολλά.» Σ.17

Επιπλέον, αναφορικά με τη συμπεριφορά των διδασκόντων δώδεκα (63,1%) από τους 19 συμμετέχοντες τόνισαν πόσο δύσκολο είναι για τους ίδιους η ταυτόχρονη ομιλία και κίνηση από τους διδάσκοντες, αφού με αυτή τη συμπεριφορά των διδασκόντων, οι κ/β φοιτητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα λεγόμενα των καθηγητών και συνεπώς ούτε να αποκτήσουν πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

«Ο καθηγητής είναι μπροστά, αλλά συνήθως περπατάει δεξιά και αριστερά. Και επειδή αυτός μιλάει εγώ δεν μπορώ να γυρνάω συνεχώς για να βλέπω τι λέει. Δεν γίνεται, δεν μπορώ να το κάνω. Ευτυχώς έχω το διερμηνέα, ο οποίος ακούει και μου τα λέει.» Σ.8

«Ο καθηγητής δεν στέκεται σε ένα σημείο, αλλά περπατάει συνεχώς μπρος, πίσω, δεξιά, αριστερά και έτσι εγώ δεν μπορώ να βλέπω τι λέει [...] δεν κάθεται σε ένα σημείο. Συνεχώς περπατάει και εγώ δεν μπορώ να βλέπω τι λέει.» Σ.2

«Στο χώρο αυτό που σου είπα με το αμφιθέατρο, όχι κάτι άλλο. Με δυσκολεύει περισσότερο το ότι ο καθηγητής μετακινείται δεξιά και αριστερά, άλλες φορές έρχεται

και από πίσω μου και εγώ δεν μπορώ να γυρνάω και να βλέπω συνέχεια το στόμα του καθηγητή για να κάνω χειλεανάγνωση, οπότε αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα.» Σ.5

«Ο καθηγητής συνήθως περπατούσε μέσα στην τάξη και αυτό ήταν πολύ δύσκολο για μένα, γιατί δεν μπορούσα συνεχώς να γυρνάω για να κοιτάω τι λέει [...] δηλαδή ο καθηγητής δεν είναι μπροστά, αλλά περπατάει μέσα στην τάξη.» Σ.9

«Κάποιοι καθηγητές κάνουν συνεχώς κύκλους γύρω γύρω και αυτό με κουράζει γιατί πρέπει να γυρνάω συνεχώς το κεφάλι μου για να βλέπω τι λέει, άλλοι όμως στέκονται μπροστά, ακίνητοι, όρθιοι και μιλάνε έτσι, άλλοι γράφουν στον πίνακα και μιλάνε ταυτόχρονα, που και αυτό με δυσκολεύει γιατί δεν μπορώ να δω τι λένε.» Σ.10

«Με δυσκολεύει πολύ όταν ο καθηγητής κάθεται πίσω, γιατί δεν μπορώ να γυρνάω συνεχώς. Κάποιοι όμως καθηγητές ξέρουν ότι εγώ δεν ακούω. Στην αρχή δεν το ήξεραν, μετά όμως όταν το έμαθαν, τους ζήτησα αν μπορούν να βρίσκονται μόνο μπροστά. Κάποιοι καθηγητές το δέχτηκαν αυτό, κάποιοι άλλοι όχι.» Σ.13

«Συνήθως είναι πάντα όρθιος και στέκεται ή περπατάει και μιλάει, μιλάει, πολύ. Άμα κάτω μπροστά, αυτός θα πηγαίνει πάλι προς τα πίσω και δεν θα τον βλέπω. Ενώ άμα είμαι εγώ λίγο προς τα πίσω, τον βλέπω περισσότερο που πάει [...] και φυσικά με ενοχλεί. Στο είπα πιο πριν αυτό. Πολλές φορές μιλάει και είναι με την πλάτη. Πώς να καταλάβω, αφού δεν ακούω.» Σ.18

«Ο καθηγητής ή στέκεται ή περπατάει και μιλάει με γυρισμένο κεφάλι, ότι θέλει κάνει [...] ο καθηγητής πηγαينوέρχεται οπότε δεν μπορώ να βλέπω τι λέει.» Σ.19

«Πρώτον, ο καθηγητής συνήθως γράφει στον πίνακα, εγώ μπορεί να μην βλέπω καθαρά γιατί είμαι μακριά και δεν καταλαβαίνω τι λέει όταν γράφει αφού έχει γυρισμένη πλάτη.» Σ.14

«Ανάλογα βέβαια και με τον καθένα καθηγητή. Άλλοι στέκονται και μιλάνε, άλλοι περπατάνε και μιλάνε.» Σ.16

«Ναι συνήθως ο καθηγητής περπατάει και εγώ δεν μπορώ να γυρνάω για να βλέπω τι λέει, όμως έχω το διερμηνέα και έτσι μου τα εξηγεί αυτός.» Σ.15

«Ο καθηγητής περπατάει συνεχώς μέσα στην αίθουσα [...] δεν καταλαβαίνω ούτε τι λέει, ούτε τι ζητάει, δεν μπορώ να τον δω.» Σ.11

Για δύο (10,5%) συμμετέχοντες αποτελεί σημαντικό εμπόδιο και η έλλειψη διερμηνέα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αφού η παρουσία του διερμηνέα κατά τη διάρκεια των διαλέξεων είναι ίσως ο πιο σημαντικός τρόπος για να αποκτούν πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος.

«Μεγάλη δυσκολία είναι όταν δεν έχω διερμηνέα, ενώ αν είναι ο διερμηνέας δεν έχω κανένα πρόβλημα, μου τα λέει όλα εκείνος στη νοηματική, αρκεί ο καθηγητής να μην μιλάει πολύ γρήγορα και να μιλάει καθαρά, για να προλαβαίνει ο διερμηνέας.» Σ.11

«Το ότι δεν έχω διερμηνέα [...] αν έχω διερμηνέα όλα θα είναι καλύτερα. Αυτό θα με βοηθούσε πολύ.» Σ.3

Σημαντική δυσκολία πρόσβασης σύμφωνα με πέντε (26,3%) από τους 19 συμμετέχοντες αποτελούν και οι επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν με τους καθηγητές ή με τους συμφοιτητές μέσα στην τάξη εξαιτίας της αναπηρίας της κώφωσης.

«Παράδειγμα, όταν ανακοινώνεται μια εργασία, ο καθηγητής δεν το σημειώνει στον πίνακα, ούτε στέλνει mail και μετά την επόμενη εβδομάδα που είναι η παράδοση, εγώ δεν ήξερα τίποτα.» Σ.12

«Όλοι είναι ακούοντες και μονό εγώ κωφή. Δεν μπορώ να επικοινωνήσω με κανέναν.» Σ.3

«Η επικοινωνία κάποιες φορές δημιουργεί πολλές δυσκολίες.» Σ.5

«Ναι το δύσκολο για μένα είναι οι θεωρίες, γιατί δεν μπορώ να καταλάβω. Θέλω να σηκώσω το χέρι μου να ρωτήσω κάτι, αλλά δεν μπορώ. Επικοινωνία πώς; Δεν γίνεται. Πώς θα με καταλάβει και πώς θα τον καταλάβω; Ενώ στην πρακτική που ο καθηγητής δείχνει πώς, τον τρόπο, εγώ βλέπω και τα πιάνω, τα καταλαβαίνω, δεν έχω πρόβλημα. Η επικοινωνία είναι η μεγάλη δυσκολία. Αυτό. Μια φορά η μαμά μου ήρθε στη σχολή και μου τα έλεγε στη νοηματική, τότε τα καταλάβαινα όλα, αλλά δεν μπορεί συνεχώς δουλεύει.» Σ.19

«Πολλές φορές είναι δύσκολο για μένα να καταλάβω τι κάνει ο καθηγητής σε μια άσκηση, για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο το κάνει.» Σ.14

Στη συνέχεια, μία εξίσου σημαντική δυσκολία πρόσβασης, σύμφωνα αυτή τη φορά με οχτώ (42,1%) από τους 19 συμμετέχοντες είναι οι γλωσσικές δυσκολίες που υπάρχουν για τους κ/β φοιτητές, οι οποίες επιφέρουν συνεπώς δυσκολίες και στην κατανόηση. Το πλούσιο λεξιλόγιο, το βαθύ και λεπτομερή νόημα στις λέξεις, καθώς και η μεταφορική φύση του λόγου, αποτελούν κάποιες από αυτές τις γλωσσικές δυσκολίες που αναφέρθηκαν από τους ίδιους τους κ/β φοιτητές.

«Πήγαινα όμως μόνος μου, προσπαθούσα, παρακολουθούσα, έγραφα, αλλά δεν τα καταλάβαινα. Ήταν πολλές λέξεις δύσκολες που δεν τις ήξερα [...] ο καθηγητής που περπατούσε, αλλά πιο πολύ ότι δεν καταλάβαινα. Πολύ δύσκολες λέξεις [...] είχα μεγάλη δυσκολία στις θεωρίες, γιατί δεν καταλάβαινα νόημα. Οι λέξεις ήταν πλούσιες και δύσκολες, δεν τις ήξερα και δεν καταλάβαινα πολλά.» Σ.9

«Κοίτα. Με την επικοινωνία δεν έχω ιδιαίτερο πρόβλημα. Αυτό που με δυσκολεύει πολύ είναι ότι υπάρχουν κάποιες προτάσεις με πολύ πλούσιες λέξεις (πλούσιο λεξιλόγιο) και υπάρχουν άγνωστες λέξεις για μένα.» Σ.6

«Υπάρχουν κάποιες προτάσεις, που είναι πλούσιες (με πλούσιο λεξιλόγιο) που δεν τις καταλαβαίνω, οπότε τον ρωτάω για να μου τις εξηγήσει πάλι και να τις καταλάβω καλύτερα ή πρέπει να ψάχνω μόνη μου στο ίντερνετ, να βρω τι σημαίνουν κάποιες λέξεις για να μπορέσω να καταλάβω αυτά που διαβάζω από το μάθημα.» Σ.7

«Παράδειγμα, το λεξιλόγιο είναι πλούσιο και εγώ μερικές φορές δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις και έτσι ρωτάω συνήθως το διπλανό μου τι σημαίνει αυτή λέξη για να μου την εξηγήσει [...] με δυσκολεύει πολύ όταν το μάθημα είναι θεωρία. Στις ασκήσεις δεν έχω πρόβλημα, αλλά στη θεωρία είναι δύσκολο να καταλάβω, λόγω έχει δύσκολες λέξεις μαζί με προτάσεις και δεν το καταλαβαίνω.» Σ.13

«Με δυσκολεύει το ότι η ελληνική γλώσσα έχει πλούσιο λεξιλόγιο και εγώ δεν τις καταλαβαίνω όλες.» Σ.17

«Υπάρχουν πολύ βαριές λέξεις, με βαθύ νόημα και πολλές λεπτομέρειες. Εγώ δεν μπορώ να καταλάβω αυτές. Άμα κάποιος μου τις πει πιο απλά, τότε μπορώ να καταλάβω. Ή όταν διαβάζω ένα κείμενο, δεν μπορώ να καταλάβω το νόημα. Πρέπει κάποιος να μου το πει πιο απλά, όχι με τόσο λεπτομέρεια.» Σ.18

«Ένα μάθημα η κλινική ψυχολογία είχε πολύ μπλα μπλα, πολλές λέξεις και δύσκολες και εγώ δεν μπορούσα να το καταλάβω καλά, γιατί δεν είχε παραδείγματα, ήταν μόνο μπλα μπλα.» Σ.11

«Ναι το δύσκολο για μένα είναι οι θεωρίες, γιατί δεν μπορώ να καταλάβω. Θέλω να σηκώσω το χέρι μου να ρωτήσω κάτι, αλλά δεν μπορώ [...] ενώ στην πρακτική που ο καθηγητής δείχνει πώς, τον τρόπο, εγώ βλέπω και τα πιάνω, τα καταλαβαίνω, δεν έχω πρόβλημα. Έτσι στις θεωρίες δεν καταλαβαίνω καθόλου, ούτε τις λέξεις, αλλά στα πρακτικά μαθήματα μια χαρά τα πιάνω και είμαι καλός σε αυτά.» Σ.19

Τέλος, η καταγραφή σημειώσεων από τους ίδιους τους κ/β φοιτητές αποτελεί σημαντική δυσκολία πρόσβασης, σύμφωνα με τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες, ενώ ακόμη δύο (10,5%) συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την ταυτόχρονη παρακολούθηση πηγών ή πληροφοριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ως ακόμη μια δυσκολία πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος.

«Να κρατάω σημειώσεις είναι μεγάλη δυσκολία για μένα, γιατί χάνω τις πληροφορίες από τον καθηγητή» Σ.5

«Δεν μπορούσα να κοιτάω το διερμηνέα και ταυτόχρονα να γράφω σημειώσεις. Έτσι μετά αποφάσισα να παρακολουθώ μόνο το διερμηνέα και μετά έπαιρνα σημειώσεις από συμφοιτητές μου.» Σ.11

«Το ότι πρέπει να παρακολουθώ και ταυτόχρονα να γράφω από τον πίνακα και έτσι χάνω κάποιο κομμάτι και μετά το μάθημα αναγκάζομαι να ρωτάω τα άλλα παιδιά, τι είναι αυτό, τι είπε εδώ και γενικά είναι λίγο μπερδεμα όλο αυτό. Γράφω σημειώσεις, χάνω το κομμάτι που λέει και μετά πάλι κάτι άλλο χάνω και έτσι το γραπτό μου πολλές φορές δεν συνδέεται.» Σ.10

«Και αυτό που σου είπα πριν, ότι δεν υπάρχει χρόνος να ηρεμήσω και να σκεφτώ λίγο. Συνεχώς παρακολουθώ ή το διερμηνέα ή τον προτζέκτορα. Είμαι συνεχώς στην τσίτα [...] μέσα στην τάξη κάνω μεγάλη προσπάθεια. Παρακολουθώ το διερμηνέα και ταυτόχρονα βλέπω τις διαφάνειες στον προτζέκτορα. Παρακολουθώ μια από εδώ, μια από εκεί. Δεν προλαβαίνω να ηρεμήσω και να σκεφτώ αν χρειάζεται να ρωτήσω κάτι. Μετά που πηγαίνω στο σπίτι και διαβάζω μου έρχονται μία μία οι απορίες και ίσως να

ρωτήσω την επόμενη φορά τον καθηγητή, μπορεί και όχι [...] δεν προλαβαίνω να πω την άποψη μου ή να κάνω μια ερώτηση ή να πω την απορία μου.» Σ.8

«Άλλη δυσκολία είναι ότι κουράζομαι πολύ περισσότερο. Πρέπει συνεχώς να είμαι στην τσίτα για να παρακολουθώ και αυτό με κουράζει να το κάνω συνεχόμενα τόσες ώρες.» Σ.10

Συνοψίζοντας, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα εμπόδια, αλλά και δυσκολίες πρόσβασης. Οι δεκαέξι από τους 19 συμμετέχοντες σχολίασαν τα εμπόδια που συναντούν στο χώρο και πιο αναλυτικά, ένας (5,2%) αναφέρθηκε στα άβολα καθίσματα, πέντε (26,3%) συμμετέχοντες ανέφεραν τα πολυπληθή τμήματα, ως σημαντικό εμπόδιο πρόσβασης, έξι (31,6%) από τους 19 σχολίασαν τη διαρρύθμιση και το μέγεθος των αιθουσών, τρεις (15,8%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις ο φωτισμός είναι ελλιπής, ενώ ένας (5,2%) σχολίασε τον ήχο από το μικρόφωνο και τη φτωχή πρόσληψη αυτού.

Πέραν όμως από τα εμπόδια στο χώρο, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στη διδακτική συμπεριφορά των διδασκόντων, η οποία όπως φάνηκε επηρεάζει άμεσα την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, εννιά (47,3%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τους δυσκολεύει ο τρόπος ομιλίας των διδασκόντων και δώδεκα (63,1%) συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ένα άλλο εμπόδιο, αυτό της ταυτόχρονης ομιλίας και κίνησης από την πλευρά των διδασκόντων. Και στις δύο περιπτώσεις, οι κ/β φοιτητές χάνουν αρκετές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Επιπλέον, δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την έλλειψη διερμηνέα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ως σημαντικό εμπόδιο, πέντε (26,3%) συμμετέχοντες σχολίασαν τις επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στην τάξη, εξαιτίας της αναπηρίας της κώφωσης, οχτώ (42,1%) αναφέρθηκαν στις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κ/β φοιτητές, τρεις (15,8%) ανέφεραν την καταγραφή σημειώσεων ως σημαντική δυσκολία, ενώ δύο (10,5%) συμμετέχοντες σχολίασαν πόσο δύσκολη και κουραστική είναι η ταυτόχρονη παρακολούθηση πολλαπλών οπτικών πηγών/πληροφοριών (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Εμπόδια και δυσκολίες πρόσβασης κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=19)	
Εμπόδια στο χώρο	Άβολα καθίσματα	1	5,2
	Πολυπληθή τμήματα	5	26,3
	Διαρρύθμιση και μέγεθος αιθουσών	6	31,6
	Ελλιπής φωτισμός	3	15,8
	Φτωχή πρόσληψη ήχου από το μικρόφωνο	1	5,2
	Η συμπεριφορά των διδασκόντων κατά τη διάρκεια των διαλέξεων	Τρόπος ομιλίας των διδασκόντων	9
Ταυτόχρονη ομιλία και κίνηση από τους διδάσκοντες		12	63,1
Έλλειψη διερμηνέα		2	10,5
Επικοινωνιακές δυσκολίες εξαιτίας της αναπηρίας της κώφωσης	Γλωσσικές δυσκολίες	5	26,3
	Καταγραφή σημειώσεων	8	42,1
Ταυτόχρονη παρακολούθηση πολλαπλών οπτικών πηγών/πληροφοριών	Καταγραφή σημειώσεων	3	15,8
	Ταυτόχρονη παρακολούθηση πολλαπλών οπτικών πηγών/πληροφοριών	2	10,5

2.4 Συμμετοχή μέσα στα μαθήματα

Στη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αναφέρθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες. Από τους 19 συμμετέχοντες, οι πέντε (26,3%) δήλωσαν ότι υπάρχει από την πλευρά τους ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι αρκετές φορές συμμετέχουν στο μάθημα, διατυπώνοντας στον εκάστοτε διδάσκοντα τις απορίες τους και ζητώντας από αυτόν περαιτέρω διευκρινίσεις.

«Ναι αν θέλω κάτι ρωτάω και τους φοιτητές και τους καθηγητές [...] και βεβαίως θα πω τη γνώμη μου. Βεβαίως το κάνω αυτό και με λόγο και με τη νοηματική.» Σ.1

«Ναι ναι, αρκετές φορές συμμετέχω στο μάθημα και ρωτάω μέσα στην τάξη αν δεν καταλαβαίνω κάτι.» Σ.4

«Ναι, μερικές φορές το σηκώνω, ρωτάω τις απορίες μου, αλλά πολύ λίγες φορές λέω την άποψή μου. Τις περισσότερες φορές θα σηκώσω το χέρι για να ρωτήσω απορίες [...] μερικές φορές. Όχι πάντα.» Σ.6

«Ναι μερικές φορές που είχα κάποια απορία σήκωνα το χέρι μου και ρωτούσα τον καθηγητή την ώρα του μαθήματος. Γιατί μερικές φορές δεν καταλάβαινα το μάθημα [...] συνήθως όχι για να πω τη γνώμη μου, μόνο για κάποια απορία, για κάτι που δεν κατάλαβα.» Σ.13

«Όχι συχνά. Μερικές μόνο φορές. Άμα θέλω να ρωτήσω κάτι και μπορεί να σηκώσω το χέρι μου.» Σ.15

Τέσσερις (21%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμμετέχουν στο μάθημα, μόνο όταν υπάρχει διερμηνέας να τους υποστηρίζει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ πολύ σημαντικό είναι το αποτέλεσμα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52,6%) δεν συμμετέχει καθόλου μέσα στα μαθήματα.

«Ναι συμμετέχω κανονικά. Όταν έχω απορία ή θέλω να πω κάτι σηκώνω χέρι, το λέω στη νοηματική στο διερμηνέα και αυτός το λέει στον καθηγητή και μετά ο διερμηνέας μου απαντάει αυτά που θα πει ο καθηγητής.» Σ.17

«Ναι συμμετέχω, μόνο με τον διερμηνέα.» Σ.2

«Όχι δεν συμμετέχω. Μόνο με το διερμηνέα συμμετέχω μέσα στο μάθημα.» Σ.7

«Όχι συχνά. Όταν όμως ένιωθα ότι έχω απορία σήκωνα το χέρι μου και το έλεγα μαζί φυσικά με τη διερμηνέα.» Σ.11

Αναφορικά με τους δέκα (52,6%) συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι δεν υπάρχει από την πλευρά τους καμία συμμετοχή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν νιώθουν άνετα να μιλήσουν μπροστά σε τόσα άτομα μέσα στην αίθουσα, ενώ κάποιοι άλλοι επικαλέστηκαν τις επικοινωνιακές δυσκολίες

που πραγματικά υπάρχουν από την πλευρά τους. Τόνισαν ότι δεν συμμετέχουν ποτέ μέσα στο μάθημα για να διατυπώσουν τις απορίες τους ή να ζητήσουν διευκρινίσεις, όμως δήλωσαν ότι προβαίνουν σε αυτές τις ενέργειες μετά το τέλος των μαθημάτων, ιδιαίτερος με τον εκάστοτε διδάσκοντα.

«Όχι όχι, ποτέ δεν θα σηκώσω το χέρι μου στο μάθημα ή θα πω τη γνώμη μου.»
Σ.19

«Όχι ποτέ. Αν δεν καταλαβαίνω κάτι, περιμένω να τελειώσει το μάθημα και μετά πηγαίνω στον καθηγητή να τον ρωτήσω αυτό, αυτό και εκείνος μου εξηγεί. Ποτέ την ώρα του μαθήματος. Πάντα μετά το μάθημα.» Σ.18

«Όχι ποτέ μέσα στο αμφιθέατρο. Μόνο αν πάω στο γραφείο του καθηγητή, τότε ναι συμμετέχω και ρωτάω ότι δεν καταλαβαίνω [...] ε ναι ντρέπομαι λίγο. Δεν είμαι πολύ άνετη, είναι πολλά τα άτομα.» Σ.14

«Αααα να σου πω. Σήκωνα μερικές φορές το χέρι μου για να ρωτήσω κάτι, αλλά πάλι δεν καταλάβαινα και μετά σταμάτησα να το κάνω [...] όχι δεν ντρέπομουν. Γενικά έχω θάρρος, αλλά δεν καταλάβαινα το νόημα. Ήταν δύσκολα για μένα [...] εγώ έπεσα (ψυχολογικά) ένιωθα πολύ βάρος για τα μαθήματα, τα άτομα ήταν καινούρια για μένα και κατέρρευσα.» Σ.9

«Όχι ποτέ! Απλά στο τέλος, μετά το μάθημα μπορεί να πάω να ρωτήσω κάτι που θέλω τον καθηγητή και να μου εξηγήσει, αλλά μέσα στο μάθημα ποτέ [...] όχι δεν ντρέπομαι, απλά δεν νιώθω άνετη.» Σ.8

«Όχι, ποτέ δεν συμμετέχω μέσα στο μάθημα [...] αν είχα διερμηνέα μπορώ να την πω, άμα δεν έχω διερμηνέα όμως πώς να καταλάβω την ερώτηση για να απαντήσω; Δεν μπορώ. Δεν γίνεται.» Σ.3

«Όχι δεν συμμετέχω στο μάθημα. Μπορεί να το αναθέτω στη βοηθό μου αυτό καμιά φορά.» Σ.5

«Βασικά αν θέλω να ρωτήσω κάτι, ρωτάω αφού τελειώσει το μάθημα, ποτέ μέσα στο μάθημα. Πηγαίνω στον καθηγητή και τον ρωτάω αν δεν έχω καταλάβει κάτι.» Σ.10

«Δηλαδή εννοείς αν σηκώνω το χέρι και τέτοια [...] ναι αν θέλω κάτι θα το κάνω, αλλά στο τέλος του μαθήματος ή πηγαίνω στο γραφείο του και ρωτάω, ποτέ μέσα στο μάθημα.» Σ.12

«Συνήθως όχι, γιατί τον περισσότερο χρόνο όταν είμαι στο πανεπιστήμιο μου εξηγεί ο διερμηνέας ότι δεν καταλαβαίνω, γιατί είναι λίγο μπερδεμένα για μένα [...] όχι δεν θα πω ποτέ τη γνώμη μου [...] όχι ποτέ μέσα στην τάξη. Αν δεν καταλαβαίνω κάτι θα ρωτήσω τη διερμηνέα και θα μου εξηγήσει. Αυτό. Αν χρειαστεί θα ρωτήσω ο διερμηνέας τον καθηγητή, αλλά συνήθως δεν χρειάζεται.» Σ.16

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τη συμμετοχή των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι πέντε (26,3%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν μέσα στο μάθημα, διατυπώνοντας τις απορίες τους ή ζητώντας διευκρινίσεις, οι τέσσερις (21%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συμμετέχουν μόνο όταν υπάρχει διερμηνέας να τους υποστηρίζει μέσα στο μάθημα και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52,6%) τόνισε ότι δεν συμμετέχει καθόλου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, είτε γιατί κάποιοι δεν νιώθουν άνετα, είτε εξαιτίας των επικοινωνιακών δυσκολιών (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Συμμετοχή μέσα στα μαθήματα

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=19)
Οι κ/β φοιτητές συμμετέχουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	5	26,3
Οι κ/β φοιτητές συμμετέχουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μόνο όταν έχουν διερμηνέα	4	21
Οι κ/β φοιτητές δεν συμμετέχουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	10	52,6

2.5 Υποστήριξη για την ακαδημαϊκή πρόσβαση

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην εμπειρία τους σχετικά με τη μορφή υποστήριξης που έχουν λάβει, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και μετά

τα μαθήματα και επίσης εκφράσανε την άποψή τους σχετικά με τον επιθυμητό τρόπο υποστήριξης. Οι πέντε (26,3%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η μοναδική υποστήριξη που έχουν λάβει είναι οι σημειώσεις. Μάλιστα, όπως ανέφεραν οι σημειώσεις που συνήθως χρησιμοποιούσαν, προέρχονταν είτε από τους καθηγητές, είτε από κάποιους συμφοιτητές τους, είτε τις κατέγραφαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

«Σημειώσεις από καθηγητές και από φοιτητές. Έπαιρνα από τους καθηγητές και από τους φοιτητές, προσπαθούσα να καταλάβω τις γλώσσες των δύο ατόμων και μετά έκανα δικές μου σημειώσεις.» Σ.1

«Ναι έχω χρησιμοποιήσει σημειώσεις από τον καθηγητή μόνο [...] όχι από συμφοιτητές. Έχω μόνο μια φίλη που είναι και αυτή νηπιαγωγός στο τρίτο έτος και μου δίνει κάποιες σημειώσεις.» Σ.3

«Συνήθως δικές μου σημειώσεις αλλά και λίγες από συμφοιτητές, όχι με λεπτομέρειες, μικρές σημειώσεις, όχι όμως από καθηγητή.» Σ.9

«Ναι φυσικά παίρνω σημειώσεις και από τον καθηγητή και από άλλους φοιτητές φίλους μου.» Σ.13

«Μόνο σημειώσεις έχω χρησιμοποιήσει [...] συνήθως γράφω αυτά από τον προβολέα ή άμα λείπω από κάποιο μάθημα ζητάω από συμφοιτητές μου αν μπορούν να μου δώσουν εκείνοι τις σημειώσεις τους.» Σ.18

Γενικότερα όμως, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό τρόπων για να πετύχουν την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση, χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά σε ένα μοναδικό τρόπο υποστήριξης. Έτσι, τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι για την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση έχουν χρησιμοποιήσει διερμηνεία, σημειώσεις και ενισχυτική διδασκαλία, ενώ έξι (31,6%) από τους 19 ανέφεραν ότι έχουν χρησιμοποιήσει μόνο διερμηνεία και σημειώσεις.

«Ναι έχω χρησιμοποιήσει διερμηνεία [...] και σημειώσεις και από συμφοιτητή μου και από καθηγητή [...] και, κάνω ενισχυτική διδασκαλία στα μαθηματικά. Κανονίζουμε και πηγαίνω μαζί με το διερμηνέα στο γραφείο του και κάνουμε εκεί. Δεν πηγαίνω στο μάθημά του γιατί δεν καταλαβαίνω τίποτα και πηγαίνουμε στο γραφείο του κάθε Παρασκευή από μία ώρα.» Σ.2

«Δεν είχα διερμηνέα σε όλα τα μαθήματα. Μόνο σε αυτά που ήταν υποχρεωτικά. Να σου πω ένα παράδειγμα. Ας πούμε ότι εγώ είχα πέντε υποχρεωτικά μαθήματα, στα τέσσερα είχα διερμηνείς, στο πέμπτο δεν επαρκούσε [...] και σημειώσεις έπαιρνα πάντα. Από συμφοιτητές. Όχι από καθηγητές. Του ζητούσα, αλλά δεν μου έδιναν, γιατί οι σημειώσεις του είναι πιο έγκυρες, όχι συμβολικές, όπως κάνουν οι φοιτητές [...] έκανα και ενισχυτική στο μάθημα γλωσσολογίας. Όταν αντιμετώπιζα δυσκολίες του ζήτησα αν μπορεί να μου κάνει λίγο επιπλέον μάθημα για να μου εξηγήσει κάποια πράγματα. Έτσι πήγα στο γραφείο του, μαζί με τη διερμηνέα και κάναμε τρεις ώρες παραπάνω. Αυτό με βοήθησε πολύ, λύθηκαν οι απορίες μου και μου έδειξε τον τρόπο πάνω στις ασκήσεις γλωσσολογίας.» Σ.11

«Σχεδόν καθόλου δηλαδή διερμηνεία [...] πρώτα από όλα οι διερμηνείς βλέπουν το μάθημα πολύ δύσκολο να το αποδώσουν στη νοηματική, γιατί έχει λατινικά, αριθμούς, μαθηματικά, εντολές υπολογιστών. Να σου πω την αλήθεια μερικοί διερμηνείς παραιτούνται, γιατί δεν μπορούν να τα αποδώσουν στη νοηματική, γι' αυτό το λόγο διερμηνεία είχα πολύ λίγες φορές [...] και φυσικά έχω πάρει σημειώσεις από συμφοιτητές ή από τον καθηγητή που τις ανεβάζει στο ίντερνετ σε μια πλατφόρμα [...] και έχω κάνει ενισχυτική διδασκαλία και να σου πω την αλήθεια αυτό με βοηθάει πάρα πολύ.» Σ.12

«Ναι, έχω χρησιμοποιήσει διερμηνεία αλλά μόνο για ένα χρόνο [...] να σου πω ποιο είναι το πρόβλημα. Οι περισσότεροι διερμηνείς δεν ξέρουν λέξεις από τα μαθήματα που έχω, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδώσουν σωστά το μάθημα στη νοηματική. Μόνο ένα άτομο διερμηνέας, η Κατερίνα, την ξέρεις, αυτή μπορούσε να μου τα μεταφράζει, λόγω ήξερε κάποια πράγματα από υπολογιστές και προγραμματισμό. Να σου πω όμως. Εμένα θα με βοηθούσε πολύ να μου λέει ο διερμηνέας όχι το μάθημα, δηλαδή αυτά που δείχνει, αλλά το τι λέει. Δηλαδή ο διερμηνέας να μου λέει ότι λέει ο καθηγητής μέσα στην τάξη [...] και έπαιρνα σημειώσεις [...] οι καθηγητές συνήθως βάζουν τις σημειώσεις τους από το μάθημα στο ίντερνετ, οπότε μπαίνω εκεί και τις διαβάζω ή κάποιες φορές παίρνω από τους συμφοιτητές μου.» Σ.4

«Διερμηνεία και σε όλα σχεδόν τα μαθήματα [...] και φυσικά παίρνω σημειώσεις από τον καθηγητή και από συμφοιτητή παίρνω. Και τα δύο.» Σ.7

«Ναι έχω διερμηνέα. Κοίτα περίπου σε πέντε – έξι μαθήματα έχω το διερμηνέα. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά ή στο γλωσσικό εργαστήρι δεν χρειάζεται ο διερμηνέας [...] ναι έχω πάρει σημειώσεις, συνήθως από συμφοιτητές μου, συνήθως όχι δεν δίνουν οι καθηγητές, μόνο ότι είναι στον προβολέα, στις διαφάνειες. Μια φορά μόνο μας τις έδωσε καθηγητής. Συνήθως ή τις γράφω ή τις παίρνω σημειώσεις από συμφοιτητές.» Σ.8

«Διερμηνέα έχω χρησιμοποιήσει, σημειώσεις έχω πάρει. Σημειώσεις από φοιτητές στο τμήμα ή από τον καθηγητή. Τις βάζει στο ίντερνετ.» Σ.15

«Ναι έχω διερμηνέα, περίπου τρεις μέρες την εβδομάδα. Τρίτη, Πέμπτη και Παρασκευή [...] ναι έχω πάρει σημειώσεις. Έχω γνωρίσει μια κωφή κοπέλα που είναι στο δεύτερο έτος και αυτή μου δίνει φωτοτυπίες περσινές που έχει. Είμαι η πρώτη κωφή που γνωρίζει, γιατί δεν έχει γνωρίσει ποτέ κωφό. Κάνουμε λίγο παρέα και μου δίνει σημειώσεις. Είναι και μια άλλη κοπέλα στο τμήμα μου, με την οποία δεν κάνουμε παρέα, αλλά άμα της ζητήσω κάτι θα μου δώσει [...] από τον ίδιο τον καθηγητή όχι. Μόνο αυτά που μας δίνουν από τη γραμματεία.» Σ.16

«Ναι έχω όλη την εβδομάδα, σε όλα τα μαθήματα διερμηνέα [...] ναι φυσικά και έχω πάρει πολλές φορές σημειώσεις, συνήθως από συμφοιτητές μου [...] ναι υπάρχουν μερικοί καθηγητές που δίνουν σημειώσεις. Ανάλογα τον καθηγητή.» Σ.17

Στη συνέχεια, δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν χρησιμοποιήσει σημειώσεις σε συνδυασμό με ενισχυτική διδασκαλία, ένας (5,2%) συμμετέχοντας έχει χρησιμοποιήσει διερμηνεία σε συνδυασμό με σημειώσεις και με υποστήριξη από κάποιο άτομο, που είχε οριστεί ως βοηθός του και ένας (5,2%) ακόμη συμμετέχοντας δήλωσε ότι έχει λάβει υποστήριξη από διερμηνέα, από σημειώσεις και σε ένα μόνο μάθημα υποστηρίχθηκε από την υπηρεσία του υποτιτλισμού.

«Διερμηνεία δεν χρησιμοποιώ και τόσο συχνά με τη νοηματική, όχι. Χρησιμοποιώ όμως σημειώσεις, μέσω των βοηθών, αλλά και μέσω των καθηγητών που δίνουν προσωπικές σημειώσεις [...] αυτός ο βοηθός, όταν κάθεται δίπλα με εμένα ή μπροστά παίρνει τα λεγόμενα του καθηγητή, τα γράφει στο γραπτό και αργότερα τα παίρνει και τα αναπαράγει σύμφωνα με τις διαφάνειες που λέει ο καθηγητής [...] έχω πάρει ακόμη σημειώσεις από φίλους, οι οποίοι ανήκουν στη ΔΑΠ και με υποστηρίζουν σε διάφορα

πράγματα, αλλά όχι καθόλου από συμφοιτητές μου [...] και έχω κάνει ενισχυτική διδασκαλία με μια καθηγήτρια, που σου είπα.» Σ.5

«Ναι έχω πάρει σημειώσεις πολλές φορές από συμφοιτητές, αλλά συνήθως από τις παρατάξεις [...] και ο καθηγητής μας δίνει για το μάθημα σημειώσεις σε όλους. Πάντα για όλους είναι οι σημειώσεις [...] και έχω κάνει, περίπου τρεις – τέσσερις φορές και ενισχυτική διδασκαλία.» Σ.10

«Ναι έχω διερμηνεία σε όλα τα μαθήματα [...] κοίτα στο πρώτο εξάμηνο δεν ήρθε, μαζί μου στις εξετάσεις τώρα στο δεύτερο εξάμηνο θα δούμε, ίσως να έρθει [...] και φυσικά παίρνω σημειώσεις από τους καθηγητές και από το βοηθό, αλλά και οι συμμαθητές μου, μου δίνουν αν χρειαστώ [...] εδώ στο τμήμα έρχεται σε ένα δύσκολο μάθημα ένας βοηθός, ο οποίος μου εξηγεί τις λεπτομέρειες που δεν καταλαβαίνω. Μου εξηγεί και μέσα στο μάθημα και όταν τελειώσει το μάθημα ερχόμαστε εδώ σε ένα γραφείο, μαζί με μια ακόμη συμφοιτήτρια που είναι βαρήκοη και μας εξηγεί το μάθημα.» Σ.6

«Ναι είχα διερμηνέα, μόνο στο πρώτο έτος. Μετά τίποτα [...] να σου πω, ο διερμηνέας έχει δικό του τρόπο να εξηγεί και εγώ τον ρωτούσα αυτά που ήταν δύσκολα για μένα και εκείνος μου εξηγούσε, αλλά εγώ δεν καταλάβαινα πάλι. Για να μπορεί ένας διερμηνέας να αποδώσει στη νοηματική αυτά τα μαθήματα μαθηματικών είναι ανάγκη να ξέρει από μαθηματικά, αλλιώς δεν μπορεί να εξηγήσει καλά. Ναι φυσικά παίρνω σημειώσεις από συμφοιτητές και υπάρχουν μερικοί καθηγητές που μου δίνουν σημειώσεις. Εγώ πηγαίνω και τους ρωτάω αν μπορούν να μου δώσουν κάποιες σημειώσεις, γιατί έχω δυσκολίες. Μερικοί το δέχονται και μου δίνουν [...] ακόμη υπάρχει ο υποτιτλισμός σε ένα μάθημα πληροφορικής που σου είπα.» Σ.14

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί και η εμπειρία ενός (5,2%) ακόμη συμμετέχοντα, ο οποίος σχολίασε με έντονο τόνο ότι όλα τα χρόνια των σπουδών του δεν έχει λάβει καμία υποστήριξη από κανέναν. Η μοναδική επικοινωνία που είχε, παραδέχτηκε ότι ήταν αυτή με το διευθυντή της σχολής, από τον οποίο, όπως δηλώνει παρακάτω, δεν έλαβε καμία ουσιαστική τελικά βοήθεια.

«Όχι δεν έχω καμία βοήθεια από κανέναν [...] μόνο πιο παλιά είχα μιλήσει στο διευθυντή και του είπα για τις δυσκολίες μου. Εκείνος μου είπε και θα σου στείλω mail

να σου εξηγήσω κάποια πράγματα και πώς να τα κάνεις, αλλά μέχρι τώρα δεν μου έχει στείλει τίποτα. Δεν μου απάντησε καν.» Σ.19

Αναφορικά με τον τρόπο υποστήριξης που επιθυμεί ή διευκολύνει τον κάθε κ/β φοιτητή, οι απόψεις των συμμετεχόντων ποικίλουν. Πιο αναλυτικά, δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι προτιμούν να παρακολουθούν τις διαλέξεις και να μελετούν τις σημειώσεις που καταγράφουν οι ίδιοι ή παίρνουν από άλλους, ενώ ένας (5,2%) από τους 19 δήλωσε ότι τον διευκολύνει πολύ όταν έχει υποστήριξη μέσα στο μάθημα από κάποιον συμφοιτητή του, σε συνδυασμό με την λήψη σημειώσεων, είτε από το βοηθό, είτε από τον καθηγητή, είτε από τον συμφοιτητή.

«Ο καλύτερος τρόπος για μένα νομίζω είναι να είσαι στο μάθημα και οι σημειώσεις. Εγώ διάβαζα το μάθημα, έπαιρνα σημειώσεις και έκανα το νόημα. Το μετέτρεπα δηλαδή στο δικό μου λόγο.» Σ.1

«Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι οι σημειώσεις, οι διαφάνειες και τα λεγόμενα του διδάσκοντα που τα κρατάει ο βοηθός. Όλα αυτά μαζί ταυτόχρονα.» Σ.5

«Μέχρι τώρα ο καλύτερος τρόπος για μένα ήταν αυτό ο φοιτητής που με βοηθούσε. Ήμουν πολύ ικανοποιημένος [...] και οι σημειώσεις που μου δίνει αυτός ή οι καθηγητές.» Σ.4

Στη συνέχεια, πέντε (26,3%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος υποστήριξης είναι η διερμηνεία, αφού με αυτόν τον τρόπο αποκτούν καλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων, ενώ έξι (31,6%) από τους 19 ανέφεραν ότι προτιμούν τη διερμηνεία σε συνδυασμό με τις σημειώσεις και πιο συγκεκριμένα δήλωσαν, ότι επιθυμούν τη διερμηνεία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και τις σημειώσεις για προσωπική μελέτη, για μετά το μάθημα.

«Ο διερμηνέας είναι το καλύτερο από όλα αυτά, γιατί με βοηθάει να καταλάβω περισσότερα πράγματα μέσα στο μάθημα.» Σ.2

«Αμα είχα διερμηνέα να μου εξηγήει τι λέει και τι πρέπει να κάνω θα ήταν όλα πολύ καλύτερα.» Σ.3

«Εγώ πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι αν ο καθηγητής είναι κωφός. Ελπίζω κάποια στιγμή μπορεί να γίνει αυτό. (αστειεύομαι). Η διερμηνεία θα με βοηθούσε πολύ, αλλά πρέπει ο διερμηνέας να γνωρίζει καλά μαθηματικά για να μπορέσει να μου τα εξηγήσει.» Σ.14

«Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι ο διερμηνέας, γιατί αυτός μου λέει ότι λέει ο καθηγητής.» Σ.17

«Ο διερμηνέας φυσικά είναι ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης.» Σ.19

«Θα μπορούσε να με βοηθήσει ο διερμηνέας για να καταλαβαίνω τι λέει ο καθηγητής μέσα στο μάθημα.» Σ.9

«Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι όλα μαζί. Σημειώσεις και διερμηνεία μαζί.» Σ.6

«Το καλύτερο είναι όλα μαζί. Δηλαδή και ο διερμηνέας και οι σημειώσεις, μαζί. Έτσι θα μπορώ να καταλαβαίνω καλύτερα το μάθημα.» Σ.7

«Εγώ πιστεύω και τα δύο. Η διερμηνεία είναι καλό για μέσα στο μάθημα. Οι σημειώσεις καλό για μετά στο σπίτι να τις διαβάσω ήσυχα.» Σ.8

«Πιστεύω πως και τα δύο και οι σημειώσεις και ο διερμηνέας είναι πολύ σημαντικά. Ο διερμηνέας με βοηθάει μέσα στην τάξη, οι σημειώσεις με βοηθάνε μετά όταν διαβάζω, για να τα καταλάβω καλύτερα. Ταυτόχρονα και τα δύο.» Σ.15

«Πιστεύω ότι και τα δύο μαζί, διερμηνεία και σημειώσεις είναι καλό. Με βοηθούν πολύ.» Σ.16

Ένας (5,2%) συμμετέχοντας ανέφερε ως επιθυμητή τη διερμηνεία σε συνδυασμό με την οργάνωση ολιγομελή τμημάτων, ένας (5,2%) ακόμη συμμετέχοντας δήλωσε ότι προτιμά τη διερμηνεία σε συνδυασμό με κάποιου είδους υποστήριξη από τον διδάσκοντα, ενώ άλλος ένας (5,2%) κ/β φοιτητής τόνισε ότι ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης είναι η ενισχυτική διερμηνεία, αλλά παραδέχτηκε το ίδιο και για τη διερμηνεία, με την προϋπόθεση όμως ο διερμηνέας να είναι οικείος με το γνωστικό αντικείμενο της σχολής.

«Ολιγομελή τμήματα, για να μπορώ εύκολα και γρήγορα να ρωτήσω όποια απορία έχω, να νιώθω πιο οικεία μέσα εκεί. Αλλά και η διερμηνεία. Αλλά κυρίως και τα δύο μαζί θα έλεγα. Και ένας διερμηνέας δίπλα μου και ολιγομελή τμήματα, όπως περίπου ήμουν στο σχολείο.» Σ.10

«Να πάρω διερμηνέα πρώτον, δεύτερον να πω στους καθηγητές ότι είμαι κωφή και δυσκολεύομαι και τρίτον να λένε ακριβώς οι καθηγητές την ύλη για τις εξετάσεις. Κάποιοι καθηγητές το λένε αυτό, όμως κάποιοι άλλοι λένε διαβάστε όλο το βιβλίο.» Σ.18

«Για μένα η ενισχυτική διδασκαλία είναι ο καλύτερος τρόπος [...] κοίτα βέβαια άμα ο διερμηνέας γνωρίζει από υπολογιστές και τη γλώσσα των υπολογιστών, τότε ναι και η διερμηνεία είναι πολύ καλό, άμα όμως δεν γνωρίζει, τότε δεν τα αποδίδει σωστά.» Σ.12

Τέλος, οι άλλοι δύο από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν και αυτοί με τη σειρά τους τον τρόπο υποστήριξης που επιθυμούν καλύτερα. Έτσι, ο ένας (5,2%) ανέφερε τον υποτιτλισμό ως την υπηρεσία για την καλύτερη πρόσβαση, ενώ ο άλλος (5,2%) συμμετέχοντας ανέφερε την υποστήριξη που δέχεται στα μαθήματα από συγγενικό του πρόσωπο, ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο υποστήριξης, για να αποκτή πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων (Πίνακας 10).

«Επειδή όμως είναι πανεπιστήμιο και είναι κάπως βαριά τα μαθήματα θα προτιμούσα μάλλον τον υποτιτλισμό, γιατί όλοι ξέρουμε ότι οι διερμηνείς δεν μπορούν να αποδώσουν το νόημα 100%, κανένας διερμηνέας, γι' αυτό εγώ προτιμώ τον υποτιτλισμό.» Σ.11

«Τι να σου πω. Για μένα ο καλύτερος τρόπος είναι να με βοηθάει ο αδελφός μου που είναι στην ίδια σχολή [...] όχι μέσα στην τάξη, μετά στο σπίτι να μου εξηγεί και να με βοηθάει. Ο αδελφός μου μου εξηγεί όταν δεν καταλαβαίνω μια λέξη ή πρόταση, μου δείχνει τον τρόπο για να διαβάσω και πώς να λύνω τις ασκήσεις, με ποιον τρόπο δηλαδή. Αυτό είναι ο καλύτερος τρόπος για μένα, για να με βοηθήσει πραγματικά.» Σ. 13

Πίνακας 10

Υποστήριξη για την ακαδημαϊκή πρόσβαση

	Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=19)	
Τρόποι υποστήριξης στα μαθήματα	Σημειώσεις	5	26,3	
	Διερμηνεία και σημειώσεις και ενισχυτική διδασκαλία	3	15,8	
	Διερμηνεία και σημειώσεις	6	31,6	
	Σημειώσεις και ενισχυτική διδασκαλία	2	10,5	
	Διερμηνεία και σημειώσεις και υποστήριξη από βοηθό	1	5,2	
	Καμία υποστήριξη, παρά μόνο επικοινωνία με τον διευθυντή της σχολής	1	5,2	
	Διερμηνεία και σημειώσεις και υποτιτλισμός	1	5,2	
	Επιθυμητός τρόπος υποστήριξης	Παρακολούθηση διαλέξεων και σημειώσεις	2	10,5
		Υποστήριξη από συνομήλικο και σημειώσεις	1	5,2
		Διερμηνεία	5	26,3
Διερμηνεία και σημειώσεις		6	31,6	
Διερμηνεία και δημιουργία ολιγομελή τμημάτων		1	5,2	
Διερμηνεία και υποστήριξη από το διδάσκοντα		1	5,2	
Ενισχυτική διδασκαλία και διερμηνεία		1	5,2	
Υποτιτλισμός		1	5,2	
Υποστήριξη από συγγενικό πρόσωπο		1	5,2	

2.6 Ο ρόλος των διδασκόντων στην ακαδημαϊκή πρόσβαση των κωφών/βαρήκοων φοιτητών

Στους διδάσκοντες και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι, σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών, αναφέρθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες. Στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι ο ρόλος των διδασκόντων στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν υποστηρικτικός, ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν υπήρχε συνεργασία και επικοινωνία με τους διδάσκοντες. Έτσι, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες για την ενίσχυση της πρόσβασης των κ/β φοιτητών στις διαλέξεις, καθώς και στα διάφορα ζητήματα συνεργασίας με τους διδάσκοντες.

Αναφορικά με τις διάφορες τεχνικές για την ενίσχυση της πρόσβασης κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, δεκαπέντε (79%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες χρησιμοποιούν προβολέα και εποπτικό υλικό κατά τη διάρκεια των διαλέξεών τους.

«Ναι, ναι χρησιμοποιούν προβολέα μέσα στο μάθημα.» Σ.2

«Ναι χρησιμοποιούν προβολέα.» Σ.5

«Όχι δεν νομίζω ότι κάνουν κάτι διαφορετικό. Όμως υπάρχουν μερικοί καθηγητές που χρησιμοποιούν μέσα στο μάθημα προβολέα, άλλοι δείχνουν βίντεο που είναι πολύ ενδιαφέρον, άλλοι μας δίνουν να πιάσουμε κάποια πράγματα για να νιώσουμε πως είναι.» Σ.6

«Ναι, ναι υπάρχει προβολέας. Εκεί διαβάζω τις διαφάνειες του καθηγητή. Υπάρχει ένας καθηγητής όμως που δεν έχει διαφάνειες, δεν υπάρχει δηλαδή προβολέας, απλά μόνο μιλάει, ευτυχώς όμως είναι ο διερμηνέας και μου λέει αυτά που λέει ο καθηγητής.» Σ.7

«Ναι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν προβολέα μέσα στο μάθημα.» Σ.8

«Ναι χρησιμοποιούν προβολέα, αλλά όχι όλοι. Κάποιοι χρησιμοποιούν τις διαφάνειες, άλλοι γράφουν στον πίνακα, άλλοι μοιράζουν φυλλάδια, άλλοι απλά μιλάνε. Αλλά αυτά είναι για όλους τους φοιτητές.» Σ.10

«Δυστυχώς δεν υπάρχει προβολέας σε όλα τα μαθήματα. Σε λίγα μαθήματα υπάρχει αυτό.» Σ.11

«Ναι, οι περισσότεροι βάζουν προβολέα για να δείχνουν τις διαφάνειες.» Σ.12

«Ναι χρησιμοποιούν προβολέα και αυτό με βοηθάει γιατί εγώ εκεί διαβάζω τις διαφάνειες.» Σ.14

«Ναι σχεδόν όλοι έχουν προβολέα στο μάθημα.» Σ.15

«Στα μαθήματα που πάω οι περισσότεροι χρησιμοποιούν προβολέα. Στα άλλα μαθήματα δεν ξέρω. Ανάλογα τι θέλει ο καθηγητής.» Σ.16

«Ναι υπάρχει προβολέας σε όλα τα μαθήματα. Από εκεί διαβάζω τις διαφάνειες.» Σ.17

«Μερικοί χρησιμοποιούν προβολέα, όχι όλοι οι καθηγητές.» Σ.18

«Ναι προβολέα έχει, αλλά και πάλι εμένα δεν με βοηθά αυτό.» Σ.19

«Προβολέα έχω δει να χρησιμοποιούν. Άλλοι ακόμη χρησιμοποιούν βιβλία, εικόνες, βίντεο. Αυτά.» Σ.5

Δέκα (52,6%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αρκετοί διδάσκοντες προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις, οι οποίες όπως δηλώνουν παρακάτω, αφορούν είτε στον τρόπο και την διαδικασία της διδασκαλίας, είτε στον τρόπο και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, υπάρχουν διδάσκοντες που ενδιαφέρονται πραγματικά για την πρόσβαση των κ/β φοιτητών και είτε είναι πιο προσεκτικοί στον τρόπο ομιλίας τους, είτε είναι πιο καθοδηγητικοί την ώρα του μαθήματος, είτε διαφοροποιούν κάτι στον τρόπο ή στη διαδικασία της αξιολόγησης.

«Ναι κάποιος έχω καταλάβει να το κάνουν αυτό δυο τρεις καθηγητές. Βασικά, έχω καταλάβει ότι οι γυναίκες καθηγήτριες είναι πιο ευαίσθητες ή έχουν περισσότερη εμπειρία, δεν ξέρω [...] για παράδειγμα, μια καθηγήτρια μου ζητούσε να κάθω μπροστά και εκείνη στεκόταν στην έδρα ακριβώς μπροστά μου, με κοιτούσε πολλές φορές όταν μιλούσε, δεν πήγαινε ούτε δεξιά, ούτε αριστερά, ούτε πίσω και ήταν πολύ καλό αυτό. Είναι ανάλογα και πάλι τον καθηγητή. Άλλοι καθηγητές ξέρουν ότι πρέπει να μιλάνε πιο καθαρά, άλλοι καθηγητές ξέρουν ότι, επειδή πριν από εμένα τελείωσαν τη

σχολή άλλοι τέσσερις κωφοί μέχρι τώρα, ξέρουν ότι έχω ανάγκη να κάθωμαι μπροστά, να κοιτάω τα χείλη τους όταν μιλάνε. Φαίνεται αυτό. Άρα μερικοί ξέρουν και καταλαβαίνουν, άλλοι βέβαια δεν δίνουν σημασία, δεν τους ενδιαφέρει, άλλοι πάλι δεν ξέρουν καν ότι υπάρχει κωφός [...] δηλαδή, παράδειγμα, ερχόταν μετά το μάθημα, μου έλεγε κάποια πράγματα και εγώ τα σημείωνα. Ερχόταν μέσα στο μάθημα να δει αν έχω κάποια απορία, με ρωτούσε αν είναι όλα καλά. Μου έλεγε αν έχω οποιοδήποτε πρόβλημα να πάω στο γραφείο της. Αυτά.» Σ.10

«Ναι για παράδειγμα, ένας καθηγητής σε ένα μάθημα μου είπε να μην δώσω γραπτά εξετάσεις, αλλά να πάω στο γραφείο του και να με εξετάσει προφορικά [...] κοίτα μέσα στο μάθημα διδάσκει το ίδιο σε όλους, τις ίδιες ασκήσεις ή σημειώσεις δίνει σε όλους. Ότι δίνει στους υπόλοιπους φοιτητές, δίνει τα ίδια και σε εμένα. Ούτε έχουν μειώσει ποτέ την ύλη σε εμένα. Οπότε δεν νομίζω κάτι άλλο. Αυτά.» Σ.11

«Μερικές φορές οι καθηγητές προσπαθούν να αλλάξουν τον τρόπο, λόγω κάποιες φορές το μάθημα είναι δύσκολο και αυτοί προσπαθούν να βρουν ένα τρόπο να το κάνουν πιο εύκολο και απλό για να μου το εξηγήσουν. Έρχονται δίπλα μου την ώρα του μαθήματος και μου εξηγούν [...] και υπάρχουν μερικοί καθηγητές που με βοηθάνε. Την ώρα του μαθήματος έρχεται και κοιτάει τι γράφω, μου εξηγεί τον τρόπο, πώς, μου λέει τι είναι σωστό ή λάθος. Γενικά μου εξηγεί.» Σ.13

«Ναι νομίζω ότι μερικοί το κάνουν αυτό. Συνήθως μερικοί καθηγητές έρχονται και κάθονται δίπλα μου και μου εξηγούν, μετά πηγαίνουν στον πίνακα και όταν τελειώσουν αυτά που πρέπει να δείξουν έρχονται πάλι και κάθονται δίπλα μου. Δηλαδή εξηγεί πρώτα προφορικά για τους ακούοντες και μετά εξηγεί και σε μένα που είμαι κωφή. Και το δεύτερο, εγώ συνήθως όταν κρατάω σημειώσεις δεν τα προλαβαίνω όλα και έτσι έχω ελλείψεις στις σημειώσεις. Ο καθηγητής θα πει στη διπλανή μου συμφοιτήτρια να με βοηθήσει στις σημειώσεις. Αυτά. Μερικοί βοηθάνε, μερικοί όχι. Συνήθως αυτοί που ενδιαφέρονται θα με ρωτήσουν αν θέλω κάτι και αν τους ρωτήσω κάτι θα κάτσουν δίπλα μου, όπως εσύ τώρα και θα μου εξηγήσουν αυτό και αυτό με λεπτομέρεια. Αυτό εμένα με βοηθάει πολύ και νιώθω πιο άνετα έτσι.» Σ.14

«Μόνο μια καθηγήτρια μέχρι τώρα, αυτή των λατινικών, η οποία στις εξετάσεις μου έβαλε με διαφορετικό τρόπο τις ερωτήσεις από ότι στους υπόλοιπους φοιτητές. Δηλαδή επειδή είμαι κωφή μου έκανε πιο απλές τις ερωτήσεις, για να μπορέσω να καταλάβω τι ζητάει [...] δεν νομίζω ότι κάνουν κάτι άλλο οι καθηγητές. Να σου πω

όμως, εγώ θα ήθελα να με αντιμετωπίζουν στα μαθήματα το ίδιο με τους ακούοντες. Μόνο αυτό που σου είπα στα λατινικά. Εγώ ζήτησα να μου τα φτιάξει λίγο, να μου τα κάνει πιο απλά, γιατί είναι πολύ δύσκολα τα λατινικά και η καθηγήτρια το δέχτηκε. Είναι άλλη γλώσσα. Αυτό μόνο. Κοίτα στην αρχή τους φαινόταν περίεργο που ήταν μαζί μου ο διερμηνέας και με ρωτούσαν για ποιο λόγο είναι αυτός εδώ. Δεν ήξεραν ότι είναι διερμηνέας. Αλλά μετά, όταν τους εξήγησα μερικοί καθηγητές συνεργάζονταν μαζί μου. Ερχόντουσαν και με ρωτούσαν αν χρειάζομαι κάτι ακόμη ή την ώρα του μαθήματος ερχόντουσαν και μου εξηγούσαν διάφορα πράγματα, στο διερμηνέα δηλαδή και ο διερμηνέας μου τα μετέφερε στη νοηματική, για να μπορέσω να προσαρμοστώ καλύτερα. Αυτό είναι συνεργασία. Δεν το κάνουν όλοι, μερικοί μόνο.» Σ.16

«Πρώτα από όλα σέβονται και δέχονται το διερμηνέα, δεύτερον πολλοί καθηγητές την ώρα του μαθήματος με ρωτούν αν καταλαβαίνω, αν χρειάζομαι κάτι, μου λένε αν δεν κατάλαβες κάτι να μου πεις για να το εξηγήσω πάλι. Αυτά. Δεν ξέρω αν χρησιμοποιούν κάποιες τεχνικές, αλλά μερικοί ενδιαφέρονται και κάνουν αυτά που σου είπα πριν. Ναι, μερικοί καθηγητές με βοηθούν. Για παράδειγμα, μπορεί στις εξετάσεις να μην καταλαβαίνω μια ερώτηση, τότε θα ρωτήσω τον καθηγητή και αυτός θα μου πει με πιο απλά λόγια την ερώτηση ή μπορεί κάποιος καθηγητής να μου δώσει μια εργασία για απαλλαγή ή όταν δεν καταλαβαίνω κάτι να με πάρει στο γραφείο του ο καθηγητής για να μου εξηγήσει πάλι. Ανάλογα με τον καθηγητή [...] όλα τα άλλα είναι ίδια για όλους τους φοιτητές. Απλά αυτό που σου είπα ότι μπορεί κάποιος καθηγητής να μου δώσει εργασία για απαλλαγή. Αυτό μόνο.» Σ.17

«Για παράδειγμα στο μάθημα της μουσικής, ο καθηγητής με βοηθάει να νιώσω τον ήχο και τα όργανα, αφού δεν ακούω. Είναι πάντα δίπλα μου, με βάζει να τα ακουμπάω, μου δείχνει δηλαδή με διαφορετικό τρόπο. Αυτό με βοηθάει. Ένας άλλος καθηγητής σε ένα μάθημα μου είπε αν θέλω να με εξετάσει προφορικά και το έδωσα προφορικά το μάθημα. Ακόμη ένας καθηγητής όταν κάνει μάθημα εξηγεί πρώτα για όλους τους φοιτητές και μετά έρχεται κοντά μου, μιλάει καθαρά και πιο αργά και τότε τον καταλαβαίνω και εγώ [...] όχι κάτι άλλο, μόνο αυτός ο καθηγητής που σου είπα που μου είπε αν θέλω να δώσω προφορικά ή στη μουσική που με διαφορετικό τρόπο δείχνει πράγματα σε μένα. Αυτά.» Σ.18

«Ναι, για παράδειγμα κάποιοι καθηγητές με ρωτάνε να τους δείξω κάποια νοήματα, για να μου τα κάνουν όταν θέλουν να πουν κάτι και έτσι και εγώ να το

καταλαβαίνω αμέσως αυτό που λέει. Μερικές φορές όταν κάθομαι στον υπολογιστή και θέλουν να επισημάνουν κάτι στον πίνακα, πριν το κάνουν με ειδοποιούν με το χέρι τους, άλλες φορές κάποιιοι καθηγητές όταν μιλάνε προσπαθούν να είναι κοντά μου, να μιλούν αργά και να με κοιτούν για να μπορώ εύκολα να διαβάζω τα χείλη τους. Μερικοί καθηγητές όμως, όχι όλοι.» Σ.12

«Ναι κάποιιοι καθηγητές συνήθως μετά το τέλος του μαθήματος με ρωτάνε αν τα κατάλαβα και αν θέλω κάτι να μου εξηγήσουν. Άλλοι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται. Απλά τελειώνουν το μάθημά τους και φεύγουν, άλλοι όμως δείχνουν να ενδιαφέρονται.» Σ.15

«Μερικοί καθηγητές ναι με βοηθούν, αλλά μερικοί όμως όχι. Παράδειγμα, μερικοί καθηγητές μου δίνουν σημειώσεις, άλλοι μου εξηγούν κάτι που δεν κατάλαβα, άλλοι έρχονται στο θρανίο και με ρωτούν αν χρειάζομαι κάτι ή έχω απορίες να πάω στο γραφείο τους να μου εξηγήσουν πάλι.» Σ.7

Επίσης, ένας (5,2%) συμμετέχοντας δήλωσε ότι υπήρξε διδάσκοντας που τον υποστήριζε αρκετά μέσα στα μαθήματα, εντοπίζοντας κάθε φορά για εκείνον τα κύρια σημεία του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο κ/β φοιτητής αποκτούσε με ευκολία πρόσβαση στο νόημα του μαθήματος και συνεπώς ακόμα καλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος.

«Ο καθηγητής με έβλεπε το ίδιο με τους ακούοντες, αλλά οι ακούοντες καταλαβαίνουν περισσότερα και μπορούν με διάφορους τρόπους να μάθουν πράγματα, όπως με παπαγαλία. Εμένα μου έδειχνε και εξηγούσε τα κυριότερα σημεία για να καταλάβω το νόημα. Έτσι με βοηθούσε.» Σ.1

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, υπήρξαν συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι δεν είχαν ικανοποιητική υποστήριξη από τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των διαλέξεων. Πιο συγκεκριμένα, ένας (5,2%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφερε ότι ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα δεν έλαβε ποτέ καμία υποστήριξη από κανέναν διδάσκοντα και ακόμη δύο (10,5%) από τους 19 δήλωσαν ότι γενικά δεν έχουν λάβει υποστήριξη από τους διδάσκοντες την ώρα των μαθημάτων.

«Όχι καθόλου στις θεωρίες, στα πρακτικά μαθήματα ναι κάποιιοι βοηθούν γιατί είναι πιο εύκολο εκεί. Μου δείχνουν τον τρόπο, πώς και καταλαβαίνω. Στα θεωρητικά

αυτοί μιλάνε, δείχνουν τις διαφάνειες και μετά φεύγουν, δεν με έχουν υποστηρίξει ποτέ.» Σ.19

«Δεν ξέρω, αλλά μέχρι τώρα κανένας καθηγητής δεν με ρώτησε αν έχω κάποιο πρόβλημα, αν χρειάζομαι κάτι. Έρχονται κάνουν το μάθημα και φεύγουν. Δίνουμε και τις εξετάσεις και τέλος. Μέχρι τώρα τίποτα. Κανένας δεν με έχει ρωτήσει αν χρειάζομαι κάτι ή αν έχω κάποιο πρόβλημα.» Σ.8

«Όχι. Μόνο μια φορά με ρώτησε ένας εάν θέλω κάτι και τέτοια. Γενικά δεν είχα καμία υποστήριξη. Έκαναν το ίδιο για όλους, αλλά ποιο ήταν το πρόβλημα; Όλα για μένα ήταν διαφορετικά, το περιβάλλον, ο τρόπος που έκαναν μάθημα οι καθηγητές, οι εξετάσεις, όλα ήταν διαφορετικά για μένα. Γι' αυτό έχασα, δεν μπόρεσα να τα καταφέρω. Βοήθεια δεν υπήρχε από κανέναν, έπρεπε συνεχώς να προσπαθώ για όλα. Κουράστηκα και παραιτήθηκα. Δεν τα κατάφερα. Δεν πέρασα ούτε ένα μάθημα.» Σ.9

Σχετικά με τη συνεργασία μετά το πέρας των μαθημάτων, ανάμεσα στους διδάσκοντες και στους κ/β φοιτητές, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε τρία ζητήματα. Αυτό της παροχής υποδείξεων, συμβουλών και επεξήγησης αποριών, αυτό της παροχής σημειώσεων και αυτό της καθοδήγησης σε εργασία. Ειδικότερα, οι δεκατέσσερις (73,7%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αρκετοί είναι οι διδάσκοντες που είτε παρέχουν υποδείξεις, είτε συμβουλεύουν και ενδιαφέρονται για τυχόν απορίες των φοιτητών.

«Θα δώσουν σημειώσεις και μπορεί κάποιοι να μου πουν τι να διαβάσω από το βιβλίο ή όταν δεν καταλαβαίνω κάτι θα πάω μετά το μάθημα να ρωτήσω τον καθηγητή για να μου εξηγήσει.» Σ.2

«Μου δίνουν συμβουλές, μου λένε που να μπω στο ίντερνετ, στο e class, κάποιος καθηγητής μου είπε να μπω στο e-class να βρω κάποιες σελίδες και να τις εκτυπώσω για να τις έχω μέσα στο μάθημα να τις βλέπω και αυτό θα με βοηθήσει λέει.» Σ.6

«Κάποιοι καθηγητές στο τέλος των μαθημάτων μπορεί να κάθονται πέντε, δέκα λεπτά παραπάνω, για να λύσουν τις απορίες μου, να μου εξηγήσουν ή μπορεί να μου προτείνουν κάποιο βιβλίο από το οποίο να διαβάσω.» Σ.12

«Όπως σου είπα, μου δίνουν σημειώσεις, αν έχω απορίες πηγαίνω στο γραφείο τους, συνεργάζονται μια χαρά. Αν πάλι δεν έχω καταλάβει κάτι, ρωτάω τον καθηγητή πριν φύγει από την τάξη ή πηγαίνω στο γραφείο του για να μου το εξηγήσει πάλι.» Σ.7

«Μια χαρά. Εγώ τον ρωτάω αυτό που θέλω και εκείνος θα μου εξηγήσει αυτό και αυτό. Γενικά είναι καλοί, δεν είναι πολύ αυστηροί. Μόνο δύο καθηγητές όταν τους είπα ότι είμαι κωφός τους έβλεπα να είναι πολύ επιφυλακτικοί και απόμακροι ή ένιωθα ότι ο ένας είχε την εικόνα ότι εγώ δεν πρόκειται να τα καταφέρω ή μου έλεγε πρέπει να κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα για να τα καταφέρεις. Και εγώ του έλεγα ότι να μόνο αυτό δεν καταλαβαίνω, άστο όλο το υπόλοιπο, το κατάλαβα. Ήταν πολύ δύσπιστος δηλαδή. Τον τάπωσα όμως στις εξετάσεις, να μάθει. Οι περισσότεροι όμως είναι φιλικόι [...] γενικά πολλοί συμφοιτητές μου πηγαίνουν στον καθηγητή να ρωτήσουν τις απορίες τους, έτσι πηγαίνω και εγώ.» Σ.10

«Ναι το ξέρω, έχω πάει κάποιες φορές στη γραμματεία για να ρωτήσω για διάφορα θέματα. Δεν ξέρω αν υπάρχουν γραφεία, δεν έχω δει κάτι. Εκεί μέσα στη γραμματεία κάθονται μερικές φορές κάποιιοι καθηγητές. Οπότε αν θέλω κάτι ρωτάω εκεί. Γενικά καταλαβαίνω καλά, όταν όμως δεν καταλάβω κάτι, πηγαίνω και ρωτάω τον καθηγητή για να μου εξηγήσει πάλι.» Σ.13

«Ναι το ξέρω αυτό. Μια φορά είχα πάει μόνη μου για να μου εξηγήσει μια φωτοτυπία, αλλά δεν ήταν καλή συνεργασία, γιατί δεν είχα το διερμηνέα και δεν με καταλάβαινε. Δεν υπήρχε καλή επικοινωνία. Προσπαθούσε να μου εξηγήσει, αλλά το πρόβλημα ήταν ότι δεν με καταλάβαινε, οπότε δεν μου εξήγησε αυτά που του ζητούσα. Δεν μπορούσε να με καταλάβει, δεν είχα το διερμηνέα. Αυτό.» Σ.16

«Πήγα μαζί με το διερμηνέα στο γραφείο του καθηγητή για να μου εξηγήσει κάποιες απορίες. Η επικοινωνία ήταν μια χαρά, δεν είχα πρόβλημα. Εγώ έλεγα στο διερμηνέα και ο διερμηνέας τα μετέφερε στον καθηγητή. Ο καθηγητής ήταν ευγενικός μαζί μας, γιατί υπάρχουν και μερικοί αυστηροί και μου εξήγησε αυτά που ήθελα.» Σ.17

«Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι συνήθως το σημειώνω στο τετράδιό μου ή το υπογραμμίζω και πηγαίνω στον καθηγητή μετά το μάθημα να τον ρωτήσω τι σημαίνει. Δεν ρωτάω εκείνη την ώρα γιατί είναι πολλά άτομα, εγώ είμαι προς τα πίσω και δεν θα με καταλάβει ο καθηγητής όπως μιλάω [...] γενικά ότι πρόβλημα έχω, μου το εξηγούν, μου το λύνουν, με βοηθάνε πολύ. Άλλοι είναι σκληροί, μερικοί είναι πιο ευγενικοί,

άλλοι αδιαφορούν, απλά δεν ενδιαφέρονται. Άλλη φορά με άλλο καθηγητή που πήγα στο γραφείο του για να τον ρωτήσω για αυτά που δεν καταλάβαινα, αυτός μου εξήγησε, μου είπε αυτό και αυτό και επιπλέον μου είπε τι ακριβώς να διαβάσω από το βιβλίο για να τα καταλάβω καλύτερα.» Σ.18

«Ναι το ξέρω και πολλές φορές θα ζητήσω τη βοήθεια του καθηγητή. Γενικά τις εργασίες τις κάνω μόνος μου. Δεν θα έλεγα ότι έχω κάνει κάποια συνεργασία για εργασία με καθηγητή. Απλά κάποιες φορές τον ρωτάω για να μου εξηγήσει κάτι που δεν κατάλαβα. Αν έχω κάποια απορία τη σημειώνω στο γραπτό μου και τη δείχνω στο διδάσκοντα και εκείνος μου εξηγεί ξανά πάλι ώστε να το καταλάβω. Πιστεύω ότι οι καθηγητές μου παρέχουν ικανοποιητική υποστήριξη [...] κανονίζοντας συνάντηση βλέποντας τα γραπτά μου και λύνοντας κάποιες πολύ δύσκολες απορίες.» Σ.5

«Συνήθως μου εξηγούν σε αυτά που θα ρωτήσω. Δεν μου δίνουν σημειώσεις ή κάτι άλλο.» Σ.4

«Δεν κάνουν κάτι ιδιαίτερο. Απλά κάνουν το μάθημά τους, τελειώνουν και μετά φεύγουν. Άμα εγώ έχω κάποια δυσκολία ή χρειάζομαι κάτι ή κάποια απορία μπορώ να ρωτήσω τον καθηγητή και συνήθως με βοηθάει, μου εξηγεί. Αυτό. Τίποτα παραπάνω.» Σ.15

«Μετά το τέλος του μαθήματος, θα πάω στο γραφείο του καθηγητή μαζί με το διερμηνέα και θα ρωτήσω τις απορίες μου. Αν έχω το διερμηνέα εκείνη τη στιγμή στην τάξη, μπορεί να ρωτήσω και εκείνη τη στιγμή μαζί με το διερμηνέα.» Σ.11

«Μερικές φορές μετά το μάθημα πηγαίνω στο γραφείο του καθηγητή για να τον ρωτήσω κάτι που δεν κατάλαβα.» Σ.14

Επίσης, επτά (36,8%) από τους 19 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με τους διδάσκοντες, δηλώνοντας ότι αρκετοί είναι οι διδάσκοντες που τους παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στην συγγραφή και γενικά στην διεκπεραίωση τυχόν εργασιών και τέσσερις (21%) από τους 19 αναφέρθηκαν στην παροχή σημειώσεων από τους ίδιους τους καθηγητές.

«Πολύ καλή. Ο καθηγητής ήταν πολύ καλός και με βοήθησε. Αρχικά μου είπε πως πρέπει να προσπαθήσω μόνος μου. Αλλά όταν είχα μια εργασία και δεν είχα καταλάβει το θέμα και τι ακριβώς έπρεπε να κάνω εκείνος με βοήθησε και μου εξήγησε.» Σ.1

«Με βοήθησε αρκετά ο καθηγητής, μου εξήγησε ακριβώς τι πρέπει να κάνω στην εργασία, μου λέει τι είναι λάθος και τι σωστό και με διορθώνει.» Σ.2

«Όχι όλοι οι καθηγητές, μερικοί μόνο μου εξηγούν και με καθοδηγούν όταν έχω κάποια εργασία.» Σ.3

«Και η συνεργασία καλή, δεν είχα κάποιο πρόβλημα, μόνο αυτό που είπα πριν. Ότι κάποιοι καθηγητές δέχονταν τα προβλήματά μου και με βοηθούσαν και άλλοι όχι. Ανάλογα τον καθηγητή. Άλλοι καθηγητές με βοήθησαν πραγματικά σε κάποια εργασία και άλλοι όχι. Κάποιοι καθηγητές ενδιαφέρονται.» Σ.4

«Μόνο μια φορά συνεργάστηκα με καθηγητή για μια εργασία. Απλά μιλήσαμε για την εργασία, επικοινωνήσαμε με mail και μετά του έδωσα την εργασία. Αυτό.» Σ.8

«Στην πρώτη εργασία που είχα δεν ήξερα με ποιον τρόπο να την κάνω. Όμως αυτή η καθηγήτρια που είχα στο μάθημα είχε μια βοηθό και αυτή με καθοδηγούσε. Όταν λοιπόν την ετοίμασα την παρέδωσα στην καθηγήτρια, αυτή μου είπε ότι δεν ήταν ικανοποιημένη και ότι η εργασία ήταν αρκετά ελλιπής. Εγώ τότε την πήρα πίσω και προσπάθησα να την συμπληρώσω, όπως μου είπε. Έδειξε δηλαδή μεγάλη προθυμία για να με βοηθήσει και να με καθοδηγήσει.» Σ.11

«Μια χαρά και η συνεργασία και η επικοινωνία. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Συνήθως είναι φιλικοί, μου εξηγούν τι ακριβώς θέλουν στην εργασία και με βοηθάνε. Υπάρχουν και κάποιοι πιο αυστηροί, αλλά γενικά δεν έχω πρόβλημα.» Σ.13

«Θα δώσουν σημειώσεις και μπορεί κάποιοι να μου πουν τι να διαβάσω από το βιβλίο.» Σ.2

«Όχι όλοι οι καθηγητές. Σε μερικά μαθήματα όμως με βοηθούν οι καθηγητές γιατί μου δίνουν σημειώσεις. Παράδειγμα, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι μπορεί να ζητήσω να πάρω σημειώσεις από μερικούς καθηγητές.» Σ.3

«Όπως σου είπα, μου δίνουν σημειώσεις.» Σ.7

«Συνήθως ζητάω και παίρνω σημειώσεις από μερικούς καθηγητές και όταν τις διαβάσω τότε τα καταλαβαίνω.» Σ.14

Τέλος, δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν υπήρξε κάποιου είδους συνεργασία, αλλά ούτε και επικοινωνία με τους διδάσκοντες.

«Συνεργασία δεν ξέρω, δεν συνεργάστηκα με κάποιον καθηγητή. Ούτε επικοινωνία είχα πολύ.» Σ.9

«Με τους καθηγητές δεν έχω επικοινωνία, ούτε συνεργασία, με τον διευθυντή ναι. Του έστειλα μια φορά τα μαθήματα που έχω για να ενημερώσει ο ίδιος τους καθηγητές, μήπως μπορούν να μου δίνουν κάποιες σημειώσεις με το νόημα των μαθημάτων, αλλά τίποτα. Ακόμη περιμένω [...] δεν πηγαίνω καθόλου στο γραφείο των καθηγητών. Μόνο με τον διευθυντή έχω επικοινωνία [...] όχι ποτέ δεν έχω συνεργαστεί με καθηγητή. Ποτέ. Ούτε έχω πάει ποτέ στο γραφείο τους.» Σ.19

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι ο ρόλος των διδασκόντων στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξε βοηθητικός. Παρόλα αυτά υπήρξαν και οι περιπτώσεις των συμμετεχόντων που δεν δήλωσαν ικανοποιημένοι από το ρόλο και την υποστήριξη των διδασκόντων ή που θεώρησαν ελλιπή την υποστήριξη τους. Αναλυτικότερα, οι δεκαπέντε (79%) από τους 19 συμμετέχοντες σχολίασαν θετικά τη χρήση του προβολέα και του εποπτικού υλικού, δέκα (52,6%) από τους 19 δήλωσαν ότι οι διδάσκοντες προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις, γεγονός που τους διευκολύνει στην κατανόηση και στη μάθηση, ένας (5,2%) συμμετέχοντας ανέφερε πόσο βοηθητικός ήταν ο εντοπισμός των κύριων σημείων του μαθήματος από το διδάσκοντα, ενώ από την άλλη πλευρά ένας (5,2%) συμμετέχοντας τόνισε ότι δεν υπήρχε καμία υποστήριξη για εκείνον ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα και δύο (10,5%) ακόμη συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γενικά δεν υπήρχε υποστήριξη κατά τη διάρκεια των διαλέξεων.

Όσον αφορά τη συνεργασία με τους διδάσκοντες μετά τα μαθήματα, δεκατέσσερις (73,7%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπήρχε συνεργασία μετά το πέρας των μαθημάτων, αφού αρκετοί διδάσκοντες παρείχαν υποδείξεις, συμβουλές και επεξηγούσαν απορίες των κ/β φοιτητών, επτά (36,8%) από του 19 παραδέχτηκαν ότι υπήρχαν διδάσκοντες που τους καθοδηγούσαν σε εργασίες και τέσσερις (21%) συμμετέχοντες σχολίασαν θετικά την παροχή σημειώσεων από τους ίδιους τους

καθηγητές. Παρόλα αυτά, υπήρξαν δύο (10,5%) συμμετέχοντες που τόνισαν την ανυπαρξία συνεργασίας και επικοινωνίας με τους διδάσκοντες (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Ο ρόλος των διδασκόντων στην ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών

Υποκατηγορίες		Συμμετέχοντες	%(N=19)
Τεχνικές για την ενίσχυση της πρόσβασης των κ/β φοιτητών στις διαλέξεις	Χρήση προβολέα και εποπτικού υλικού	15	79
	Διαφοροποίηση στον τρόπο και στη διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης	10	52,6
	Εντοπισμός των κύριων σημείων	1	5,2
	Καμία υποστήριξη στα θεωρητικά μαθήματα	1	5,2
	Δεν υπάρχει ιδιαίτερη υποστήριξη κατά τη διάρκεια των διαλέξεων	2	10,5
Συνεργασία με το διδάσκοντα μετά το πέρας των μαθημάτων	Παροχή υποδείξεων, συμβουλών και επεξήγηση αποριών	14	73,7
	Καθοδήγηση σε εργασία	7	36,8
Δεν υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία με τους διδάσκοντες	Παροχή σημειώσεων	4	21
		2	10,5

2.7 Ο ρόλος των διερμηνέων στην επικοινωνία και στην κατανόηση

Στην ύπαρξη διερμηνέα και σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ρόλο του μέσα στα μαθήματα αναφέρθηκαν οι 13 (68,4%) από τους 19 συμμετέχοντες. Από αυτούς έξι (46,1%) σχολίασαν ότι ο ρόλος του διερμηνέα ήταν πολύ βοηθητικός, όσον αφορά τις επικοινωνιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι η ύπαρξη του διερμηνέα

έχει καθοριστική σημασία για τους ίδιους, καθώς βοηθάει στην απαλλαγή τους από τα διάφορα προβλήματα επικοινωνίας μέσα στην τάξη.

«Αν δεν έχω διερμηνέα δεν καταλαβαίνω ούτε τον καθηγητή, ούτε τους άλλους φοιτητές. Αν μου φέρουν διερμηνέα δεν έχω πρόβλημα να πηγαίνω σε όλα τα μαθήματα. Έτσι θα τους καταλαβαίνω.» Σ.3

«Δεν με ενοχλεί που ο καθηγητής περπατάει και μιλάει, γιατί έχω διερμηνέα, ο οποίος μου λέει στη νοηματική τι λέει κάθε φορά ο καθηγητής [...] κοίτα τον καθηγητή εγώ δεν μπορώ να τον καταλάβω τι λέει από τα χείλη, αλλά έχω το διερμηνέα, οπότε μου λέει εκείνος. Άμα δεν μπορεί ο διερμηνέας δεν πηγαίνω μόνη μου στη σχολή, γιατί δεν μπορώ να επικοινωνήσω.» Σ.16

«Να σου πω κάτι άλλο. Αν ο καθηγητής καθόταν πάντα μπροστά, χωρίς να πηγαينوέρχεται και μιλούσε λίγο πιο αργά, εγώ δεν θα χρειαζόμουν διερμηνέα. Θα μπορούσα μόνη μου να κάνω χειλεανάγνωση και έτσι να καταλαβαίνω τι λέει. Για παράδειγμα, τώρα πριν έρθω εδώ είχα μάθημα και ήμουν μόνη μου, χωρίς το διερμηνέα. Ήμουν στο μάθημα γλωσσικό εργαστήριο, στο οποίο είμαστε λίγα άτομα και η καθηγήτρια κάθεται μπροστά, μιλάει πιο αργά και ανοίγει το στόμα της για να μιλάει πιο καθαρά. Έτσι δεν έχω πρόβλημα. Τα καταλαβαίνω πολύ καλά [...] έτσι όταν έχω το διερμηνέα δεν έχω πρόβλημα στην επικοινωνία.» Σ.8

«Δεν χρειάζεται να βλέπω τον καθηγητή τι λέει. Έχω δίπλα μου διερμηνέα που μου λέει.» Σ.7

«Ναι ήταν δύσκολο να γυρίζω όλη την ώρα να κοιτάω τι λέει, αλλά τα τελευταία χρόνια έπαιρνα ασκούμενους διερμηνείς από την ομοσπονδία και αυτοί με βοήθησαν πολύ. Με βοήθησε πάρα πολύ ο διερμηνέας, κυρίως με την επικοινωνία.» Σ.11

«Αλήθεια δεν έχω κάποια δυσκολία. Έχω το διερμηνέα και παρακολουθώ άνετα όλα τα μαθήματα. Αν ο καθηγητής στέκεται μόνο μπροστά, μπορώ να παρακολουθώ και μόνος μου τι λέει (..) όταν όμως περπατάει ο καθηγητής, μου λέει ο διερμηνέας.» Σ.15

Ακόμη, εφτά (53,8%) από τους 13 συμμετέχοντες σχολίασαν εξίσου θετικά την ύπαρξη των διερμηνέων μέσα στο μάθημα. Ειδικότερα, αυτοί ανέφεραν ότι ο διερμηνέας είναι εκείνος που ενισχύει την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στο περιεχόμενο του μαθήματος και συνεπώς στην κατανόησή του.

«Ναι φυσικά καταλαβαίνω το μάθημα, γιατί έχω διερμηνέα και έτσι με βοηθάει σε αυτό. Αν δεν ήταν ο διερμηνέας θα είχα μεγάλο πρόβλημα.» Σ.15

«Ναι όταν έχω το διερμηνέα καταλαβαίνω το μάθημα μια χαρά. Δεν έχω πρόβλημα.» Σ.16

«Όταν είναι μαζί μου ο διερμηνέας ναι το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθήματος το καταλαβαίνω. Όταν όμως ο διερμηνέας, όπως για παράδειγμα στα αρχαία μου έλεγε αυτά που έλεγε ο καθηγητής, τότε δεν καταλάβαινα.» Σ.11

«Για παράδειγμα σε κάποια μαθήματα όταν διαβάζω ένα κείμενο δεν μπορώ να καταλάβω το νόημα, όταν όμως μου το φτιάξει λίγο ο διερμηνέας, μου το κάνει λίγο πιο απλό και μου το αποδώσει στη νοηματική, τότε το καταλαβαίνω μια χαρά. Γενικά όταν έχω το διερμηνέα δεν έχω πρόβλημα στην κατανόηση.» Σ.17

«Ναι ναι ο διερμηνέας μου τα λέει μια χαρά. Τα καταλαβαίνω. Αν κάποια στιγμή δεν καταλάβω κάτι τον ρωτάω για να μου εξηγήσει πιο καθαρά, πάλι και πάλι [...] το μόνο μάθημα που δεν καταλαβαίνω ποτέ είναι τα μαθηματικά. Δεν έχω διερμηνέα σε αυτό, είμαι μόνη μου, γιατί δεν χρειάζεται να μου λέει δηλαδή ο διερμηνέας $2+3=$.» Σ.8

«Οχι δεν είναι καλή πάντα η κατανόηση γιατί δεν τα καταλαβαίνω όλα. Λόγω δεν έχω διερμηνέα, μου είναι δύσκολο να καταλάβω τι λέει ο καθηγητής ή τι σημαίνει κάτι. Θέλω βοήθεια, αλλά δεν έχω.» Σ.18

«Αν έχω έναν διερμηνέα να μου εξηγεί, τότε θα καταλαβαίνω και εγώ το μάθημα. Τώρα όμως που δεν έχω διερμηνέα, έχω πολλά προβλήματα με την κατανόηση.» Σ.19

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω θετικά σχόλια για την ύπαρξη και το ρόλο του διερμηνέα μέσα στα μαθήματα, υπήρξαν συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στις δυσκολίες κάποιων διερμηνέων να αποδώσουν στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα το περιεχόμενο ορισμένων μαθημάτων. Συγκεκριμένα, τέσσερις (30,8%) από τους 13 συμμετέχοντες σχολίασαν την αδυναμία διερμηνέων να αποδώσουν σωστά το μάθημα στην ΕΝΓ, τονίζοντας την ανάγκη κάποιας εξειδίκευσης του διερμηνέα στο γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να αποδώσει στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

«Ναι με βοηθάνε πολύ, μόνο σε ένα μάθημα δυσκολεύομαι πάρα πολύ. Δυσκολεύομαι πάρα πολύ να καταλάβω τι λέει. Επίσης, ο διερμηνέας δυσκολεύεται πάρα πολύ πώς να μου τα εξηγήσει. Γι' αυτό το λόγο, πιστεύω ότι πρέπει ο καθηγητής του μαθήματος να συνεργαστεί με εμένα και το διερμηνέα και ο διερμηνέας να γνωρίζει κάποια πράγματα από τα μαθήματα. [...] χρειάζεται συνεργασία μεταξύ μας.» Σ.6

«Μερικές φορές ναι, όμως οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να αποδώσουν τη διερμηνεία [...] οι διερμηνείς βλέπουν το μάθημα πολύ δύσκολο να το αποδώσουν στη νοηματική, γιατί έχει λατινικά, αριθμούς, μαθηματικά, εντολές υπολογιστών. Να σου πω την αλήθεια μερικοί διερμηνείς παραιτούνται, γιατί δεν μπορούν να τα αποδώσουν στη νοηματική, γι' αυτό το λόγο διερμηνεία είχα πολύ λίγες φορές.» Σ.12

«Να σου πω, ο διερμηνέας έχει δικό του τρόπο να εξηγεί και εγώ τον ρωτούσα αυτά που ήταν δύσκολα για μένα και εκείνος μου εξηγούσε, αλλά εγώ δεν καταλάβαινα πάλι. Για να μπορεί ένας διερμηνέας να αποδώσει στη νοηματική αυτά τα μαθήματα μαθηματικών είναι ανάγκη να ξέρει από μαθηματικά. Αλλιώς δεν μπορεί να τα εξηγήσει καλά.» Σ.14

«Οι περισσότεροι διερμηνείς δεν ξέρουν λέξεις από τα μαθήματα που έχω, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδώσουν σωστά το μάθημα στη νοηματική. Μόνο ένα άτομο διερμηνέας, η Κατερίνα, την ξέρεις, αυτή μπορούσε να μου τα μεταφράζει, λόγω ήξερε κάποια πράγματα από υπολογιστές και προγραμματισμό. Να σου πω όμως. Εμένα θα με βοηθούσε πολύ να μου λέει ο διερμηνέας όχι το μάθημα, δηλαδή αυτά που δείχνει, αλλά το τι λέει. Δηλαδή ο διερμηνέας να μου λέει ότι λέει ο καθηγητής μέσα στην τάξη. Αυτό.» Σ.4

Συνοψίζοντας, από τους 19 συμμετέχοντες, οι 13 ήταν εκείνοι που σχολίασαν την ύπαρξη και το ρόλο του διερμηνέα στα μαθήματα. Πιο αναλυτικά, έξι (46,1%) από τους 13 αναφέρθηκαν στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων επικοινωνίας μέσα στην τάξη, που προσφέρει η παρουσία του διερμηνέα. Εφτά (53,8%) από τους 13 δήλωσαν ότι ο διερμηνέας ενισχύει την πρόσβαση στο περιεχόμενο και στην κατανόηση του μαθήματος, ενώ αντίθετα τέσσερις (30,8%) αναφέρθηκαν στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν ορισμένοι διερμηνείς να αποδώσουν το μάθημα στην ΕΝΓ, τονίζοντας την ανάγκη εξειδίκευσής τους στο γνωστικό αντικείμενο (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Ο ρόλος των διερμηνέων στα μαθήματα

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=13)
Απαλλαγή από τις δυσκολίες στην επικοινωνία	6	46,1
Πρόσβαση στο περιεχόμενο και συνεπώς στην κατανόηση του μαθήματος	7	53,8
Δυσκολία του διερμηνέα να αποδώσει στην ΕΝΓ	4	30,8

3. Κοινωνική πρόσβαση

3.1 Συνεργασία και επικοινωνία με συμφοιτητές

Αναφορικά με τη συνεργασία και επικοινωνία των κ/β φοιτητών με τους ακούοντες συμφοιτητές τους, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην εμπειρία τους, τόσο σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι συμφοιτητές, όσο και με την επικοινωνία και επαφή ανάμεσά τους. Πιο συγκεκριμένα, δεκαοχτώ (94,8%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι υπάρχει υποστήριξη από τους συμφοιτητές και μέσα και έξω από τα μαθήματα, ενώ μόνο ένας (5,2%) συμμετέχοντας ανέφερε πως δεν υπάρχει καμία υποστήριξη από συμφοιτητές. Έτσι, οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στην ύπαρξη υποστήριξης, σχολίασαν ότι οι ακούοντες συμφοιτητές τους βοηθούν τόσο μέσα στα μαθήματα, με το να τους εξηγούν τι είπε ο καθηγητής ή με το να τους εξηγούν κάποια σημεία τους μαθήματος που δεν κατανοούν, όσο και έξω από τα μαθήματα, με το να τους παρέχουν σημειώσεις ή υποστήριξη σε κάποια εργασία.

«Ναι υπάρχει βοήθεια από συμφοιτητές. Βασικά υπάρχουν περίπου έξι άτομα που ξέρω καλά και μπορώ να τους ζητήσω βοήθεια.» Σ.1

«Γνωρίζω τρία άτομα που μπορούν να με βοηθήσουν. Να μου πουν τι είπε ο καθηγητής, να μου δώσουν σημειώσεις και όλα αυτά.» Σ.2

«Αυτό που με βοήθησε πιο πολύ ήταν ένας συμφοιτητής μου ακούον. Αυτός με βοηθούσε σε όλα, μου εξηγούσε, μου έδειχνε, είχα πάθει σοκ από την βοήθειά του, αλλά δυστυχώς αυτός πριν δυο χρόνια τελείωσε τη σχολή και έφυγε [...] αλλά πιστεύω ότι και αυτός μετά από κάποιο καιρό είχε κουραστεί λίγο, είχε βαρεθεί να βοηθάει συνεχώς εμένα [...] άλλες φορές επειδή δεν καταλάβαινα κάτι που μου έλεγε ο καθηγητής και επειδή ντρεπόμουν να του πω να το εξηγήσει πάλι, ζητούσα από έναν βαρήκοο συμφοιτητή να μου εξηγήσεις στη νοηματική ότι δεν καταλάβαινα.» Σ.4

«Ναι υπάρχει ένα άτομο που με βοηθάει στα μαθήματα, το οποίο υπήρξε παλιότερα βοηθός μου [...] και σπουδάζει στο τμήμα μου και είναι στο έτος μου.» Σ.5

«Ναι, υπάρχουν δύο άτομα, με τα οποία είμαστε πολύ κοντά, είμαστε πολύ φίλοι και ενδιαφέρονται για τη νοηματική. Με αυτά τα άτομα νιώθω πολύ άνετα, μπορώ να τα ρωτήσω ότι θέλω για τα μαθήματα ή αν χρειάζομαι κάτι άλλο. Επίσης μπορώ να ζητήσω βοήθεια και από τη βοηθό μου.» Σ.6

«Ναι, ναι μπορώ. Με τα άτομα που είμαι στην ίδια παρέα, ναι μπορώ να ζητήσω ότι χρειαστώ, σημειώσεις ή σε κάτι άλλο.» Σ.7

«Ναι στην αρχή είχα ένα άτομο που το ρωτούσα διάφορα και μου έλεγε, αλλά μετά με απέφευγε. Μου έλεγε συνεχώς ότι δεν έχει χρόνο και εγώ δεν μπορούσα να τον πιέζω.» Σ.9

«Ναι υπήρχαν λίγα άτομα. Μπορούσα άνετα να ζητήσω βοήθεια. Με βοηθούσαν, τους βοηθούσα και εγώ σε κάποια πράγματα. Υπήρχε δηλαδή μια ανταλλαγή.» Σ.11

«Ναι βέβαια. Υπάρχει μια κοπέλα με την οποία ήρθαμε κοντά και μπορώ να ζητήσω από αυτή αν χρειαστώ κάτι.» Σ.12

«Ναι υπήρχαν τρία τέσσερα άτομα, τα οποία ήξεραν ότι ήμουν βαρήκοος, με σέβονταν και με βοηθούσαν πολύ στα μαθήματα.» Σ.13

«Με δύο άτομα έχω καλή επαφή, βγαίνουμε βόλτες και γενικά επικοινωνούμε και με βοηθάνε πολύ και στα μαθήματα. Με τα υπόλοιπα άτομα τυπικά μόνο [...] και αυτή την κοπέλα που σου είπα πάλι. Αυτή η κοπέλα είναι πολλά χρόνια στο πανεπιστήμιο, οχτώ χρόνια νομίζω και όταν συναντιόμαστε σε μάθημα πάντα της ζητάω κάτι και εκείνη με βοηθάει. Είναι πολύ καλή.» Σ.14

«Στην παρέα που είμαι έχω δύο τρεις κοπέλες, ακούοντες, που είμαστε πιο κοντά και με βοηθάνε πολύ όταν χρειάζομαι κάτι στα μαθήματα.» Σ.15

«Ναι φυσικά έχω άτομα που με βοηθούν αν χρειαστώ κάτι. Δεν έχω παράπονο. Παράδειγμα όταν ο καθηγητής δίνει ατομική εργασία αυτό είναι πολύ δύσκολο για μένα, γιατί δεν ξέρω πώς να το κάνω, δεν ξέρω τι πρέπει να γράψω για το θέμα της εργασίας. Συνήθως ρωτάω τις φίλες μου πως την κάνουν, μου εξηγούν κάποια πράγματα και προσπαθώ μετά μόνος μου να τη γράψω.» Σ.17

«Ναι μια κοπέλα που γνώρισα από την αρχή στο πρώτο έτος. Αυτή με βοήθησε πολύ στα μαθήματα, μου έδειξε κάποια πράγματα και είμαστε πολύ κοντά. Νιώθω άνετα μαζί της.» Σ.18

«Ναι υπάρχουν δύο άτομα που με βοηθούν στα μαθήματα όταν θέλω κάτι.» Σ.19

«Ναι σημειώσεις δεν έχω πρόβλημα, ζητάω από συμφοιτητές μου. Το έχω κάνει. Αλλά να ζητήσω κάτι άλλο για παράδειγμα βοήθεια για κάποια εργασία ή να θέλω κάτι άλλο, όχι.» Σ.8

«Ναι υπάρχουν τέσσερα πέντε άτομα περίπου με τα οποία δεν έχουμε τόσο τυπικές σχέσεις και μπορώ να τους ρωτήσω για σημειώσεις σε κάποια μαθήματα, με ρωτάνε και εκείνοι σε κάποια άλλα να τους δώσω σημειώσεις. Υπάρχει μια τέτοιου είδους «επικοινωνία» με αυτά τα άτομα.» Σ.10

«Να σου πω. Ξέρω δύο τρία παιδιά. Ξέρω μια κοπέλα που ήμασταν μαζί στην κατασκήνωση, η οποία έτυχε να είναι στην ίδια σχολή με εμένα στο δεύτερο έτος. Δεν κάνουμε όμως πολύ παρέα, ποτέ δεν κάναμε, απλά είναι γνωστή. Άλλη μια στο δεύτερο έτος, η οποία μου δίνει σημειώσεις από πέρσι και ένας στο ίδιο έτος με εμένα, τον οποίο τον είδα μόνο μια φορά, μετά δεν ξαναήρθε. Αυτά. Με τους υπόλοιπους στο έτος μου τυπικά. Τίποτα άλλο [...] μόνο αυτό που σου είπα που ζητάω φωτοτυπίες και σημειώσεις.» Σ.16

Αντίθετα, ο ένας (5,2%) συμμετέχοντας που δήλωσε ότι δεν έχει δεχθεί καμία υποστήριξη από τους συμφοιτητές του, τόνισε, ότι δεν έχει επαφές με τα άτομα στη σχολή και επομένως δεν έχει και υποστήριξη από αυτούς.

«Όχι, εγώ δεν έχω υποστήριξη από κανένα συμφοιτητή μου, γιατί δεν έχω επαφές με τα άτομα στη σχολή.» Σ.3

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην επικοινωνία με τους ακούοντες συμφοιτητές τους, σχολιάζοντας τόσο τον τρόπο επικοινωνίας, όσο και τις σχέσεις ανάμεσά τους. Αναλυτικότερα, έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επικοινωνούν μόνο προφορικά με τους συμφοιτητές τους, δύο (10,5%) δήλωσαν ότι επικοινωνούν και προφορικά και γραπτά, ενώ πέντε (26,3%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επικοινωνούν κυρίως προφορικά και ίσως και λίγο στη νοηματική με κάποιους που γνωρίζουν.

«Ναι είχα πάρα πολύ επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου [...] φυσικά κυρίως με προφορικό λόγο.» Σ.1

«Κυρίως μόνο με δύο – τρία άτομα έχω καλή επικοινωνία και επικοινωνώ μόνο προφορικά.» Σ.8

«Δεν έχω ιδιαίτερη επικοινωνία. Τυπικά μόνο και επικοινωνούμε κυρίως προφορικά.» Σ.9

«Με κάποιους ναι έχω επικοινωνία, όχι όμως με όλους. Να σου πω δεν χρειάζομαι άλλες παρέες, έχω αρκετούς, γιατί κι άλλοι, κι άλλοι, χάνεσαι [...] βασικά επικοινωνούμε προφορικά.» Σ.10

«Ναι είχα καλή επικοινωνία με συμφοιτητές. Κυρίως με προφορικά.» Σ.13

«Ναι έχω επικοινωνία με τους συμμαθητές μου. Όχι με όλους βέβαια, με μερικούς και επικοινωνούμε προφορικά.» Σ.15

«Επικοινωνώ κυρίως προφορικά και με κάποιους επικοινωνώ και με το κινητό γραπτά με μήνυμα.» Σ.2

«Ναι, με δυο τρία άτομα έχω επικοινωνία κυρίως προφορικά, αλλά κάποιες φορές και με νοηματική, με όσους γνωρίζουν.» Σ.5

«Ε σχεδόν με όλους τους συμφοιτητές μου έχω επικοινωνία [...] επικοινωνώ και με τα δύο και προφορικά και λίγο με νοηματική.» Σ.6

«Ναι ναι έχω επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου [...] και με τα δύο και προφορικά και λίγο στη νοηματική.» Σ.7

«Ναι έχω επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου. Με μερικούς συναντιόμαστε και έξω από τη σχολή. Επικοινωνούμε και προφορικά και λίγο με νοηματική. Και τα δύο. Υπάρχουν μερικοί φοιτητές που μαθαίνουν νοηματική στη σχολή νοηματικής εδώ στη Θεσσαλονίκη και έτσι γνωρίζουν κάποια πράγματα.» Σ.17

«Ναι με μερικούς έχω επικοινωνία [...] να σου πω στην αρχή δεν ήξεραν ότι είμαι κωφός και όταν τους εξήγησα ήθελαν να μάθουν νοηματική. Μια φορά τους έδειξα κάποια βασικά πράγματα και από τότε έμαθαν. Οπότε επικοινωνούμε λίγο στη νοηματική και λίγο προφορικά.» Σ.19

Επίσης, ένας (5,2%) από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι με τους συμφοιτητές του επικοινωνεί συνήθως γραπτά ή με παντομίμα, ενώ άλλος ένας (5,2%) δήλωσε ότι η επικοινωνία με τους συμφοιτητές, εξαρτάται κάθε φορά από το άλλο άτομο. Δηλαδή, αυτός ο κ/β φοιτητής δήλωσε ότι με τους ακούοντες συμφοιτητές επικοινωνεί προφορικά, ενώ με κ/β συμφοιτητές μόνο στη νοηματική.

«Μόνο με δύο – τρία άτομα έχω επικοινωνία [...] η επικοινωνία συνήθως γίνεται με παντομίμα ή με σημειώσεις γραπτώς και μερικές φορές τους μαθαίνω νοηματική. Με αυτά τα δύο άτομα έχω καλή επαφή, βγαίνουμε βόλτες και γενικά επικοινωνούμε. Με τα υπόλοιπα άτομα τυπικά μόνο.» Σ.14

«Ναι έχω επικοινωνία με αρκετούς συμφοιτητές. Όμως η επικοινωνία εξαρτάται κάθε φορά από το συμφοιτητή. Με τους κωφούς επικοινωνώ στη νοηματική, ενώ με τους ακούοντες μόνο προφορικά.» Σ.12

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες, πέραν από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τους συμφοιτητές τους, θέλησαν να σχολιάσουν και τις σχέσεις που επικρατούν ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, τρεις (15,8%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους συμφοιτητές τους, κάνουν παρέα, πηγαίνουν βόλτες και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, ενώ η πλειοψηφία (63,1%) των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται παρακάτω ανέφερε ότι οι σχέσεις με τους

συμφοιτητές είναι περισσότερο τυπικές, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσά τους.

«Ναι είχα πάρα πολύ καλή επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου και η σχέση μας ήταν πολύ καλή.» Σ.1

«Ναι γνώρισα αρκετά άτομα στη σχολή. Γνώρισα αρκετές παρέες και μέχρι τώρα κάνουμε πολύ καλή παρέα με κάποιους. Βασικά θα ήθελα να γνωρίσω και άλλα άτομα.» Σ.6

«Έχω πολύ καλή σχέση με τους συμφοιτητές μου, μια χαρά, διασκεδάζουμε, με βοηθάνε, τους βοηθάω, τώρα αρχίζω να γνωρίζω και περισσότερα άτομα από τη σχολή.» Σ.7

«Τώρα δεν έχω πολύ επικοινωνία με συμφοιτητές, γιατί οι περισσότεροι έχουν τελειώσει, αλλά και τα προηγούμενα χρόνια με πολύ λίγα άτομα, δύο – τρία άτομα είχα επικοινωνία, αλλά τυπικά. Μόνο με ένα – δύο άτομα είχα πιο καλή, φιλική σχέση. Γενικά περισσότερο τυπική σχέση είχα με τους συμφοιτητές μου.» Σ.4

«Κοίτα, με δυο τρία άτομα έχω επικοινωνία, αλλά απλά τυπική θα έλεγα.» Σ.5

«Πολύ τυπικές σχέσεις έχω με τους συμφοιτητές. Να σου πω, ξέρω δύο τρία παιδιά. Ξέρω μια κοπέλα που ήμασταν μαζί στην κατασκήνωση, η οποία έτυχε να είναι στην ίδια σχολή με εμένα στο δεύτερο έτος. Δεν κάνουμε όμως πολύ παρέα, ποτέ δεν κάναμε, απλά είναι γνωστή. Άλλη μια στο δεύτερο έτος, η οποία μου δίνει σημειώσεις από πέρσι και ένας στο ίδιο έτος με εμένα, τον οποίο τον είδα μόνο μια φορά, μετά δεν ξαναήρθε. Αυτά. Με τους υπόλοιπους στο έτος μου πολύ τυπικά. Τίποτα άλλο.» Σ.16

«Όχι με όλους, αλλά με δύο άτομα που κάνω πιο πολύ παρέα, τώρα δεν έρχονται στα μαθήματα, γιατί βαριούνται, πάνε βόλτες και τους βλέπω σπάνια όταν πάμε για καφέ [...] ναι, γνώρισα μερικά άτομα, τα οποία μιλούν λίγο νοηματική και ενδιαφέρονται για τη νοηματική. Με αυτά τα άτομα νιώθω πιο άνετα, με τα υπόλοιπα έχω μόνο τυπική σχέση. Ένα γεια μόνο και φεύγουν.» Σ.18

«Ε κάτσε τώρα είμαι πρώτο έτος ακόμα. Τώρα αρχίζουμε να γνωριζόμαστε, να πηγαίνουμε βόλτες, μερικοί ακούντες φοιτητές προσπαθούν να μάθουν νοηματική από

εμένα. Με λίγους έχω έρθει πιο κοντά, με τους περισσότερους ακόμα τυπικά μόνο. Με κανέναν ακόμη δεν έχω έρθει πιο κοντά.» Σ.15

«Στη σχολή με τους περισσότερους έχω τυπική σχέση μόνο. Όμως έξω από τη σχολή έχω αρκετούς φίλους, με τους οποίους έχω πιο στενή επαφή.» Σ.14

«Γενικά έχω φίλους, αλλά όχι πάρα πολλούς. Από τη σχολή γνώρισα καινούρια άτομα, αλλά έχω μόνο τυπική επικοινωνία, τίποτα παραπάνω.» Σ.19

«Με πολύ λίγους φοιτητές είχα πραγματική επικοινωνία, δηλαδή για σημειώσεις, να συζητήσω κάτι, να πάμε μια βόλτα, να έχω δηλαδή προσωπική επικοινωνία. Με τους περισσότερους είχα πολύ τυπική σχέση, ένα γεια, τι κάνεις, τίποτα άλλο.» Σ.11

«Δεν έχω ιδιαίτερη επικοινωνία με συμφοιτητές. Μόνο τυπικά. [...] γενικά ναι έχω φίλους, με τους οποίους έχω στενή σχέση, αλλά δεν είναι συμφοιτητές από το ΤΕΙ.» Σ.9

«Με κάποιους ναι έχω πολύ καλή σχέση, όχι με όλους. Να σου πω δεν χρειάζομαι άλλες παρέες, έχω αρκετούς, γιατί κι άλλοι, κι άλλοι, χάνεσαι [...] με τους περισσότερους είναι τυπικές οι σχέσεις, δηλαδή λέμε τα νέα μας για τη σχολή, για τα μαθήματα, πίνουμε ένα καφέ μαζί, αυτά, τίποτα άλλο.» Σ.10

Τέλος, δύο (10,5%) συμμετέχοντες σχολίασαν ότι με κάποιους συμφοιτητές έχουν στενή επικοινωνία και με κάποιους άλλους επικοινωνούν απλά τυπικά, ενώ ένας (5,2%) συμμετέχοντας τόνισε ότι δεν υπάρχει επαφή και επικοινωνία με συμφοιτητές, παρά μόνο με άτομα φίλους του που είναι εκτός σχολής (Πίνακας 13).

«Ναι φυσικά γνώρισα καινούρια άτομα στη σχολή και έκανα παρέες [...] με μερικούς φοιτητές είχα τυπική επικοινωνία, αλλά έχω και συμφοιτητές που είναι από εδώ στην Πάτρα και σπουδάζουμε μαζί και έχω πιο στενή φίλια μαζί τους.» Σ.13

«Ναι γενικά έχω πολλούς φίλους, αλλά γνώρισα και καινούρια άτομα στη σχολή. Με κάποιους έχω μόνο τυπικές σχέσεις και με κάποιους άλλους είμαστε πιο στενά, εξαρτάται τα άτομα.» Σ.17

«Δεν κάνω καθόλου παρέα με άτομα στη σχολή και δεν έχω ούτε επικοινωνία μαζί τους. Γενικά έχω επαφές και φιλίες με άτομα εκτός σχολής, καθόλου όμως με συμφοιτητές στη σχολή.» Σ.3

Πίνακας 13

Συνεργασία και επικοινωνία με τους συμφοιτητές

Υποκατηγορίες	Συμμετέχοντες	%(N=19)	
Ο ρόλος των συμφοιτητών για τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών	Υποστήριξη μέσα και έξω από τα μαθήματα	18	94,8
	Δεν υπάρχει υποστήριξη από συμφοιτητές	1	5,2
Επικοινωνία με συμφοιτητές	Προφορική επικοινωνία	6	31,6
	Προφορική και γραπτή επικοινωνία	2	10,5
	Προφορικά και λίγο νοηματική	5	26,3
	Γραπτά ή με παντομίμα	1	5,2
	Προφορικά με τους ακούοντες / στη νοηματική με τους κωφούς	1	5,2
	Διατηρούν καλές σχέσεις	3	15,8
	Περισσότερο τυπικές σχέσεις	12	63,1
	Με κάποιους τυπικά και με άλλους πιο στενή επαφή	2	10,5
Δεν υπάρχει επαφή και επικοινωνία με συμφοιτητές	1	5,2	

3.2 Εμπειρία από τις κοινωνικές επαφές

Την εμπειρία τους κατέθεσαν όλοι οι συμμετέχοντες αναφορικά με τις κοινωνικές τους επαφές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι αναφέρθηκαν στις κοινωνικές εμπειρίες τους στην αρχή των σπουδών τους, άλλοι στις εμπειρίες τους

στην πορεία των σπουδών τους και άλλοι και στα δύο. Πιο συγκεκριμένα, εννιά (67,4%) από τους 19 συμμετέχοντες σχολίασαν τις κοινωνικές τους επαφές στην αρχή των σπουδών τους, τονίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι έξι (31,6%) αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην επαφή και στην επικοινωνία με τους ακούοντες, τονίζοντας πόσο δύσκολη ήταν η επικοινωνία για αυτούς στην αρχή, καθώς και το πόσο απομονωμένοι ένιωθαν.

«Η αλήθεια είναι ότι ένιωθα κάπως διαφορετικά στην αρχή. Για ποιο λόγο; Για εμένα είναι η πρώτη φορά που κάνω παρέα με ακούοντες. Τόσα χρόνια κάνω με κωφούς και έχω συνηθίσει αλλιώς.» Σ.6

«Στην αρχή όταν ξεκίνησα στο πανεπιστήμιο ένιωθα μοναξιά και ήμουν πολύ σφιγμένος γιατί όλοι εκεί ήταν ακούοντες. Εγώ δεν είχα συνηθίσει με ακούοντες και μου φαινόταν πολύ περίεργο.» Σ.17

«Οι εμπειρίες μου είναι ότι πήγαινα πάντα μόνος στη βιβλιοθήκη να ψάξω διάφορα πράγματα ή στο ίντερνετ. Προσπαθούσα να επικοινωνήσω με τους ακούοντες, αλλά οι ακούοντες νομίζουν ότι δεν ξέρω πολλά πράγματα, αλλά εγώ ξέρω πολλά. Δεν μου έδιναν και πολλή σημασία, γιατί εγώ δεν ξέρω τις μεταφορές και τους έλεγα συγγνώμη μπορείτε να μου το εξηγήσετε και εμένα, αλλά εκείνοι μάλλον δεν ήθελαν. Δεν είχα καθόλου παρέες, ήμουν μόνος μου. Ή καθόμουν στο σπίτι ήρεμα στο ίντερνετ ή πήγαινα στη βιβλιοθήκη και καμιά φορά πήγαινα στο πάρκο, εκεί στην περιοχή στη φύση για βόλτα μόνος μου.» Σ.9

«Βασικά, τρία – τέσσερα χρόνια πιο πριν ήμουν πολύ κλειστός, δηλαδή είχα μόνο τρεις παιδικούς φίλους από το σχολείο και με τον έναν μέχρι τώρα είμαστε πολύ δεμένοι μεταξύ μας με τους άλλους δύο έχουμε ξεκολλήσει λίγο. Έτσι στην αρχή στο πανεπιστήμιο δεν είχα παρέες, ήμουν λίγο μόνος. Το πρώτο έτος ήταν πολύ δύσκολα, μετά σιγά σιγά άρχισα να ανοίγομαι, γιατί έβλεπα ότι είχα κλειστεί πολύ στον εαυτό μου.» Σ.10

«Στην αρχή όταν πέρασα στο πανεπιστήμιο ένιωθα πως θα τα καταφέρω, γιατί νόμιζα ότι το πανεπιστήμιο θα ήταν το ίδιο με το σχολείο, αλλά τελικά είναι πολύ διαφορετικό. Γενικά όλα τα χρόνια στο πανεπιστήμιο συνάντησα πολλά εμπόδια, δεν ήταν καθόλου εύκολα για μένα. Την πρώτη φορά που πήγα ένιωθα πώς να σου πω, ήθελα να εξαφανιστώ, διότι είχα συνηθίσει όλο με κωφούς και τώρα μέσα στους

ακούοντες ένιωθα πολύ περίεργα. Αφού για ένα εξάμηνο, περίπου οχτώ μήνες παραιτήθηκα, δεν πήγαινα καθόλου στη σχολή, τίποτα. Εγώ ένιωθα απομονωμένη. Εγώ ρωτούσα, ρωτούσα και αυτοί αδιαφορούσαν για μένα, με αγνοούσαν. Ήταν πολύ δύσκολα στην αρχή, Στην αρχή ήταν πιο πολλά τα εμπόδια με τους ακούοντες και τώρα σιγά σιγά περιορίζονται, αλλά δεν παύει να παραμένουν προβλήματα.» Σ.14

«Στην αρχή δεν είχα επαφή με κανέναν, γιατί ακόμη δεν είχα γνωριστεί με κάποιον φοιτητή. Ήταν πολύ δύσκολα τότε.» Σ.16

Ακόμη, τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες αναφερόμενοι στην αρχή των σπουδών τους, σχολίασαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν όσον αφορά την προσαρμογή τους στο καινούριο περιβάλλον που βρέθηκαν, προκειμένου να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Βασικά στην αρχή δυσκολεύτηκα πολύ, δεν είχα εμπειρία μακριά από την πόλη, μακριά από τους γονείς μου. Τους ρωτούσα τι πρέπει να κάνω, πώς να το κάνω. Πολύ διαφορετικά όλα. Δεν ήξερα πώς να αντιμετωπίσω τους άλλους φοιτητές. Αγχώθηκα πάρα πολύ.» Σ.7

«Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολα. Δεν ήξερα που να πάω, πώς να πάω, τι πρέπει να κάνω. Όλα ήταν καινούρια για μένα εκεί. Ακόμα και οι άνθρωποι και οι υπόλοιποι φοιτητές.» Σ.18

«Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα, γιατί ήταν καινούριο το περιβάλλον, τόσο μέσα στη σχολή, όσο και έξω από αυτήν.» Σ.13

Αναφορικά με τις κοινωνικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στην πορεία των σπουδών τους οι έντεκα (57,9%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν να έχουν προσαρμοστεί κοινωνικά και ότι είναι ικανοποιημένοι από την κοινωνική τους ζωή. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι έχουν παρέες, δεν είναι απομονωμένοι κοινωνικά και γενικά δήλωσαν ευχαριστημένοι με τις συναναστροφές τους και με την κοινωνική τους ζωή εκεί που σπουδάζουν.

«Είχα πολύ καλές επαφές, δεν υπήρχε πρόβλημα, διότι μπορώ και επικοινωνώ με τους ακούοντες άνετα [...] και βεβαίως είμαι ευχαριστημένος με την κοινωνική μου ζωή, έχω αρκετές παρέες.» Σ.1

«Μπορώ να πω ότι είναι αρκετά δύσκολα, διότι άλλες απόψεις έχουν οι φοιτητές και άλλες έχω εγώ. Οπότε είναι δύσκολο να συμπορευτούμε. Γι' αυτό το λόγο κάνω με λίγους φίλους παρέα στο Βόλο, αλλά υπάρχουν και κάποιοι που με καταλαβαίνουν και με ακούνε. Δηλαδή δεν είναι άνθρωποι, οι οποίοι με παρατάνε. Υπάρχει δηλαδή μια αμοιβαία συνεργασία μεταξύ μας. Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος.» Σ.5

«Σιγά σιγά συνήθισα και τώρα μου αρέσει πολύ περισσότερο.» Σ.7

«Μετά σιγά σιγά έμαθα και τα κατάφερα, πήρα πολλές εμπειρίες, μαθήματα, βόλτες, παρέες, αλλά τώρα θέλω κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό.» Σ.18

«Μου φαίνεται λίγο παράξενα στο πανεπιστήμιο, αλλά γενικά είμαι ευχαριστημένη. Βγαίνουμε βόλτες, πάμε για καφέ. Περνάω αρκετά καλά.» Σ.6

«Ένα χρόνο πριν γνώρισα και ξεκίνησα να κάνω παρέες με κωφούς και τώρα τελευταία έχω γνωρίσει πολλούς ακούοντες από τις διάφορες δραστηριότητες και προπονήσεις που κάνω. Τώρα έχω πολλές παρέες, κάθε μέρα, είμαι μια χαρά. Τώρα ευτυχώς είμαι αρκετά καλά.» Σ.10

«Τώρα οι κοινωνικές μου επαφές είναι αρκετές, δεν έχω πρόβλημα. Είμαι ευχαριστημένος. Γενικά επικοινωνώ και με κωφά και με ακούοντα άτομα στη σχολή, οπότε είμαι μια χαρά.» Σ.12

«..αλλά μετά και στα διαλλείματα καθόμουν για καφέ με συμφοιτητές και συζητούσαμε. Δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα με τις κοινωνικές επαφές. Ήξερα από το σχολείο πως είναι με τους ακούοντες και πώς να τους αντιμετωπίσω.» Σ.13

«Εδώ στο πανεπιστήμιο περνάω πολύ καλά, γνώρισα πολλά άτομα και ακούοντα και κωφά, τα περισσότερα βέβαια ακούοντα, πηγαίνουμε βόλτες και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των ακούοντων για μένα που είμαι κωφή. Με ρωτάνε διάφορα, συζητάμε, ανταλλάσσουμε διάφορες απόψεις. Μου αρέσει πολύ αυτό και περνάω πολύ ωραία [...] να είμαι πολύ χαρούμενη και ευχαριστημένη από την κοινωνική μου ζωή εδώ.» Σ.15

«Σιγά σιγά μετά γνώρισα τους καθηγητές, άρχισα να γνωρίζω φοιτητές και με μερικούς τώρα έχω αρχίσει να δένομαι πιο πολύ [...] ναι, φυσικά είμαι πολύ ευχαριστημένος, έχω γνωρίσει πολλά άτομα, πηγαίνουμε βόλτες, στη σχολή μαζί. Μια χαρά. Περνάω πολύ καλά.» Σ.17

«Ναι είχα πολλές παρέες στη σχολή, ήμουν πολύ ευχαριστημένη [...] τώρα όμως έχουν φύγει, έχουν τελειώσει. Πήραν πτυχίο. Τώρα έχω μόνο δύο άτομα.» Σ.2

Στη συνέχεια πέντε (26,3%) συμμετέχοντες αναφερόμενοι στην πορεία των σπουδών τους, δήλωσαν ότι δεν είναι άνετοι με τους υπόλοιπους φοιτητές μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Μάλιστα οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν νιώθουν ομάδα μαζί με τους υπόλοιπους φοιτητές μέσα στην τάξη, αλλά αντίθετα νιώθουν χώρια, αφού εκ των πραγμάτων είναι διαφορετικοί.

«Όχι δεν ένιωθα ομάδα με τους φοιτητές μέσα στην τάξη, αφού έμεινα μόνο μια χρονιά. Παράδειγμα οι φοιτητές συζητούσαν μεταξύ τους, εγώ τους είπα μερικές φορές συγγνώμη δεν καταλαβαίνω, γιατί είμαι κωφός, εκείνοι είπαν ναι εντάξει και μετά συνέχισαν να συζητούν πάλι μόνοι τους. Εγώ ένιωθα χώρια. Αυτό.» Σ.9

«Συνήθως όχι δεν νιώθω ομάδα με τους άλλους φοιτητές μέσα στην τάξη. Είμαστε διαφορετικοί.» Σ.10

«Συνήθως όχι δεν νιώθω άνετα με τους συμφοιτητές μέσα στην τάξη. Μόνο με ένα δύο άτομα μιλάω πιο πολύ και είμαι λίγο πιο άνετη.» Σ.14

«Να σου πω την αλήθεια νιώθω περίεργα μέσα στην τάξη, λες και είμαι από άλλον κόσμο. Είναι όλοι καινούρια άτομα για μένα και δεν νιώθω ακόμη άνετα [...] γενικά, δεν νιώθω ακόμη μια ομάδα μαζί τους, αλλά όταν κάνουμε μια εργασία σε ομάδες, ναι νιώθω άνετα και νιώθω και εγώ ομάδα με τα άτομα που είμαι μαζί.» Σ.17

«Να σου πω την αλήθεια, όχι ακόμα δεν νιώθω άνετα μαζί τους. Είναι νωρίς.» Σ.16

Τέλος, τέσσερις (21%) από τους 19 συμμετέχοντες σχολίασαν ότι γενικά στη σχολή έχουν τυπικές και μόνο επαφές, ενώ τρεις (15,8%) από τους 19 ανέφεραν ότι δεν έχουν πολλές επαφές με άτομα στη σχολή.

«Απλά το πανεπιστήμιο είναι πιο διαφορετικά από το σχολείο. Στο σχολείο εγώ μπορούσα να έχω πιο στενή σχέση και επικοινωνία με τους καθηγητές, ένιωθα πολύ άνετα. Εδώ στο πανεπιστήμιο είναι λίγο δύσκολα, νιώθω σφιγμένη. Οι καθηγητές είναι πολύ τυπικοί, λόγω οι φοιτητές είναι πολλά άτομα.» Σ.8

«Νιώθω λίγο περίεργα, γιατί είναι όλοι ακούοντες και εγώ δεν έχω συνηθίσει έτσι. Ήμουν σε σχολείο με άλλους κωφούς και βαρήκοους. Το μόνο που τους ζητάω φωτοτυπίες ή σημειώσεις καμιά φορά, αυτοί μου δίνουν και μετά το μάθημα φεύγω. Αυτό τίποτα άλλο [...] έχουν λίγο περίεργη συμπεριφορά όλοι και δεν μου δίνουν την ευκαιρία να τους γνωρίσω. Οι περισσότερες φοιτήτριες είναι απόμακρες και πολύ σνομπ, οπότε έχω μόνο τα τυπικά μαζί τους.» Σ.16

«Μέσα στη σχολή παρέα ναι είχα, αλλά ποτέ δεν πήγαμε μαζί έξω βόλτα. Περισσότερο τυπικά με τα άτομα από σχολή. Κάποιες φορές ένιωθα καλά και πιο άνετη με τα άτομα αυτά και άλλες φορές ένιωθα μοναξιά και απομονωμένη.» Σ.14

«Γενικά είχα συναναστροφές με τους συμφοιτητές μου, όχι με πάρα πολλούς, με λίγους. Βρισκόμουν και έξω από το πανεπιστήμιο μαζί τους, όπως σε εκδηλώσεις, σπάνια όμως για καφέ. Κάποια ήθελαν να επικοινωνούν μαζί μου, κάποιοι όχι. Εντάξει αυτό είναι θέμα επιλογής [...] γενικά οι επαφές μας ήταν περισσότερο τυπικές.» Σ.11

«Όχι ποτέ δεν έχω επαφές με άτομα στη σχολή.» Σ.3

«Οι εμπειρίες μου είναι έτσι και έτσι. Στο πρώτο και στο δεύτερο έτος έκανα παρέα με πολλά άτομα στη σχολή, πηγαίναμε βόλτες, πίναμε μαζί καφέ. Μετά όμως στην πορεία των σπουδών μου, ξαφνικά άρχισαν να απομακρύνονται. Δεν ξέρω για ποιο λόγο [...] τώρα δεν έχω σχεδόν καθόλου επικοινωνία με συμφοιτητές, γιατί οι περισσότεροι έχουν τελειώσει ή απλά δεν κάνουμε παρέα.» Σ.4

«Εγώ μένω Ξάνθη και πηγαινόερχομαι στην Κομοτηνή. Η κοινωνική ζωή μου εκεί που είναι η σχολή είναι έτσι και έτσι. Δηλαδή στην Κομοτηνή όταν πηγαίνω βαριέμαι πολύ, δεν έχω παρέες, δεν έχω επαφές με συμφοιτητές, στην Ξάνθη όμως που μένω κάνω προπόνηση ποδόσφαιρο κάθε μέρα, έχω φίλους και παρέες, πηγαίνω βόλτες. Έχω συνηθίσει στην Ξάνθη γιατί εκεί μένω τόσα χρόνια.» Σ.19

Συνοψίζοντας, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων από τις κοινωνικές τους επαφές, έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην αρχή όσον αφορά την επαφή και την επικοινωνία με τους ακούοντες, ενώ τρεις (15,8%) αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην αρχή όσον αφορά την προσαρμογή τους στο καινούριο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη

συνέχεια, έντεκα (57,9%) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους προσαρμόστηκαν κοινωνικά και δήλωσαν ικανοποιημένοι από την κοινωνική τους ζωή, πέντε (26,3%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν είναι άνετοι με τους συμφοιτητές μέσα στην αίθουσα και ότι δεν νιώθουν ομάδα μαζί τους, τέσσερις (21%) δήλωσαν ότι γενικά έχουν τυπικές και μόνο επαφές στη σχολή, ενώ τέλος τρεις (15,8%) ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν έχουν πολλές επαφές με άτομα στη σχολή (Πίνακας 14).

Πίνακας 14

Εμπειρία από τις κοινωνικές επαφές

Υποκατηγορίες		Συμμετέχοντες	%(N=19)
Στην αρχή των σπουδών	Δυσκολίες στην επαφή και στην επικοινωνία με τους ακούοντες	6	31,6
	Δυσκολίες προσαρμογής στο καινούριο περιβάλλον	3	15,8
Στην πορεία των σπουδών	Έχουν προσαρμοστεί κοινωνικά και είναι ικανοποιημένοι από την κοινωνική τους ζωή	11	57,9
	Δεν είναι άνετοι με τους συμφοιτητές μέσα στην αίθουσα	5	26,3
	Έχουν τυπικές επαφές στη σχολή	4	21
	Δεν έχουν πολλές επαφές στη σχολή	3	15,8

3.3 Συναισθήματα από την φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αναφορικά με τα συναισθήματά τους, οι κ/β φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα σχολίασαν τα όσα ένιωσαν, τόσο κατά την έναρξη, την αρχή και την πορεία της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Πιο αναλυτικά, για το χρονικό διάστημα της έναρξης

της φοίτησης, έντεκα (57,9%) από τους 19 συμμετέχοντες, η πλειοψηφία δηλαδή, ανέφερε πως ένιωθε άγχος για τα μαθήματα και τους καθηγητές. Άγχος δηλαδή για το πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στα μαθήματα, αλλά και στην επικοινωνία ή στις πιθανές απαιτήσεις των καθηγητών.

«Βασικά ξεκίνησα με περισσότερο άγχος και αγωνία με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσω το μάθημα και τους καθηγητές.» Σ.1

«Είχα πολύ άγχος, για τα μαθήματα φυσικά.» Σ.2

«Περισσότερο δεν με απασχολούσαν οι κοινωνικές παρέες, με απασχολούσαν τα μαθήματα και πώς θα περάσω στις εξετάσεις και με ποιον τρόπο θα εξεταστώ, είτε προφορικά είτε γραπτά.» Σ.5

«Είχα πολύ άγχος για τα μαθήματα φυσικά και για το αν θα πετύχω στις εξετάσεις για να περάσω τα μαθήματα.» Σ.7

«Αρχικά χαρά που πέρασα και όταν χάρηκα μετά άγχος, πως θα ανταποκριθώ, δεν θα καταλαβαίνω τίποτα, τι θα κάνω. Περισσότερο από όλα με άγχωνε το διάβασμα, δηλαδή τα μαθήματα.» Σ.11

«Με ανησυχούσε περισσότερο το πώς θα τα καταφέρω στα μαθήματα.» Σ.12

«Φυσικά ανησυχούσα περισσότερο για τα μαθήματα, λόγω τα μαθήματα θα ήταν πολύ διαφορετικά από το γυμνάσιο και το λύκειο. Ανησυχούσα γιατί δεν ήξερα τον τρόπο, πώς να τα αντιμετωπίσω, με ποιον τρόπο δηλαδή.» Σ.13

«Να σου πω για τους φίλους ήξερα ότι θα είναι δύσκολα στην αρχή και πίστευα ότι σιγά σιγά θα τα κατάφερα, θα γνώριζα άτομα. Ανησυχούσα περισσότερο για τα μαθήματα. Είχα άγχος αν θα τα περάσω στις εξετάσεις ή όχι, αν θα τα καταλάβω ή όχι.» Σ.14

«Περισσότερο άγχος για τα μαθήματα, το να μπορώ δηλαδή να καταλαβαίνω περισσότερα πράγματα μέσα στα μαθήματα. Για να γνωρίσω νέα άτομα δεν αγχωνόμουν. Ήμουν άνετη σε αυτό.» Σ.15

«Σκεφτόμουν μόνο πώς θα τα καταφέρω στα μαθήματα. Αυτό ήταν το άγχος μου [...] το να γνωρίσω καινούρια άτομα, αυτό μπορεί να περιμένει. Με άγχωναν πολύ τα μαθήματα.» Σ.16

«Πρώτα από όλα είχα άγχος για το πώς θα αντιμετωπίσω τους καθηγητές και το δεύτερο πώς θα κατανοώ τα μαθήματα και πώς θα τα καταφέρω στα μαθήματα.» Σ.4

Τέσσερις (21%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν πως κατά την έναρξη της φοίτησής τους ένιωθαν κυρίως άγχος, τόσο για τα μαθήματα, όσο και για τις κοινωνικές τους επαφές, ενώ ένας (5,2%) συμμετέχοντας δήλωσε πως κατά την έναρξη της φοίτησής του, πέραν από τα μαθήματα και το πώς θα ανταποκριθεί σε αυτά, τον ανησυχούσαν ταυτόχρονα και οι ικανότητες του διερμηνέα, που πιθανώς να είχε στα μαθήματα.

«Κοίτα το πρώτο ήταν τα μαθήματα. Ήθελα να τα καταφέρω εκεί, γιατί πίστευα ότι θα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Και δεύτερον οι φίλοι, γιατί πίστευα ότι θα ήταν πολύ δύσκολο να γνωρίσω νέα άτομα, νόμιζα ότι δεν θα γνωρίσω ποτέ κανέναν.» Σ.6

«Για μένα πρώτα από όλα ήταν τα μαθήματα. Είχα άγχος για αυτά, οι φίλοι και οι παρέες μετά. Ήθελα να μάθω πώς, με ποιον τρόπο να αντιμετωπίσω τα μαθήματα και μετά αφού συνηθίσω να ενδιαφερθώ και για τους φίλους. Και μετά ταυτόχρονα και τα μαθήματα και οι φίλοι.» Σ.8

«Άγχος πρώτα για τα μαθήματα, αλλά και για τους φίλους, γιατί αυτοί βοηθάνε ο ένας τον άλλο [...] ίσως περισσότερο άγχος για τους ανθρώπους, για να μπορώ να έχω με κάποιους επικοινωνία και να μην είμαι μόνος.» Σ.9

«Είχα άγχος γιατί ήθελα να γνωρίσω άλλα άτομα, αλλά άγχος και για τα μαθήματα. Θα τα καταφέρω ναι ή όχι; Οπότε άγχος και για τα δύο.» Σ.19

«Φυσικά είχα περισσότερο άγχος για τα μαθήματα. Δεν ήξερα πώς να τα αντιμετωπίσω. Επίσης, δεν ήξερα πώς θα μπορεί ο διερμηνέας να μου τα δείξει, να μου τα εξηγήσει. Με άγχωνε αν θα μπορώ να τον καταλαβαίνω.» Σ.17

Επίσης, για το χρονικό διάστημα της έναρξης της φοίτησης, ένας (5,2%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσε ότι τον απασχολούσαν μόνο οι κοινωνικές επαφές και άλλος ένας (5,2%) συμμετέχοντας αναφέρθηκε σε αισθήματα μοναξιάς, αλλά και στο άγχος που είχε για την επικοινωνία.

«Περισσότερο με ανησυχούσε η κοινωνική ζωή, γιατί ήθελα να γνωρίσω άτομα, να πηγαίνω βόλτες, δεν ήθελα να είμαι μόνος και δεν ήξερα πώς να τους πλησιάσω. Έφυγα από το λύκειο που ήμουν μόνο με τους συμμαθητές μου και όλα ήταν πιο μαζεμένα και πήγα στο πανεπιστήμιο που είναι ένα χάος, που έχει 300 παιδιά στην τάξη, που δεν ήξερα τι να κάνω, σε ποιον να μιλήσω, ποιον να ρωτήσω, επειδή είμαι κωφός. Πολύ μπερδεμένο συναίσθημα [...] είχα μεγάλη ανησυχία.» Σ.10

«Όταν πήγα πρώτη φορά στο πανεπιστήμιο ένιωθα χάρια, πολύ μοναξιά. Με άγχωνε επίσης η επικοινωνία με τους καθηγητές, με τα άλλα άτομα και τι πρέπει να κάνω.» Σ.3

Στην συνέχεια, όσον αφορά τα συναισθήματά των συμμετεχόντων στην αρχή της φοίτησής τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (68,4%) δήλωσε πώς ένιωθε αγωνία και φόβο για τις κοινωνικές επαφές, ενώ μόλις τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν πώς ένιωθαν αγωνία για την πορεία των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, δεκατρείς (68,4%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν αγχωμένοι για το κομμάτι των κοινωνικών επαφών, καθώς εξ αρχής γνώριζαν πώς θα ήταν δύσκολα για αυτούς και ταυτόχρονα δεν ήθελαν να είναι μόνοι τους, ήθελαν να έχουν παρέες και γενικά να έχουν επικοινωνία με τα άλλα άτομα στη σχολή.

«Την πρώτη χρονιά ήμουν αγχωμένη, σκεφτόμουν αν θα έχω φίλους, αν θα με βοηθήσουν οι καθηγητές. Είχα τέτοιους φόβους για τους καθηγητές και για τους φίλους.» Σ.2

«Όταν μπήκα στη σχολή ένιωθα μέσα σε εισαγωγικά «τρομοκρατημένος», διότι νομίζω ότι ως προς τις κοινωνικές επαφές είχα χάσει αρκετά πράγματα, διότι δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω, διότι εδώ στη Λάρισα έχω φίλους, αλλά στο Βόλο δεν ήξερα πώς να κοινωνικοποιηθώ με τους άλλους φοιτητές [...] ένιωθα αρκετό άγχος. Να σου πω την αλήθεια, στην αρχή δεν ήθελα καθόλου να πάω στο Βόλο, γιατί τόσα χρόνια συνήθισα στη Λάρισα. Τα πράγματα στην αρχή ήταν δύσκολα για μένα, ως προς την προσαρμογή, γιατί στην αρχή πηγαينوερχόμουν. Μου έλεγαν να πάω για καφέ, αλλά εγώ δεν ήθελα, ήμουν δηλαδή κοινωνικά απομονωμένος. Γι' αυτό το λόγο για ένα μήνα στην αρχή της χρονιάς πηγαينوερχόμουν. Αργότερα, βρήκα ένα σπίτι στο Βόλο κοντά με τη σχολή και έκτοτε είμαι στο Βόλο και πηγαίνω στα μαθήματα.» Σ.5

«Στην αρχή δυσκολευόμουν πώς να αντιμετωπίσω τους άλλους ανθρώπους, αλλά μετά είδα ότι τα καταφέρνω [...] και φυσικά ήμουν αγχωμένη, γιατί πίστευα πώς δεν θα γνωριζόμουν με τους άλλους ανθρώπους, δεν ήξερα πως θα μπορώ να επικοινωνώ με τους καθηγητές. Αυτά. Στην αρχή ήμουν πολύ αγχωμένη, ένιωθα αμήχανη, δεν ήξερα τι ακριβώς να κάνω.» Σ.6

«Στην αρχή είχα πολύ άγχος, γιατί δεν ήξερα πώς με βλέπουν οι άλλοι. Θετικά ή αρνητικά; Είχα άγχος για το πώς θα γνωρίσω καινούρια άτομα [...] στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα, ένιωθα πολύ άγχος συνέχεια, δεν ήξερα αν κάνω κάτι σωστά ή λάθος. Γενικά στην αρχή φοβόμουν, γιατί εδώ είναι διαφορετικά από ό,τι στη Θεσσαλονίκη, γιατί όταν ήρθα στο Βόλο δεν ήξερα κανέναν, τίποτα. Εκεί έχω πολλούς φίλους, κωφούς και ακούοντες, γνωρίζω πολλά πράγματα εκεί. Εδώ όταν ήρθα ήμουν καινούρια, δεν ήξερα τίποτα και κανέναν.» Σ.8

«Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολα. Πιεζόμουν πάρα πολύ. Εγώ έχω εμπειρία με ακούοντα άτομα, όμως στη σχολή ήταν καινούρια όλα τα άτομα για μένα. Δεν ήξερα πώς να επικοινωνήσω μαζί τους, πώς να τους πλησιάσω, δεν ήξερα αν ξέρουν ότι εγώ είμαι κωφός. Ήμουν μόνο ένας κωφός εκεί, δεν υπήρχαν άλλα άτομα με ειδικές ανάγκες και ήταν πολύ δύσκολα για μένα [...] είχα πολύ άγχος για το πώς θα γνωρίσω καινούρια άτομα.» Σ.9

«Στην αρχή ήταν χάος, πραγματικό χάος, δεν ήξερα τι να κάνω, φοβόμουν να γνωρίσω όλο αυτόν τον κόσμο, είχε τόση φασαρία με όλο αυτόν τον κόσμο, παρατάξεις πάντου...πολύ φασαρία. Έπρεπε να έρχομαι στο κέντρο, ενώ εγώ έχω συνηθίσει μακριά από το κέντρο, μένω στη Βούλα. Εκεί είχα όλους μου τους φίλους, όλα αυτά.» Σ.10

«...πολλές φορές και ένιωθα άγχος και για το πώς θα γνωρίσω καινούρια άτομα, για τις παρέες μου γενικά.» Σ.11

«Στην αρχή ανησυχούσα πώς θα γνωρίσω καινούρια άτομα, ένιωθα όμως ότι θα τα καταφέρω και ότι θα κάνω φίλους, αλλά όταν με κοιτούσαν περίεργα, και ανησυχούσα πολύ [...] να σου πω την αλήθεια τα δύο πρώτα χρόνια, επειδή ήμουν καινούριος, δυσκολευόμουν πάρα πολύ με όλα. Έφτασα σε σημείο να τα παρατήσω κιόλας. Δεν είχα κανέναν παρέα.» Σ.12

«Φυσικά στην αρχή είχα άγχος, γιατί εγώ είμαι κωφή και οι υπόλοιποι ακούοντες. Δεν ήξερα πώς να τους αντιμετωπίσω και πώς θα αντιμετωπίσουν εκείνοι εμένα [...] ένιωθα φόβο και άγχος, δεν ήξερα τι να κάνω, πώς να το κάνω.» Σ.15

«Στην αρχή είχα πολύ άγχος, γιατί πρώτη φορά μπήκα στο πανεπιστήμιο και δεν ήξερα πώς να γνωρίσω άλλα άτομα [...] και φυσικά είχα άγχος. Δεν ήξερα τι πρέπει να κάνω, ήταν όλα καινούρια για μένα [...] αλλά λίγο παραπάνω άγχος για την παρέα για να έχω κάποια άτομα να με βοηθούν λίγο στα μαθήματα.» Σ.18

«Στην αρχή είχα λίγο άγχος γιατί δεν ήξερα τα άτομα, δεν ένιωθα και πολύ έτοιμος, αλλά ευτυχώς σχεδόν αμέσως γνώρισα άτομα και έκανα παρέες.» Σ.19

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω σχόλια, τρεις (15,8%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στην αρχή της φοίτησής τους ένιωθαν αγωνία για την πορεία των μαθημάτων και για το αν θα τα καταφέρουν σε αυτά, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα το κομμάτι των κοινωνικών επαφών.

«Το μόνο μου άγχος ήταν τα μαθήματα. Ήταν δύσκολα. Στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο ήταν εύκολα, τώρα στο πανεπιστήμιο απότομα πάρα πολύ δύσκολα. Προσπαθώ όσο μπορώ.» Σ.3

«Όσον αφορά όμως την πλευρά των μαθημάτων, για μένα ήταν λίγο πιεστικό, άλλοτε πιο δύσκολο και άλλοτε πιο εύκολο και αυτό με άγχωνε πολύ. Δεν ήξερα αν θα τα καταφέρω ή όχι.» Σ.5

«Στην αρχή δεν ήξερα ότι υπήρχε διερμηνέας. Έβλεπα ότι ο καθηγητής μιλάει πολύ γρήγορα, δεν μιλάει όπως στο σχολείο μου, που όλοι θυμόταν και μιλούσαν λίγο πιο αργά. Ένιωθα μεγάλο άγχος για το πώς θα καταλαβαίνω τα μαθήματα, για το πώς θα τα καταφέρω, αλλά ντρεπόμουν να του το πω, μπροστά σε τόσο κόσμο φοιτητών, με τίποτα.» Σ.11

Επίσης, στο αρχικό διάστημα της φοίτησης αναφέρθηκαν και άλλοι συμμετέχοντες οι οποίοι σχολίασαν τα συναισθήματά τους. Αναλυτικότερα, δύο (10,5%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσαν πώς στην αρχή ήταν αγχωμένοι για την επικοινωνία, δύο (10,5%) συμμετέχοντες δήλωσαν αγχωμένοι για τα μαθήματα, αλλά

ταυτόχρονα ανέφεραν πώς ένιωθαν απομόνωση και απογοήτευση και άλλος ένας (5,2%) συμμετέχοντας δήλωσε πώς στην αρχή της φοίτησης ένιωθε μοναξιά.

«Ναι φυσικά, στην αρχή είχα πολύ άγχος, γιατί ήθελα και προσπαθούσα να επικοινωνήσω με τους άλλους φοιτητές. Είχα άγχος γιατί δεν ήξερα με ποιον τρόπο, πώς να επικοινωνήσω μαζί τους. Κάποια άτομα ήξεραν ότι είμαι κωφός και όταν τα πλησίαζα, εγώ προσπαθούσα να επικοινωνήσω και εκείνοι έδειχναν ενδιαφέρον για επικοινωνία. Οπότε ένιωσα και εγώ ευχαριστημένος.» Σ.4

«Στην αρχή ήταν δύσκολα. Ήμουν πολύ αγχωμένη για το εάν θα μπορώ να επικοινωνώ με τους ακούοντες, γιατί εγώ επικοινωνώ πολύ διαφορετικά από τους ακούοντες, γι' αυτό αγχωνόμουν.» Σ.7

«Στην αρχή ένιωθα πολύ άγχος και αγωνία για τα μαθήματα, μοναξιά και απομονωμένη. Ντρεπόμουν να πω ότι είμαι κωφή. Πολλές φορές σκεφτόμουν να τα παρατήσω κιόλας.» Σ.14

«Έλεγα ότι θα παραιτηθώ, ότι δεν θα το αντέξω όλα τα υπόλοιπα χρόνια να είναι έτσι. Καλύτερα να ασχοληθώ χειρονακτικά. Με έπιαναν κλάματα στο σπίτι μου, έλεγα στους γονείς μου ότι εσείς φταίτε που με στείλατε, ότι με στείλατε σε ένα τεράστιο ωκεανό και εκείνοι προσπαθούσαν να κάνουν να νιώσω καλύτερα. Μου έλεγαν ότι είμαι δυνατή, ότι μπορώ να τα καταφέρω και τελικά είχαν δίκιο [...] ένιωθα απογοήτευση και στεναχώρια.» Σ.11

«Στην αρχή, το πρώτο διάστημα που πήγα στη σχολή δεν είχα καμία γνωριμία, ούτε φίλους και αντιμετώπισα δυσκολίες και ένιωθα μόνος.» Σ.1

Όσον αφορά στην πορεία της φοίτησης, οχτώ συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εμπειρία της φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντίθετα πέντε συμμετέχοντες δήλωσαν απογοητευμένοι από την πορεία των σπουδών τους, ενώ έξι ανέφεραν ότι είχαν μεικτά συναισθήματα κατά την πορεία της φοίτησής τους. Πιο συγκεκριμένα, οχτώ (42,1%) από τους 19 συμμετέχοντες, δήλωσαν πώς κατά την πορεία της φοίτησής τους προσαρμόστηκαν, συνήθισαν, γνώρισαν άτομα, έκαναν παρέες, με αποτέλεσμα να νιώθουν πολύ ικανοποιημένοι από αυτή την εμπειρία τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Μετά, τα επόμενα χρόνια γνώρισα πολλά άτομα και ήμουν πιο άνετη, δεν είχα πρόβλημα καθόλου. Άντε τώρα να πάρω πτυχίο και να τελειώσω.» Σ.2

«Σιγά σιγά μετά ένιωθα καλύτερα. Τα αποτελέσματα τα βλέπω θετικά και είμαι πια ήρεμη και ευχαριστημένη.» Σ.6

«Σιγά σιγά συνήθισα, γνώρισα άτομα, επικοινωνώ καλά και ανακουφίστηκα [...] τώρα είμαι πολύ ευχαριστημένη και χαρούμενη, γιατί περνάω ωραία, συνεργάζομαι με τους καθηγητές, πηγαίνω βόλτες με τους φίλους μου, όχι συνεχώς, αλλά ταυτόχρονα με τα μαθήματα. Είναι πολύ ωραία. Αυτή είναι η φοιτητική ζωή.» Σ.7

«Συνήθως οι επαφές είναι πιο δύσκολο, λόγω στην τάξη είμαι η μόνη κωφή και όλοι με βλέπουν περίεργα, απορούν ποια είμαι, τι κάνω εδώ, απορούν αν σπουδάζω εδώ [...] σιγά σιγά όμως συνήθισα και τώρα είμαι καλά. Τώρα είμαι καλύτερα, έχω και παρέα και μου αρέσει πολύ εδώ στο Βόλο, περνάω πολύ καλά. Γνώρισα αρκετά άτομα, έκανα παρέες και περνάω πολύ ωραία. Γενικά πιστεύω ότι το πανεπιστήμιο είναι ωραία εμπειρία, γνωρίζεις νέα άτομα, αντιμετωπίζεις αλλιώς τα πράγματα και τα μαθήματα. Είναι πιο ωραία εμπειρία, γιατί παλεύω μόνη μου και μου αρέσει αυτό. Μαθαίνω πολλά καινούρια πράγματα.» Σ.8

«Σιγά σιγά όμως ένιωθα πιο καλά και χαρούμενη. Τώρα πια νιώθω πολύ καλά, χαρούμενη που είμαι πια στο τέλος και εκτιμώ πολύ τη μαμά μου και τη θεία μου. Χωρίς αυτές δεν νομίζω ότι θα είχα φτάσει μέχρι εδώ που είμαι τώρα. Είμαι πολύ ικανοποιημένη και ευχαριστημένη και τώρα που τα σκέφτομαι όλα αυτά μου φαίνονται λίγο αστεία.» Σ.11

«Μετά, το τρίτο και το τέταρτο έτος, επειδή υπήρχε κάποια αναγνώριση των δυνατοτήτων μου από κάποιους καθηγητές, αυτό μου έδωσε λίγο θάρρος και με έκανε να νιώθω και εγώ μέλος του πανεπιστημίου. Μάλιστα συμμετείχα και σε διαγωνισμούς, στους οποίους πήρα και δεύτερη και τρίτη θέση. Δηλαδή τώρα που είμαι στο έβδομο έτος νιώθω πάρα πολύ καλά, γιατί οι περισσότεροι καθηγητές με ξέρουν, με γνωρίζουν και με εκτιμούν. Είμαι μια χαρά τώρα.» Σ.12

«Ακόμα και τώρα που δεν πηγαίνω να παρακολουθώ τα μαθήματα στο ΤΕΙ, δεν νιώθω άγχος γιατί τώρα πια ξέρω περισσότερα πράγματα, ξέρω τι πρέπει να κάνω, μου δείχνει και ο αδελφός μου κάποια πράγματα και έτσι είμαι πιο άνετος [...] εγώ πιστεύω ότι για μένα το ΤΕΙ είναι μια σημαντική εμπειρία, λόγω εκεί έμαθα πολλά πράγματα,

αλλά πιστεύω ότι έπρεπε να υπάρχει ένα γραφείο στην αρχή, για να εξηγεί διάφορα πράγματα στους καινούριους φοιτητές. Παράδειγμα, να τους κατευθύνει τι θα πρέπει να κάνουν, με ποιον τρόπο, δηλαδή να τους βοηθάει λίγο.» Σ.13

«Σιγά σιγά όταν άρχισα να γνωρίζω και άλλα άτομα και συζητούσαμε, ανταλλάσαμε τις απόψεις μας, άρχισα να συνηθίζω. Σιγά σιγά ένιωθα πιο δυνατή, πιο άνετη, γενικά πιο καλά. Τώρα πια νιώθω καλά και μου αρέσει πολύ να πηγαίνω στο πανεπιστήμιο. Είμαι πολύ ικανοποιημένη.» Σ.15

Αντίθετα, πέντε (26,3%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν πώς στην πορεία της φοίτησής τους ένιωθαν μεγάλη απογοήτευση για την πορεία των σπουδών τους. Ένιωθαν δυσαρεστημένοι από τις σπουδές και τις επιδόσεις τους, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να έχουν αμφιβολίες για το αν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ή να φτάσουν στο σημείο ακόμη και να παραιτηθούν, όπως συνέβη σε έναν από τους συμμετέχοντες.

«Πολλές φορές νιώθω ότι δεν θα τα καταφέρω να πάρω πτυχίο. Χρειάζομαι διερμηνέα για τα μαθήματα [...] νιώθω ότι έχω έλλειψη σε αρκετά μαθήματα. Νιώθω άσχημα. Έχω πολύ άγχος. Είναι δύσκολα για μένα [...] στο πανεπιστήμιο κάθομαι συνεχώς μόνη μου. Τα άλλα παιδιά νιώθω ότι με κοιτούν περίεργα και ότι με κοροϊδεύουν επειδή είμαι κωφή. Νιώθω πάρα πολύ απογοήτευση. Εντάξει προσπαθώ.» Σ.3

«Ένιωθα πάντα ότι κάτι γινόταν ή έλεγαν από πίσω μου. Πίσω από την πλάτη μου, επειδή είμαι κωφός. Ένιωθα άσχημα. Ένιωθα μοναξιά και πολύ άγχος, ήταν βάρος για μένα. Έπρεπε να προσπαθώ συνεχώς και εγώ κουράστηκα. Γι' αυτό και τα παράτησα και έφυγα από τη σχολή.» Σ.9

«Πολλές φορές ένιωθα ότι θα αποτύχω και ότι δεν θα τα καταφέρω [...] ακόμα και τώρα τα ίδια νιώθω. Δεν έχω προσαρμοστεί ακόμη. Δεν ξέρω τι μου επιφυλάσσουν τα επόμενα χρόνια. Θα δούμε.» Σ.16

«Στην πορεία των σπουδών με όλες τις δυσκολίες με τα μαθήματα και τους καθηγητές έμεινα λίγο πίσω, απογοητεύτηκα. Δεν ξέρω πια αν θα τα καταφέρω. Αυτά.» Σ.18

«..αλλά μετά έβλεπα ότι δεν μπορούσα, δεν τα κατάφερα και απογοητεύτηκα πολύ. Σκέφτομαι πολλές φορές να τα παρατήσω, αλλά κάνω υπομονή, αλλά δεν αλλάζει κάτι.» Σ.19

Βέβαια, υπήρξαν και οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν σε μεικτά συναισθήματα στην πορεία της φοίτησής τους. Συγκεκριμένα, έξι (31,6%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν πως στην πορεία της φοίτησής τους ένιωθαν και ικανοποιημένοι, γιατί κατάφεραν να προσαρμοστούν και να συνηθίσουν, αλλά ταυτόχρονα ένιωθαν και αγχωμένοι γιατί είχαν ακόμη αρκετές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν.

«Σιγά σιγά όμως γνώρισα ένα άτομο, δύο άτομα, με βοήθησαν να καταλάβω τον τρόπο τους και ήταν καλύτερα. Ένιωθα πάλι άγχος για τα μαθήματα και για τους καθηγητές, όμως τελικά τα κατάφερα. Τώρα που κάνω και την πτυχιακή εργασία μόνος μου νιώθω πολύ καλύτερα. Τα τελευταία χρόνια ένιωθα άνετα. Δεν είχα άγχος για τίποτα.» Σ.1

«Εγώ είδα από τον εαυτό μου ότι από την αρχή μέχρι τώρα ένιωθα συνεχώς άγχος και προσπαθούσα πολύ και πάλι άγχος και ξανά προσπάθεια. Ήταν δύσκολα για μένα. Όμως τώρα βλέπω ότι κοντεύω να πάρω πτυχίο και μου φαίνεται απίστευτο. Είμαι πολύ χαρούμενος.» Σ.4

«Παρόλα αυτά πιστεύω ότι τα συναισθήματά μου στην αρχή ήταν αρνητικά, τώρα έχουν πάρει όμως μια άλλη διάσταση, ένα άλλο δρόμο. Δηλαδή, ως προς τη θετική πλευρά μπορώ να πω ότι από εδώ και στο εξής μπορώ να αντιμετωπίσω τα πράγματα, στη σχολή μέσα με τυπικό τρόπο, διότι έχω προσαρμοστεί τόσο κοινωνικά, τόσο φοιτητικά στη σχολή, αλλά και στο διάλλειμα [...] νιώθω πολύ καλύτερα τώρα πια, όχι βέβαια πολύ άνετος ακόμα. Αντιμετωπίζω το Βόλο και τη σχολή ως μια περιπέτεια στη ζωή μου. Το βλέπω ως μια ευχάριστη περιπέτεια.» Σ.5

«Στο δεύτερο έτος άρχισα να κάνω παρέες, μάθαινα σιγά σιγά διάφορα πράγματα, τι μου άρεσε, ήθελα να γνωρίσω καινούρια άτομα. Από το τρίτο έτος μέχρι τώρα είμαι πολύ ευτυχισμένος. Το πρώτο έτος πήγα στη σχολή με πολύ ενθουσιασμό, θα ήταν μια διαφορετική εμπειρία για μένα, θα ήμουν περισσότερο πια μόνος μου, το δεύτερο έτος εντάξει καλά, το τρίτο έτος όμως αυτό ήταν, βαρέθηκα. Το έκανα από υποχρέωση, πήγαινα σε μαθήματα που δεν μου άρεσαν και το σκεφτόμουν μόνο ως

υποχρέωση. Κανονικά, θα έπρεπε να μου άρεσε αλλά... Τώρα στο τέταρτο έτος πραγματικά πάω απλά για να περάσω τα μαθήματα που χρειάζεται για να πάρω το πτυχίο. Τώρα ζορίζομαι, θέλω να τελειώνω, να τη σβήσω τη σχολή, να την τελειώσω, να φύγει από το κεφάλι μου και να προχωρήσω στο επόμενο στάδιο, παρακάτω.» Σ.10

«Σιγά σιγά ένιωθα λίγο καλύτερα, γιατί έβλεπα ότι τα κατάφερα σε κάποια μαθήματα, όμως ήμουν πάντα πιο πίσω από τους άλλους, γιατί είμαι κωφή και έχανα από την επικοινωνία. Συνήθισα όμως [...] τώρα νιώθω καλά, αλλά είναι ακόμη δύσκολα για μένα.» Σ.14

«Και στην αρχή και ακόμη και τώρα νιώθω πολύ άγχος και για τα μαθήματα και για τις εξετάσεις. Όταν βλέπω ότι καταλαβαίνω από τα μαθήματα νιώθω πιο ήρεμος, όταν βλέπω όμως ότι δεν καταλαβαίνω και ότι έχω ελλείψεις, τότε αγχώνομαι πολύ [...] σιγά σιγά γνωρίστηκα με κάποια άτομα, γίναμε ομάδα σε κάποιες εργασίες και τώρα νιώθω πολύ πιο άνετα.» Σ.17

Τέλος, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στα συναισθήματά τους μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η πλειοψηφία, λοιπόν, των συμμετεχόντων δήλωσε πως μέσα στην τάξη ένιωθαν πολύ αγχωμένοι. Συγκεκριμένα, δώδεκα (63,1%) από τους 19 συμμετέχοντες ανέφεραν πως μέσα στην τάξη ένιωθαν αγχωμένοι, κυρίως για τα μαθήματα και για την κατανόηση, αλλά κάποιοι ένιωθαν άγχος ακόμη και για τους συμφοιτητές τους, αφού δεν είχαν και πολλές επαφές μαζί τους.

«Νιώθω λίγο άγχος μέσα στην τάξη, κυρίως για τα μαθήματα, γιατί δεν καταλαβαίνω πολλά, αλλά με τα άλλα άτομα είμαι άνετη.» Σ.2

«Νιώθω πολύ άγχος. Ουου πάρα πολύ. Τώρα στο δεύτερο έτος λίγο καλύτερα, δεν πηγαίνω και κάθε μέρα στα μαθήματα. Το μόνο που πηγαίνω είναι στο εργαστήριο πληροφορικής.» Σ.3

«Μέσα στην τάξη ένιωθα πολύ άγχος, προσπαθούσα μόνος μου να διαβάσω τις διαφάνειες από τον προβολέα, αλλά δεν τα καταλάβαινα, τον καθηγητή δεν τον καταλάβαινα τι έλεγε, οπότε ότι διάβαζα μόνος μου από το βιβλίο, αλλά δεν τα καταλάβαινα όλα [...] ένιωθα πως να σου πω, σαν να είμαι σε άλλο κόσμο, διαφορετικό από εμένα. Ένιωθα άγχος γιατί δεν καταλάβαινα, γιατί δεν είχα πολύ

θάρρος να ρωτάω συνεχώς, για τα άτομα που δεν ήξερα. Γενικά είχα βάρος μέσα μου.»
Σ.9

«Δεν μου αρέσει καθόλου μέσα στην τάξη, νιώθω άγχος γιατί δεν καταλαβαίνω τίποτα. Προσπαθώ να καταλάβω τι λέει ο καθηγητής, το νόημα, αλλά δεν μπορώ. Είναι πολύ δύσκολα για μένα και δεν μπορώ να είμαι άνετος.» Σ.19

«Συνήθως νιώθω αγχωμένη. Άνετη νιώθω μόνο όταν είναι μαζί μου μια συμφοιτήτρια μου, που με βοηθάει πολύ. Όταν όμως είμαι μόνη μου τότε νιώθω πολύ άγχος.» Σ.14

«Όταν είμαι χωρίς το διερμηνέα νιώθω μεγάλο άγχος, γιατί δεν βλέπω πάντα τους ίδιους συμφοιτητές και έτσι θα πρέπει να ρωτάω άλλους κάθε φορά και να τους εξηγώ και για μένα κιόλας. Όταν όμως υπάρχει διερμηνέας νιώθω πιο ήρεμα, γιατί νιώθω ότι πήρα κάτι και να το θυμάμαι. Και μετά όταν διαβάζω το βιβλίο στο σπίτι, κάποια πράγματα τα θυμάμαι ότι τα είπε η καθηγήτρια μέσα στο μάθημα, άρα πρέπει να είναι σημαντικά.» Σ.11

«Είναι λίγο δύσκολα για μένα. Δεν έχω διερμηνέα, δεν ξέρω πώς να περάσω τα μαθήματα, γιατί είναι δύσκολα για μένα. Ρωτάω τον καθηγητή, αλλά δεν με βοηθάει πολύ, γιατί δεν μιλάει καθαρά και δεν τον καταλαβαίνω πάντα. Μερικοί καθηγητές δεν με βοηθούν, γιατί δεν πιστεύουν ότι είμαι κωφή. Γενικά δεν νιώθω πολύ άνετα, είμαι πολύ αγχωμένη.» Σ.18

«Δεν είμαι καθόλου άνετος, περισσότερο νιώθω σαν ψάρι έξω από τα νερά του και αρκετά αγχωμένος. Να σου εξηγήσω το λόγο, για παράδειγμα, όταν ο καθηγητής αστειεύεται, κάνει δηλαδή ένα αστείο, οι φοιτητές γελάνε, εγώ όμως δεν το καταλαβαίνω και δεν γελάω και τότε όλοι με κοιτάνε περίεργα, γιατί δεν γελάω. Αυτό.»
Σ.12

«Στην αρχή ένιωθα πολύ άβολα μέσα στην τάξη, γιατί μερικές φορές οι ακούοντες συζητάνε μεταξύ τους και όταν συζητούσαν οι φοιτητές μέσα στην τάξη, με κοιτούσαν περίεργα, γιατί εγώ δεν έλεγα τίποτα, αφού δεν ήξερα καν το θέμα. Δεν ήξεραν ότι εγώ δεν ακούω. Μετά από τους δύο πρώτους περίπου μήνες, που είχα αρχίσει να γνωρίζω τους φοιτητές, άρχισα να νιώθω καλύτερα, πιο άνετα. Μερικοί φοιτητές έχουν πολύ κατανόηση.» Σ.13

«Μέσα στην τάξη αισθάνομαι πολλές φορές αγχωμένος, άλλες φορές ευχαριστημένος, διότι σε ορισμένα μαθήματα που είναι ενδιαφέροντα νιώθω ευχαριστημένος, άλλες φορές αγχωμένος. Είναι ανάλογα με το πώς περνά ο διδάσκοντας το μάθημα [...] βασικά, νιώθω όχι και τόσο πολύ άνετα, διότι δεν έχω, να το πω και άριστες επαφές με τους διδάσκοντες.» Σ.5

«Τις πρώτες φορές μέσα στην τάξη είχα λίγο άγχος, αλλά σιγά σιγά συνήθισα.» Σ.16

«Να σου πω, μερικές φορές νιώθω λίγο σφιγμένη μέσα στην τάξη. Δεν νιώθω καθόλου άνετα, γιατί μόνο με πέντε – έξι άτομα ναι μιλάω, συζητάω. Με τους υπόλοιπους όχι.» Σ.8

Στη συνέχεια, ένας (5,2%) από τους 19 συμμετέχοντες δήλωσε πως ειδικά στην αρχή ένιωθε ντροπή μέσα στην τάξη, τρεις (15,8%) δήλωσαν άνετοι όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δύο (10,5%) συμμετέχοντες τόνισαν πως ένιωθαν άνετα, μόνο όταν είχαν κάποια υποστήριξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και τέλος, ένας (5,2%) ακόμη συμμετέχοντας από τους 19 ανέφερε πως μέσα στην αίθουσα, άλλοτε νιώθει ενδιαφέρον για το μάθημα και άλλοτε βαριέται (Πίνακας 15).

«Βασικά ντρεπόμουν γενικότερα στην αρχή μέσα στην τάξη, αλλά κατά τη διάρκεια των χρόνων μετά το συνήθισα.» Σ.1

«Νιώθω άνετα, μια χαρά μέσα στην τάξη.» Σ.6

«Άνετα, δεν ντρέπομαι, δεν έχω κανένα πρόβλημα μέσα στην τάξη. Το συνήθισα.» Σ.7

«Ωραία. Είμαι άνετη. Μου αρέσει το μάθημα, γιατί μαθαίνω συνεχώς καινούρια πράγματα [...] νιώθω άνετα, δεν έχω κάποιο πρόβλημα, ούτε νιώθω διαφορετικά.» Σ.15

«Να σου πω την αλήθεια, εγώ νιώθω άνετα μόνο όταν είναι ο διερμηνέας δίπλα μου. Όταν δεν είναι ο διερμηνέας δεν νιώθω καθόλου άνετα.» Σ.4

«Άνετη νιώθω μόνο όταν είναι μαζί μου μια συμφοιτήτρια μου, που με βοηθάει πολύ. Όταν όμως είμαι μόνη μου τότε νιώθω πολύ άγχος.» Σ.14

«Κοίτα, μέσα στην τάξη τα συναισθήματά μου είναι ανάλογα με το μάθημα και τον καθηγητή. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα που είναι ενδιαφέρον και ο καθηγητής είναι πολύ μεταδοτικός, εκεί κάθομαι, παρακολουθώ με ενδιαφέρον και νιώθω πολύ ευχάριστα. Αλλά γενικά, ως επί το πλείστον, οι περισσότεροι δεν είναι έτσι, κάποια μαθήματα δεν μου αρέσουν, δεν με εκφράζουν και απλά κάθομαι και παρακολουθώ βαρετά και δεν βλέπω την ώρα να περάσει για να τελειώσουμε και πολλές φορές λέω άντε να πάρω το πτυχίο να τελειώνουμε.» Σ.10

Πίνακας 15

Συναισθήματα από την φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Υποκατηγορίες		Συμμετέχοντες	%(N=19)	
Κατά την έναρξη της φοίτησης	Άγχος για τα μαθήματα και τους καθηγητές	11	57,9	
	Άγχος για τα μαθήματα και τις κοινωνικές επαφές	4	21	
	Άγχος για τα μαθήματα και τις ικανότητες του διερμηνέα	1	5,2	
	Άγχος μόνο για τις κοινωνικές επαφές	1	5,2	
	Αισθήματα μοναξιάς και άγχος για την επικοινωνία	1	5,2	
	Στην αρχή της φοίτησης	Αγωνία και φόβος για τις κοινωνικές επαφές	13	68,4
		Αγωνία για την πορεία των μαθημάτων	3	15,8
Αγωνία για την επικοινωνία		2	10,5	
Αγωνία για τα μαθήματα και αισθήματα		2	10,5	

	απομόνωσης και απογοήτευσης		
	Αισθήματα μοναξιάς	1	5,2
	Μεικτά συναισθήματα	1	5,2
Στην πορεία της φοίτησης	Ικανοποίηση από την εμπειρία φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	8	42,1
	Απογοήτευση για την πορεία και ολοκλήρωση των σπουδών τους	5	26,3
	Μεικτά συναισθήματα	6	31,6
Συναισθήματα μέσα στην τάξη	Νιώθουν αγχωμένοι	12	63,1
	Νιώθουν ντροπαλότητα	1	5,2
	Νιώθουν άνετα	3	15,8
	Νιώθουν άνετα όταν έχουν υποστήριξη	2	10,5
	Άλλοτε δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και άλλοτε βαριούνται	1	5,2

Συζήτηση

1. Κίνητρα και τρόπος εισαγωγής για τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, σαν αποτέλεσμα των νομοθετικών ρυθμίσεων για την εισαγωγή και φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στην Τριτοβάθμια, τόσο σε χώρες του εξωτερικού, όσο και στην Ελλάδα, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός κ/β μαθητών συνεχίζει την εκπαίδευσή του, με την εισαγωγή και φοίτησή του σε πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010). Αναφορικά με τους λόγους, οι οποίοι οδηγούν τους κ/β φοιτητές να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, ότι η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών επιλέγει να σπουδάσει κυρίως για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ λιγότεροι φαίνεται να είναι οι κ/β φοιτητές που επιλέγουν να σπουδάσουν για λόγους περαιτέρω προσωπικής μόρφωσης. Όπως φαίνεται, η απόκτηση ενός πτυχίου είναι το κίνητρο που τους οδηγεί στα διάφορα πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναζητώντας και αυτοί τη δική τους ευκαιρία για επαγγελματική σταδιοδρομία. Άλλωστε, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία η φοίτηση και η ολοκλήρωση των σπουδών από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη για τους κ/β φοιτητές, τόσο για ζητήματα επαγγελματικής καριέρας, όσο και για ζητήματα καλύτερων αποδοχών (Boutin, 2008).

Όσον αφορά τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία, το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα ορίζει ότι το 5% των ατόμων με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να συμμετάσχουν στη διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων, απλά με την υποβολή των απαραίτητων δικαιολογητικών σχετικά με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας τους και το βαθμό απολυτηρίου τους (ΦΕΚ156/2009). Αντίθετα σε χώρες του εξωτερικού, όπως την Αγγλία, η νομοθεσία υπαγορεύει ότι, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση και επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν σε αυτά (Richardson, 2009). Από τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής προκύπτει ότι η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών ακολουθεί τη νομοθεσία και εισέρχεται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με την κατηγορία του 5%. Βέβαια, όπως αποδείχτηκε δεν παύει να υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό κ/β φοιτητών που επιλέγουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων,

προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες εισαγωγής τους σε κάποιο τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτό βέβαια που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η άποψη των ίδιων των κ/β φοιτητών σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής, που ορίζει η νομοθεσία. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τους κ/β φοιτητές που συμφωνούν με την παρούσα νομοθεσία και δήλωσαν ότι αυτό είναι δικαίωμά τους, εξαιτίας των δυσκολιών που προκαλεί η αναπηρία τους, υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό κ/β φοιτητών που είτε διαφώνησε με τη νομοθεσία, επικαλούμενο την ανισότητα και διάκριση που δημιουργείται μεταξύ κωφών και ακουόντων, είτε υποστήριξε ότι ο τρόπος εισαγωγής θα έπρεπε να καθορίζεται από άλλους παράγοντες, όπως την εκπαίδευση που έχει λάβει ο κάθε κ/β υποψήφιος φοιτητής. Παρότι, δηλαδή, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εισήχθη στην Τριτοβάθμια με την κατηγορία του 5%, εντούτοις υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό αυτών που εξέφρασε τη διαφωνία του για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Πιθανόν, λοιπόν, οι κ/β φοιτητές να αντιλαμβάνονται ως διάκριση την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις, όταν οι ίδιοι από την άλλη πλευρά απαιτούν ισότητα με τους ακούοντες ή βλέποντας τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν, πιθανόν, να τις αποδίδουν στον τρόπο εισαγωγής.

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι η άποψη των κ/β φοιτητών σχετικά με τις επιδόσεις τους και με το πως αυτές μπορούν να συνδέονται ή όχι με τον τρόπο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών δεν συνδέει τις επιδόσεις τους με τον τρόπο εισαγωγής, αλλά με τις δυνατότητες και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του κάθε κ/β ατόμου. Όπως αποδείχτηκε, για τους περισσότερους κ/β φοιτητές το αν κάποιος έχει υψηλή ή χαμηλή επίδοση στα μαθήματα δεν είναι θέμα πανελληνίων ή κατηγορίας 5%, αλλά θέμα μαθησιακού επιπέδου και εκπαιδευτικού υποβάθρου. Εύρημα το οποίο συνάδει με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι το μαθησιακό επίπεδο και οι επιδόσεις σχετίζονται με το γλωσσικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των κ/β μαθητών (Convertino et al., 2009).

2. Παράγοντες ακαδημαϊκής πρόσβασης για τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των κ/β φοιτητών, η φοίτηση και η ακαδημαϊκή τους πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο παρακολούθησης, όσο και σε επίπεδο κατανόησης των μαθημάτων. Παρότι οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρθηκαν στην ύπαρξη υποστήριξης από διδάσκοντες, από διερμηνείς, ακόμη και από συμφοιτητές, εντούτοις διάφοροι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση. Άλλωστε σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια διαδικασία με αρκετά εμπόδια και περιορισμούς (Albertini, Kelly & Matchett, 2011· Convertino et al., 2009· Foster & Brown, 1989· Foster, Long & Snell, 1999· Lang, 2002).

Αναφορικά με τους παράγοντες που δημιουργούν τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην πρόσβαση των κ/β φοιτητών, η ακαδημαϊκή ετοιμότητα αυτών, που απαρτίζεται από τα διάφορα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κ/β φοιτητών, τις γνώσεις και εμπειρίες αυτών, αλλά και από τις διάφορες γνωστικές τους δεξιότητες, επηρεάζει άμεσα, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση (Borgna et al., 2011· Convertino et al., 2009· Marschark et al., 2011· Strassman, 1997· Wauters et al., 2006). Έτσι, σχετικά με την ακαδημαϊκή ετοιμότητα, ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξε ότι παρόλο που κάποιοι κ/β φοιτητές ανέφεραν ότι κατείχαν δεξιότητες, εντούτοις η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών εξέφρασε αμφιβολίες και ανησυχία για το εάν πρόκειται να τα καταφέρουν ή όχι στην πορεία των σπουδών τους, γεγονός που φανερώνει ότι πιθανόν οι ίδιοι δεν ένιωθαν αρκετά έτοιμοι για τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει και με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι κ/β φοιτητές εισέρχονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση λιγότερο καλά προετοιμασμένοι σε σχέση με τους ακούοντες συμφοιτητές τους (Marschark, 2005).

Ακόμη, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό κ/β φοιτητών δήλωσε ότι παρακολουθεί συχνά τα μαθήματα, ενώ ένα μικρό ποσοστό αυτών δήλωσε ότι η παρακολούθησή των μαθημάτων είναι πιο αραιή, εξαιτίας κυρίως των δυσκολιών στην επικοινωνία και στην κατανόηση. Αυτό όμως που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των κ/β φοιτητών που παρακολουθούσαν συχνά τα μαθήματα δεν είχαν καμία συμμετοχή

κατά τη διάρκεια αυτών. Εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα, που υποστήριξε ότι οι κ/β φοιτητές, στην πλειοψηφία τους, δεν συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρά μόνο όταν πρόκειται για κάποια μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας (Lang et al., 2004). Πιθανόν, η ύπαρξη επιπρόσθετων εμποδίων και δυσκολιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να δυσκολεύουν την πρόσβαση στα μαθήματα και συνεπώς και τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Όλοι σχεδόν οι κ/β φοιτητές της έρευνας παραδέχτηκαν ότι έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα εμπόδια και δυσκολίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, άλλοι σε πιο μικρό και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό. Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών αναφέρθηκαν στα εμπόδια που δημιουργούνται από το μέγεθος και τη διαρρύθμιση των αιθουσών διδασκαλίας, καθώς και από τη δημιουργία πολυπληθή τμημάτων. Οι μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας, η περίπλοκη διαρρύθμισή τους, καθώς και ο μεγάλος αριθμός φοιτητών μέσα στην αίθουσα, φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά στην παρακολούθηση των μαθημάτων από τους κ/β φοιτητές.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό κ/β φοιτητών αναφέρθηκαν και στη συμπεριφορά των διδασκόντων κατά τη διάρκεια των διαλέξεων. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως η πρόσβασή τους στο περιεχόμενο των μαθημάτων εμποδίζεται τις περισσότερες φορές, είτε από τον τρόπο ομιλίας των διδασκόντων (μη καθαρή άρθρωση ή γρήγορη ομιλία), είτε από την ταυτόχρονη ομιλία και κίνηση των διδασκόντων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Όπως αποδείχτηκε, οι παραπάνω συμπεριφορές εμποδίζουν τους κ/β φοιτητές να διαβάζουν τα χείλη των διδασκόντων και συνεπώς να αποκτούν πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, άλλωστε, η χειλεανάγνωση ενισχύει την κατανόηση περισσότερων πληροφοριών, γι' αυτό και πολλοί φοιτητές επιλέγουν να την χρησιμοποιούν κατά την παρακολούθηση των διαλέξεων (Crowe, 2003).

Ένα μικρότερο, αλλά εξίσου σημαντικό ποσοστό κ/β φοιτητών, όταν ερωτήθηκαν για τις δυσκολίες σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση, αναφέρθηκε στις επικοινωνιακές δυσκολίες, αλλά και στις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι επικοινωνιακές δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως μεταξύ των κ/β φοιτητών και των διδασκόντων, αφού τις περισσότερες φορές δεν καταφέρνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, ενώ οι φτωχές γλωσσικές εμπειρίες και το χαμηλό μαθησιακό υπόβαθρο, που παρουσιάζουν συχνά οι κ/β φοιτητές φάνηκε να εμποδίζουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενης έρευνας, που συνδέουν την κατανόηση του

περιεχομένου του μαθήματος με το γλωσσικό και μαθησιακό υπόβαθρο των κ/β φοιτητών (Convertino et al., 2009).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών είναι η ύπαρξη ή όχι διαφόρων τρόπων ή μεθόδων υποστήριξης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για τους κ/β φοιτητές, η ύπαρξη υποστήριξης στα μαθήματα, είτε αυτή προέρχεται από τους διδάσκοντες, είτε από κάποιον διερμηνέα, είτε ακόμη και από συμφοιτητές φάνηκε ότι ενισχύει χωρίς να εξασφαλίζει βέβαια την πλήρη πρόσβαση τους στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι κ/β φοιτητές, όντως, χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους υποστήριξης μέσα στα μαθήματα, χωρίς όμως να παρέχονται με τρόπο οργανωμένο και επίσημο. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών αναφέρθηκε στην ύπαρξη διερμηνέα, σημειώσεων και ενισχυτικής διδασκαλίας, ένα πολύ μικρό ποσοστό αναφέρθηκε στον υποτιτλισμό και στην ύπαρξη κάποιου βοηθού μέσα στο μάθημα, ενώ ως πιο αποτελεσματικό και επιθυμητό τρόπο υποστήριξης, οι κ/β φοιτητές αναφέρθηκαν κυρίως στη διερμηνεία και στις σημειώσεις.

Αναφορικά με το ρόλο των διδασκόντων στην ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι δεξιότητες που έχει ο κάθε διδάσκοντας, η στάση του απέναντι στην κώφωση, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, οι προσαρμογές που ενδεχομένως κάνει ή δεν κάνει τόσο στη διδασκαλία του, όσο και στην αίθουσα συμβάλουν στην μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών (Foster, Long & Snell, 1999· Lang, 2002· Marschark et al., 2008). Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία, οι περισσότεροι κ/β φοιτητές ανέφεραν ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει υποστήριξη από την πλευρά των διδασκόντων, η οποία φαίνεται να τους διευκολύνει στα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των φοιτητών αναφέρθηκε στις διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση, στις οποίες προβαίνουν κάποιοι διδάσκοντες κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, αλλά και στην υποστήριξη που παρέχουν οι διδάσκοντες μετά το πέρας των μαθημάτων, είτε με την παροχή σημειώσεων, υποδείξεων και συμβουλών, είτε με την παροχή καθοδήγησης σε κάποια εργασία. Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοηθεί και ένα μικρό ποσοστό των κ/β φοιτητών που δήλωσαν ότι δεν υπάρχει υποστήριξη και επικοινωνία με τους διδάσκοντες. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι παρότι ο ρόλος των διδασκόντων είναι ενισχυτικός για την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών, εντούτοις η παροχή υποστήριξης από τους διδάσκοντες, δεν είναι κάτι οργανωμένο, αλλά αντίθετα κάτι που γίνεται

ανεπίσημα και περιστασιακά και εξαρτάται αποκλειστικά από τη θέληση και τις ικανότητες του εκάστοτε διδάσκοντα.

Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας αφορά την παρουσία και το ρόλο του διερμηνέα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό έδειξε ότι, η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών δήλωσε ικανοποιημένη από την ύπαρξη διερμηνέα μέσα στο μάθημα, καθώς όπως παραδέχτηκαν η διερμηνεία ενισχύει την πρόσβασή τους στο περιεχόμενο και στην κατανόηση του μαθήματος, ενώ παράλληλα τους απαλλάσσει από τις δυσκολίες στην επικοινωνία. Βέβαια, υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό των κ/β φοιτητών που αναφέρθηκαν σε περιστατικά διερμηνέων που δυσκολεύονταν να αποδώσουν το μάθημα στην ΕΝΓ, πιθανόν λόγω της εξειδικευμένης ορολογίας. Μπορεί, λοιπόν, ο ρόλος του διερμηνέα να είναι ενισχυτικός για την μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών, όμως σημαντικό ρόλο παίζει και η ποιότητα της πρόσβασης που παρέχει ο διερμηνέας, η οποία εξαρτάται από τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ίδιου του διερμηνέα. Όπως έχει άλλωστε αποδειχτεί και σε προηγούμενη έρευνα, σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διερμηνείας είναι ο διερμηνέας να είναι γνώστης του περιεχομένου του μαθήματος που καλείται να αποδώσει στην ΕΝΓ (Lang, 2002).

Εξίσου σημαντικό είναι το αποτέλεσμα της έρευνας που αφορά την υποστήριξη από τους συνομηλίκους, τόσο μέσα στα μαθήματα, όσο και έξω από αυτά. Όλοι σχεδόν οι κ/β φοιτητές αναφέρθηκαν στην υποστήριξη που δέχονται από τους συμμαθητές τους και μέσα και έξω από τα μαθήματα, κυρίως με την παροχή σημειώσεων, αλλά σε μερικές περιπτώσεις και με την παροχή επεξηγήσεων. Από ότι φάνηκε οι κ/β φοιτητές νιώθουν πιο άνετα να ζητούν βοήθεια από τους συνομηλίκους παρά από τους διδάσκοντες και πιθανόν ένας ακόμη παράγοντας που τους οδηγεί στους συνομηλίκους να είναι η δυσκολία τους να καταγράφουν οι ίδιοι σημειώσεις μέσα στο μάθημα, εξαιτίας της ταυτόχρονης παρακολούθησης πολλαπλών οπτικών πηγών (διερμηνέας, διδάσκοντας, προβολέας, κ.τ.λ).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ενώ η διεθνή βιβλιογραφία κάνει λόγο για οργανωμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες και παροχές από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προς τους κ/β φοιτητές, στην Ελλάδα η υποστήριξη που παρέχεται είναι σε αρχικό ακόμη στάδιο, συνήθως παρέχεται ανάλογα με το τμήμα και κατά περίπτωση και δεν αποτελεί οργανωμένη υπηρεσία. Υπηρεσίες, δηλαδή, για τις οποίες γίνεται αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως είναι ο υποτιτλισμός, η διαδικτυακή μάθηση, οι βοηθητικές ακουστικές συσκευές δεν αναφέρθηκαν από τους

κ/β φοιτητές της έρευνας. Επίσης, ενώ το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας υπαγορεύει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υποχρεωμένα να περιέχουν στον εσωτερικό τους κανονισμό παροχές και υπηρεσίες για τα άτομα με αναπηρία, στην πραγματικότητα αποδείχτηκε ότι οι τρόποι υποστήριξης που αναφέρθηκαν από τους κ/β φοιτητές παρέχονται συνήθως ανεπίσημα και περιστασιακά.

3. Ζητήματα κοινωνικής πρόσβασης για τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σημαντικό ενδιαφέρον για την πορεία της φοίτησης των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει και η κοινωνική πρόσβαση αυτών. Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους κ/β μαθητές, υποδηλώνει την εισαγωγή σε ένα νέο και διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο έχει περισσότερες απαιτήσεις και διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας, σε σύγκριση με τα πλαίσια που είχαν φοιτήσει τα προηγούμενα χρόνια, γεγονός που προκαλεί δυσκολίες, τόσο στην κοινωνική, όσο και στη συναισθηματική προσαρμογή των κ/β φοιτητών (Kelly, Albertini & Shannon, 2001).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τις κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις των κ/β φοιτητών στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν έδειξαν ότι, ειδικά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης, οι δυσκολίες στην επικοινωνία και στις κοινωνικές επαφές είναι μεγάλες. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών ανέφερε ότι τα πρώτα χρόνια των σπουδών τους ήρθαν αντιμέτωποι με μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία και επαφή με τους ακούοντες, αλλά και με δυσκολίες προσαρμογής για το καινούριο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναφέρθηκαν στις διάφορες αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν κυρίως στη συναναστροφή τους με τους ακούοντες συνομηλίκους, αλλά και στην απόρριψη που ένιωσαν αρκετές φορές στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Για τα επόμενα χρόνια της φοίτησής τους, οι περισσότεροι κ/β φοιτητές δήλωσαν πλέον ότι έχουν προσαρμοστεί κοινωνικά και είναι ικανοποιημένοι με την κοινωνική τους ζωή. Παράλληλα, υπήρξε ένα μικρό ποσοστό αυτών που δήλωσε ότι συνεχίζει να μην νιώθει άνετα και να έχουν περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές και έξω από την αίθουσα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από ευρήματα προηγούμενης έρευνας, τα οποία είχαν δείξει ότι τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι αρκετά δύσκολα για τους περισσότερους κ/β φοιτητές, αφού οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις είναι περιορισμένες, ενώ αλλαγές στην κοινωνική τους ζωή αρχίζουν να φαίνονται κατά τη διάρκεια του δεύτερου, ίσως και του τρίτου χρόνου σπουδών. Τότε, δηλαδή που τα κοινωνικά δίκτυα των κ/β φοιτητών αρχίζουν να επεκτείνονται, αφού και οι ίδιοι αρχίζουν πια να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, πέραν του αναλυτικού προγράμματος (Kersting, 1997).

Οι επαφές και η επικοινωνία μεταξύ των κ/β φοιτητών και των ακουόντων συμφοιτητών τους, τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και έξω από αυτήν αποδείχτηκε ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό παραμένουν απλά τυπικές, ακόμη και μετά τα πρώτα χρόνια των σπουδών, παρόλο που κάποιοι από αυτούς δήλωσαν ότι έχουν προσαρμοστεί κοινωνικά. Πιθανόν, οι επικοινωνιακές δυσκολίες να είναι η αιτία που οι κ/β φοιτητές συνεχίζουν να νιώθουν απομονωμένοι και εκτός των αλληλεπιδράσεων μέσα στην αίθουσα (Foster, Long & Snell, 1999).

Όσον αφορά τη συναισθηματική προσαρμογή των κ/β φοιτητών, σημαντικές είναι οι δυσκολίες που εντοπίζονται και σε αυτόν τον τομέα. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι, οι κ/β φοιτητές, εξαιτίας κυρίως των δυσκολιών στον κοινωνικό τομέα, δυσκολεύονται αρκετά να προσαρμοστούν και συναισθηματικά στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στις συναισθηματικές τους εμπειρίες κατά την έναρξη της φοίτησης, στην αρχή της φοίτησης και στην πορεία της φοίτησης, καθώς έγινε αναφορά και στα συναισθήματα που βιώνουν μέσα στην τάξη. Έτσι, σύμφωνα με τις εμπειρίες τους, η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών δήλωσε ότι κατά την έναρξη της φοίτησης ένιωθε μεγάλο άγχος και ανησυχία τόσο για τα μαθήματα, όσο και για τους καθηγητές, στα πρώτα χρόνια των σπουδών για τους περισσότερους το άγχος και η ανησυχία μεταφέρθηκε στις κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις, ενώ στην πορεία της φοίτησης ένα ποσοστό των κ/β φοιτητών δήλωσε ικανοποιημένο, ένα άλλο ποσοστό δήλωσε απογοητευμένο και ακόμη ένα μικρό ποσοστό διατύπωσε μεικτά συναισθήματα. Ακόμη και όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, η πλειοψηφία των κ/β φοιτητών δήλωσε αγχωμένη και ότι δεν νιώθει καθόλου άνετα.

Γενικότερα, η συναισθηματική κατάσταση των κ/β φοιτητών από τη στιγμή που εισέρχονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι τη στιγμή που κοντεύουν να αποφοιτήσουν αποδείχτηκε ότι είναι αρκετά έντονη, γεγονός που πιθανόν να

κουράζει τους ίδιους τους φοιτητές, αφού χρειάζεται συνεχώς να καταβάλουν προσπάθειες για να ανταπεξέλθουν σε όλες τις δυσκολίες. Όπως αποδεικνύεται άλλωστε και από τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας, οι κ/β φοιτητές έχουν επιπρόσθετες προκλήσεις να αντιμετωπίσουν στον κοινωνικό και στο συναισθηματικό τομέα, συγκριτικά με τους ακούοντες, γι' αυτό και τα επίπεδα ανησυχίας και άγχους για την αντιμετώπιση των εμποδίων στον κοινωνικό τομέα, καθώς και τα συναισθήματα μοναξιάς και θλίψης παρουσιάζονται πιο αυξημένα, από αυτά των ακουόντων (Lukomski, 2007).

Συνοψίζοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των κ/β φοιτητών αναφορικά με την κοινωνική τους πρόσβαση στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει ότι τόσο η κοινωνική, όσο και η συναισθηματική προσαρμογή των κ/β φοιτητών είναι σύνθετες διαδικασίες. Ειδικά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο, οι κ/β φοιτητές αποδείχτηκε ότι έρχονται αντιμέτωποι με εμπειρίες αποξένωσης και διαχωρισμού από τους υπόλοιπους συμφοιτητές, γεγονός που δημιουργεί εμπόδια και στη συναισθηματική προσαρμογή αυτών. Αλλά και τα επόμενα χρόνια των σπουδών δεν φάνηκε να είναι ευνοϊκά για όλους, αφού για αρκετούς φοιτητές οι δυσκολίες να μην μπορεί να περιορίζονται, όμως δεν παύουν να υπάρχουν.

Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό της εργασίας είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι ενδέχεται να επηρέασαν κατά ένα βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως το είδος της δειγματοληψίας, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και η ερευνητική εμπειρία της ερευνήτριας.

Αρχικά, ένας πιθανός περιορισμός σχετίζεται με το πλήθος των συμμετεχόντων, αλλά και με το είδος της δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τέσσερις μεγάλες πόλεις της χώρας, εντούτοις ίσως απαιτούνταν μεγαλύτερο πλήθος κ/β φοιτητών, προκειμένου να υπάρξει μια πιο σαφή και αντιπροσωπευτική εικόνα σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, αφού η επαφή με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης από κοινούς γνωστούς, για συγκεκριμένα άτομα σε συγκεκριμένα τμήματα, γεγονός που πιθανόν να επηρέασε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Cohen et al., 2008).

Άλλος περιορισμός αφορά τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν δύο ή περισσότερες μέθοδοι συλλογής των δεδομένων. Το ότι δεν πραγματοποιήθηκε δηλαδή τριγωνοποίηση των δεδομένων, ενδέχεται να επηρέασε τα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάδειξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής πρόσβασης των κ/β φοιτητών στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι η συνέντευξη αποτελεί μια διαπροσωπική συναλλαγή στην οποία δεν παύουν να υπάρχουν προκαταλήψεις, καθώς και κοινωνικά αποδεκτές ή μη αποδεκτές απαντήσεις (Cohen et al., 2008). Αυτό, ενδέχεται να επηρεάζει την ερμηνεία των απαντήσεων από την πλευρά της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα αυτή να αποκλίνει σε κάποιο βαθμό από την πραγματικότητα. Τέλος, η λιγοστή ερευνητική εμπειρία της ερευνήτριας με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, καθώς και με την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ενδέχεται να επηρέασαν την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η εκπόνηση αυτής της ερευνητικής εργασίας είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των κ/β φοιτητών, αναφορικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόσβαση στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των κ/β φοιτητών, η εισαγωγή και φοίτηση στα διάφορα πλαίσια της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει πλέον για εκείνους εξαιρετική σημασία, κυρίως για τις ευκαιρίες που μπορεί να τους προσφέρει σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Όμως, όπως αποδείχτηκε, τόσο η ακαδημαϊκή, όσο και η κοινωνική πρόσβαση δεν αποτελούν εύκολες διαδικασίες, εξαιτίας των διαφόρων δυσκολιών και εμποδίων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι κ/β φοιτητές κατά την είσοδο και φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόσβαση, οι κ/β φοιτητές αναφέρθηκαν κυρίως στα εμπόδια και τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων, αλλά και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους αποκτούν κάποιου είδους υποστήριξη. Εμπόδια στο χώρο, δυσκολίες με τη συμπεριφορά του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διάλεξης, επικοινωνιακές δυσκολίες εξαιτίας της κώφωσης, οι γλωσσικές δυσκολίες και το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο που έχουν συνήθως οι κ/β φοιτητές, αλλά και η ύπαρξη ή όχι υποστήριξης από το διδάσκοντα, είτε από κάποιον διερμηνέα, είτε από συμφοιτητές αποτελούν κάποιους από τους σημαντικούς παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των φοιτητών, ο ρόλος τόσο των διδασκόντων, όσο και των διερμηνέων, αλλά και των συμφοιτητών αποδείχτηκε ιδιαίτερα ενισχυτικός για τη μαθησιακή πρόσβαση των κ/β φοιτητών. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες και τα εμπόδια δεν έπαψαν να υπάρχουν, γεγονός που πιθανόν να σχετίζεται, είτε με το κατά πόσον οργανωμένη και συστηματική είναι η υποστήριξη που παρέχεται, είτε με τις ικανότητες και τις γνώσεις αυτών που παρέχουν την υποστήριξη.

Και για την κοινωνική πρόσβαση οι κ/β φοιτητές ανέφεραν σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες εστιάζονται κυρίως στην επικοινωνία και στις κοινωνικές επαφές με τους ακούοντες, καθώς και στις συναισθηματικές δυσκολίες που συνήθως προκύπτουν. Όλοι σχεδόν οι κ/β φοιτητές, αναφερόμενοι στις κοινωνικές τους εμπειρίες δήλωσαν ότι ειδικά στην αρχή της φοίτησής τους βίωσαν αρκετές αρνητικές εμπειρίες αποξένωσης, απομόνωσης και διαχωρισμού, ενώ στην πορεία

των σπουδών τους, αρκετοί ήταν οι φοιτητές που προσαρμόστηκαν κοινωνικά και δήλωσαν ικανοποιημένοι με την κοινωνική ζωή τους, ενώ κάποιοι συνέχισαν να μην είναι άνετοι με τους συμφοιτητές και να παραμένουν απομονωμένοι. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός, ότι παρότι αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι με το πέρασμα των χρόνων προσαρμόστηκαν κοινωνικά, εντούτοις συγκριτικά μεγάλο ήταν το ποσοστό των κ/β φοιτητών που δήλωσαν ότι οι επαφές με τους συμφοιτητές συνεχίζουν να είναι απλά τυπικές. Όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των κ/β φοιτητών, αυτή σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων παρουσιάστηκε ιδιαίτερα έντονη και αγχωτική σε όλα σχεδόν τα στάδια της φοίτησης. Άγχος και ανησυχία, τόσο για τα μαθήματα, όσο και για τους καθηγητές, φόβος για τις κοινωνικές επαφές, αισθήματα μοναξιάς, απομόνωσης και απογοήτευσης είναι μερικά από τα πιο συχνά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τους ίδιους τους κ/β φοιτητές.

Αν και στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής εργασίας έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί μια σαφή εικόνα σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις προέκυψαν και άλλα ερωτήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Για παράδειγμα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον πέραν από τις απόψεις των κ/β φοιτητών να ερευνηθούν παράλληλα και οι απόψεις των διδασκόντων των φοιτητών αυτών, προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει μια πιο λεπτομερή εικόνα για τη μαθησιακή και κοινωνική πρόσβαση των κ/β φοιτητών. Επίσης, πιθανόν να έδινε σημαντικά για την έρευνα στοιχεία, αν κατά την ανάλυση των δεδομένων λαμβανόταν υπόψη τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών, όπως η ηλικία, το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα και η σχολή στην οποία φοιτούν.

Τέλος, η διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με τις παροχές και υπηρεσίες που υπάρχουν ή δεν υπάρχουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά ιδρύματα της χώρας για τους φοιτητές με αναπηρία, αλλά και σχετικά με τον τρόπο που παρέχονται στους φοιτητές, πιθανόν να έδινε σημαντικές απαντήσεις ή και λύσεις για μια πιο αποτελεσματική ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόσβαση για τους κ/β φοιτητές. Είναι σημαντικό να υπάρξουν δεδομένα - στοιχεία, τα οποία ίσως να μπορέσουν να βοηθήσουν στον επαναπροσδιορισμό, τόσο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όσο και του ρόλου των διδασκόντων, του ρόλου των ίδιων των φοιτητών με αναπηρία, αλλά και όσων εμπλέκονται στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόσβαση των κ/β φοιτητών.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Albertini, J. A., Kelly, R. R., & Matchett, M. K. (2011). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(1), 85–101.
- Argyropoulos, V. S., & Nikolaraizi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 139–153.
- 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.
- Bills, D., Ferrari, J., Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1998). Making postsecondary classes accessible to deaf and hard-of hearing students: Research, strategies, and practices. National Technical Institute For the Deaf, Rochester Institute of Technology. Ανασύρθηκε από: <http://www.pepnet.org/confpast/1998/pdf/bills.pdf>
- Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., & Rizzolo, K. (2011). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 79–100.
- Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation, 74*(1), 25–31.
- Cavender, A. C. (2008). Using networked multimedia to improve academic access for deaf and hard of hearing students. *Accessibility and Computing, (89)*, 18-21.
- Cawthon, S. W., Nichols, S. K., & Collier, M. (2008). Facilitating access: What information do Texas postsecondary institutions provide on 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., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 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.
- 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.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London; New York: Routledge.
- Elliot, L. B., Stinson, M. S., McKee, B. G., Everhart, V. S., & Francis, P. J. (2001). College students' perceptions of the C-print speech-to-text transcription system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 285–98.
- Foster, S. (1989). Factors influencing the academic and social integration of hearing impaired college students. Ανασύρθηκε από: <https://ritdml.rit.edu/handle/1850/6056>.
- 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.
- Hanks, J. A., & Velaski, A. (2003). A summertime collaboration between speech-language pathology and deaf education. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 58.
- 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.
- 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.
- 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. R., Albertini, J. A., & Shannon, N. B. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf, 146*(5), 385–400.
- Kelly, R. R., Lang, H. G., & Pagliaro, C. M. (2003). Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades 6-12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(2), 104–19.
- Kersting, S. A. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2*(4), 252–263.
- Kheir, R., & Way, T. (2007). Inclusion of deaf students in computer science classes using real-time speech transcription. *Bulletin, 39*(3), 261–265.
- Komesaroff, L. (2005). Category politics: Deaf students' inclusion in the 'hearing university'. *International Journal of Inclusive Education, 9*(4), 389–403.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκάκου, Κ., και Βλάχου, Π. (2003). Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. (Επιμ.). Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- 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. G. (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., Stinson, M., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*(1), 16–27.
- Long, G. L., & Beil, D. H. (2005). The importance of direct communication during continuing education workshops for deaf and hard-of-hearing professionals. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 18*(1), 5–11.
- 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.
- Long, G., Stinson, M. S., & Braeges, J. (1991). Students' perceptions of communication ease and engagement. How they relate to academic success. *American annals of the deaf*, 136(5), 414–421.
- Luckner, J. L., Slike, S. B., & Johnson, H. (2012). Helping students who are deaf or hard of hearing succeed. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 58–67.
- Lukomski, J. (2007). Deaf college students' perceptions of their social-emotional adjustment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 486–494.
- Marschark, M. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 38–50.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Knoors, H., et al. (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., & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 546–561.
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3–16.
- Moore, D. F. (2007). *Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων παιδιών: Η ανάγκη για ερευνητικά τεκμηριωμένες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Στους Σ. Παντελιάδου και Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την Έρευνα στη Διδακτική Πράξη* (σ. 135-184). Αθήνα: Πεδίο.
- Noble, H. (2010). Improving the experience of deaf students in higher education. *British Journal of Nursing*, 19(13), 851–854.

- Pace, D., & Schwartz, D. (2008). Accessibility in post secondary education: Application of UDL to college curriculum. *US-China Education Review*, 5(12), 20-26.
- 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.
- 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., Barnes, L., & Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness & Education International*, 6(2), 100–122.
- 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), 156–173.
- 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), 358–382.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 3–20.
- 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.
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–175.
- Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 40–51.

- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140–149.
- 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), 337–48.
- Wauters, L., Bon, W. H. J. van, Leeuwe, J. F. J. van, & Tellings, A. (2006). In search of factors in deaf and hearing children's reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 371–380.
- Woodcock, K., Rohan, M., & Campbell, L. (2007). Equitable representation of deaf people in mainstream academia: Why not? *Higher Education*, 53(3), 359–379.

Παράρτημα

1. Το εργαλείο της έρευνας:

Οδηγός Συνέντευξης

Όνομα /Επώνυμο: _____

Ηλικία: _____

Φύλο: _____

Σπουδές – Τμήμα: _____

Έτος σπουδών: _____

Πως θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας;

Κωφός κωφός βαρήκοος

Επιθυμητός τρόπος επικοινωνίας:

Με την οικογένεια: _____

Με τους φίλους: _____

Στο τμήμα: _____

Άλλα μέλη στην οικογένειά σας με προβλήματα ακοής: _____

Θεματικός Άξονας 1

Εισαγωγή και λόγοι φοίτησης των κωφών φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Α)Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις. Ποια είναι η γνώμη σας για αυτή τη δυνατότητα που σας δίνεται;

Β)Εσείς με ποιον τρόπο επιλέξατε να εισαχθείτε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Γ)Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι ο τρόπος εισαγωγής επηρεάζει την πορεία και την ολοκλήρωση των σπουδών σας;

Δ)Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους αποφασίσατε να φοιτήσετε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Ε) Για ποιο λόγο επιλέξατε το συγκεκριμένο τμήμα; Το γεγονός ότι είστε κωφός ή βαρήκοος έπαιξε κάποιο ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος;

ΣΤ) Ξεκινώντας τις σπουδές σας ποιες ήταν οι προσδοκίες σας; Είστε ικανοποιημένος/η από αυτή σας την επιλογή;

Θεματικός Άξονας 2

Η ετοιμότητα των κωφών φοιτητών για την φοίτηση τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Α) Ολοκληρώνοντας τη Β/θμια εκπαίδευση πόσο έτοιμος/η νιώθατε για τη φοίτησή σας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Β) Τι είδους δεξιότητες θεωρείτε πως είναι απαραίτητες για τη φοίτησή σας στο συγκεκριμένο τμήμα; Πιστεύετε πως εσείς έχετε τις συγκεκριμένες δεξιότητες;

Γ) Όσον αφορά τις κοινωνικές σας επαφές, πόσο έτοιμος/η νιώθατε για να φοιτήσετε σε ένα καινούριο εκπαιδευτικό περιβάλλον; Είχατε κάποιες ανησυχίες σχετικά με τη δημιουργία νέων φίλων/γνωριμιών;

Δ) Ξεκινώντας τη φοίτησή σας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τι ήταν αυτό που σας ανησυχούσε / απασχολούσε περισσότερο απ' όλα; (Για παράδειγμα, το πώς θα αντεπεξέλθετε στα μαθήματα, το πώς θα γνωριστείτε με νέα άτομα;)

Θεματικό Άξονας 3

Πρόσβαση και συμμετοχή στα μαθήματα

Α) Αρχικά, πόσο συχνά παρακολουθείτε τα μαθήματα στο τμήμα σας; Αν δεν παρακολουθείτε συχνά, για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Β) Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας, μπορείτε να μου περιγράψετε με λίγα λόγια τους χώρους στους οποίους γίνονται συνήθως τα μαθήματα; (Είναι αμφιθέατρο; Είναι απλή αίθουσα; Πώς κάθεστε οι φοιτητές; Η θέση του καθηγητή;) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις συνθήκες μέσα στην αίθουσα; (Για παράδειγμα, ο φωτισμός ή η θέση που κάθεστε σας βοηθούν στο να κάνετε χειλεανάγνωση ή να βλέπετε το διερμηνέα;). Υπάρχει κάτι στο χώρο που να θεωρείτε ότι σας δυσκολεύει ή σας διευκολύνει;

Γ) Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων θεωρείτε ότι συμμετέχετε αρκετά; Πόσο συχνά παίρνετε μέρος στις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην αίθουσα; Πόσο συχνά εκφράζετε τη γνώμη σας;

Δ) Μπορείτε να μου περιγράψετε πως αισθάνεστε μέσα στην τάξη; Νιώθετε άνετα; Νιώθετε να είστε μέλος της ομάδας;

Ε) Θεωρείτε ότι ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων είναι καλός; Όταν σας δυσκολεύει ή δεν κατανοείτε κάτι, κάνετε κάτι για να το κατανοήσετε; Αν ναι, τι είναι αυτό;

Στ) Θεωρείτε ότι υπάρχουν δυσκολίες/εμπόδια για εσάς στα μαθήματα; Αν ναι, μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες από αυτές/α;

Ζ) Με ποιον τρόπο πιστεύετε πως θα μπορούσαν να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες;

Θεματικός Άξονας 4

Υποστηρικτικές υπηρεσίες

Α) Είστε ενημερωμένοι για το ποια μέσα, ποιες υπηρεσίες ή με ποιους τρόπους μπορείτε να λάβετε κάποιου είδους υποστήριξη στα μαθήματα; (υπηρεσία διερμηνείας, υπηρεσία υποτιτλισμού, σημειώσεις, φορητές βοηθητικές ακουστικές συσκευές, ενισχυτική διδασκαλία).

Β) Στο τμήμα που σπουδάζετε υπάρχουν κάποιες από τις παραπάνω ή άλλες υπηρεσίες/μέσα που να σας υποστηρίζουν στα μαθήματα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Γ) Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα υποστήριξης που έχετε μέχρι στιγμής λάβει;

- i. Για παράδειγμα, έχετε λάβει διερμηνεία; Αν ναι, πότε; Ο διερμηνέας πότε παρέχεται συνήθως; Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στις εξετάσεις ή και στα δύο;
- ii. Έχετε χρησιμοποιήσει σημειώσεις; Από ποιον τις ζητήσατε; Από κάποιον συμφοιτητή σας ή από τον ίδιο τον διδάσκοντα;
- iii. Έχετε λάβει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία; Αν ναι, από ποιον;
- iv. Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια βοηθητική ακουστική συσκευή, υποτιτλισμό ή κάτι άλλο;

Δ) Θεωρείτε ότι σας βοήθησαν επαρκώς; Πως θα χαρακτηρίζατε την αποτελεσματικότητά τους; Οι υπηρεσίες αυτές είναι πάντα διαθέσιμες όταν τις χρειάζεστε;

Ε) Ποιος πιστεύετε πως είναι ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης, για να έχετε αποτελεσματικότερη πρόσβαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων;

Θεματικός Άξονας 5

Ο ρόλος των διδασκόντων

Α) Θεωρείτε πως οι διδάσκοντες είναι ενημερωμένοι ότι στην τάξη τους υπάρχει κάποιος κωφός ή βαρήκοος φοιτητής; Αν ναι, τους έχετε ενημερώσει εσείς ο ίδιος;

Β) Πιστεύετε ότι οι διδάσκοντες γνωρίζουν ποιες είναι οι ανάγκες ενός κωφού ή βαρήκοου φοιτητή;

Γ) Θεωρείτε πως οι διδάσκοντες σας παρέχουν κάποια υποστήριξη; Μπορείτε να την περιγράψετε με λίγα λόγια;

Δ) Πιστεύετε πως οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν κάποιες τεχνικές/στρατηγικές που να σας βοηθούν ή να σας δυσκολεύουν να παρακολουθείτε και να κατανοείτε το μάθημα; Υπάρχει κάποιος επιπρόσθετος εξοπλισμός; (Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα;)

Ε) Τι γνωρίζετε για την έννοια της διαφοροποίησης στη διδασκαλία; Πιστεύετε ότι οι διδάσκοντες κάνουν κάποια διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις δικές σας ανάγκες; Αν ναι, τι είδους διαφοροποιήσεις θεωρείτε πως γίνονται;

ΣΤ) Πως θα περιγράφατε τη συνεργασία και επικοινωνία με τους διδάσκοντες της σχολής σας;

Ζ) Έχετε τη δυνατότητα να απευθύνεστε στους διδάσκοντες και να ζητάτε τη βοήθειά τους; Είστε ενήμεροι για τις ώρες και τις ημέρες που μπορείτε να επικοινωνείτε με τον κάθε διδάσκοντα; Αν όχι, για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Η) Μπορείτε να μου περιγράψετε περιπτώσεις που συνεργαστήκατε με κάποιον διδάσκοντα; Πως θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας, καθώς και την στάση του απέναντι σας; Ήταν προσιτός, βοηθητικός;

Θεματικός Άξονας 6

Κοινωνική προσαρμογή/συμμετοχή

Α) Μπορείτε να μου περιγράψετε τις εμπειρίες σας από τις κοινωνικές σας αλληλεπιδράσεις; Είστε ικανοποιημένος με την κοινωνική σας ζωή;

Β) Υπάρχει επικοινωνία με τους συμφοιτητές σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται αυτή; Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας μαζί τους;

Γ) Έχετε αρκετούς φίλους; Από τη σχολή έχετε κάνει καινούριες παρέες;

Δ) Υπάρχει κάποιο άτομο με το οποίο νιώθετε πιο κοντά και μπορείτε να ζητήσετε πιο εύκολα τη βοήθειά του στα μαθήματα;

Στ) Μπορείτε να μου περιγράψετε τα συναισθήματα που έχετε από την όλη εμπειρία σας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι επιπλέον;