

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:

Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ

του

ΠΑΡΙΣΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ ΜΑΓΔΑ
(ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

2. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ
(ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)

3. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ
(ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

ΒΟΛΟΣ 2016

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το παρόν πόνημα αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι, δηλαδή, η ολοκλήρωση και το επιστέγασμα των σπουδών μου στον πολύ ενδιαφέροντα και γεμάτο προκλήσεις χώρο της Ειδικής Αγωγής. Οφείλω, λοιπόν, εδώ να αναγνωρίσω ότι η εκπόνησή της θα ήταν αδύνατη χωρίς την πραγματικά πολύτιμη συνδρομή κάποιων ατόμων.

Πρώτα και κύρια θα ήθελα να ευχαριστήσω από βάθους καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Νικολαραϊζή Μάγδα. Παρά την ταλαιπωρία που υπέστη από μέρους μου και την ασυνέπεια που με χαρακτήριζε πολλές φορές, ήταν εκεί να με βοηθά, να με στηρίζει και να με καθοδηγεί με τις γνώσεις και την πείρα της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Ο ρόλος της ήταν πραγματικά αναντικατάστατος και χωρίς την πολύτιμη συνεργασία της η εργασία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις συμμετέχουσες στην έρευνα, δηλαδή τις δύο κωφές και τις έξι ακούουσες φοιτήτριες. Μου διέθεσαν απλόχερα κομμάτι του ελεύθερου χρόνου τους και δεδομένου του αντικειμένου της έρευνας κατέστησαν παράγοντες εκ των ων ουκ άνευ για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τις δύο κωφές φοιτήτριες, καθώς η δική τους συμβολή υπήρξε καθοριστική και παρά το χρόνο και τον κόπο που δαπάνησαν, δε δημιούργησαν σε μένα ή στην έρευνά μου κανένα πρόβλημα. Η συνεργασία μας ήταν άψογη σε όλα τα επίπεδα και παρέμεινε έτσι μέχρι το τέλος.

Ακόμη, ευχαριστώ τις διδάσκουσες στα μαθήματα που παρακολουθούσα ως βοηθός των δύο κωφών φοιτητριών (μία εκ των οποίων ήταν και η επιβλέπουσα καθηγήτρια) και τις διερμηνείς στα μαθήματα αυτά. Όποτε χρειάστηκα τη βοήθειά τους σε κάτι, ανταποκρίθηκαν άμεσα στα αιτήματά μου, χωρίς να δημιουργήσουν σε μένα κάποιο πρόσκομμα.

Σε αυτό το σημείο θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στηρίζει διαχρονικά υλικά και ηθικά σε κάθε μου βήμα και στέκεται εναγώνια αρωγός σε κάθε δημιουργική προσπάθεια που θέλω να πιστεύω ότι κάνω. Τους ευγνωμονώ για ό,τι

έχουν κάνει με πολλές θυσίες και στερήσεις για μένα μέχρι τώρα και που στέκονται συνεχώς δίπλα μου, αψηφώντας τους δύσκολους καιρούς που διανύουμε. Η αγάπη και η εκτίμηση που τρέφω γι' αυτούς είναι απεριόριστη.

Τέλος, ξεχωριστά και ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον άνθρωπο της ζωής μου, την Ελένη μου, γιατί όχι μόνο με αγαπά και με στηρίζει, αλλά το σημαντικότερο, με εμπνέει να γίνομαι πιο δημιουργικός σε ό,τι κάνω αλλά και καλύτερος άνθρωπος. Της οφείλω την ευτυχία μου και εύχομαι να της το ανταποδίδω σε καθημερινή βάση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Εισαγωγή	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1.1 Σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	9
1.2 Κ/β και τριτοβάθμια εκπαίδευση	10
1.3 Ατομικά εμπόδια	11
1.4 Περιβαλλοντικά εμπόδια	13
1.5 Μαθησιακές δυσκολίες των κ/β φοιτητών – Η αναγνωστική κατανόηση	17
1.6 Υποστηρικτικές υπηρεσίες	18
1.6.1 Διερμηνεία	19
1.6.2 Ενισχυτική διδασκαλία	20
1.6.3 Καταγραφή σημειώσεων	21
1.6.4 Υποτιτλισμός σε πραγματικό χρόνο	23
1.7 Αναγκαιότητα της έρευνας	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Στόχος	25
2.2 Συμμετέχοντες	25
2.3 Μέθοδος	26
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	26
2.4.1 Παρατήρηση	26
2.4.2 Αναδιήγηση και ερωτήσεις κατανόησης	28
2.4.3 Ρουμπρίκα	29

2.4.4 Ερωτηματολόγιο	33
2.5 Διαδικασία	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Παρατήρηση	35
3.1.1 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με διδάσκοντες	35
3.1.2 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με διερμηνείς	36
3.1.3 Αλληλεπίδραση ακουόντων φοιτητών με διερμηνείς	37
3.1.4 Αλληλεπίδραση διερμηνέων με διδάσκοντες	38
3.1.5 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με συμφοιτητές τους	39
3.2 Ερωτηματολόγιο	41
3.2.1 Διευκρινίσεις και συζήτηση με τις δύο φοιτήτριες	42
3.3 Ρουμπρίκα	43
3.3.1 Αναδιύγηση	43
3.3.2 Κατανόηση ερωτήσεων	45
3.3.3 Απάντηση ερωτήσεων	46
3.3.4 Διαλέξεις	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συζήτηση - συμπεράσματα	60
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	66
4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	67
Βιβλιογραφία	69
Παράρτημα	77

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα θέτει ως επιτακτική ανάγκη τη διερεύνηση και μελέτη ζητημάτων που άπτονται της πρόσβασης των κωφών και βαρήκοων (κ/β) φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το βαθμό ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των διαλέξεων. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης. Τα μέσα για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η ρουμπρίκα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο βαθμός ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών ήταν αρκετά χαμηλός. Διαπιστώθηκε η χαμηλή κατανόηση των διαλέξεων από τους κ/β φοιτητές, η σχεδόν ανύπαρκτη αλληλεπίδρασή τους με τους διδάσκοντες, οι οποίοι δεν ήταν καλά ενημερωμένοι γύρω από ζητήματα κώφωσης, και η καλή συνεργασία των κ/β φοιτητών με τους διερμηνείς. Επίσης, αισθητή, και σε κάποιες περιπτώσεις εντυπωσιακή, ήταν η βελτίωση της κατανόησης των κ/β φοιτητών μετά τη μελέτη σημειώσεων με υλικό από τις διαλέξεις που τους παρείχε ο ερευνητής, ο οποίος είχε το ρόλο του βοηθού τους.

Λέξεις κλειδιά: κωφοί και βαρήκοοι (κ/β) φοιτητές, ακαδημαϊκή πρόσβαση, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού ακαδημαϊκής πρόσβασης των κωφών και βαρήκοων (κ/β) φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα του βαθμού κατανόησης αμέσως μετά την παρακολούθηση των διαλέξεων. Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται θεωρητικά ζητήματα. Αρχικά, η σημασία γενικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ΑμεΑ) και στη συνέχεια γίνεται μία εισαγωγή αναφορικά με τη φοίτηση των κ/β ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, γίνεται εκτενής αναφορά σε ορισμένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν οι κ/β φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε πρόκειται για ατομικά χαρακτηριστικά είτε για περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αμέσως μετά περιγράφονται οι βασικότερες εκ των υποστηρικτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στα τριτοβάθμια ιδρύματα για να διευκολύνουν την πρόσβαση των κ/β φοιτητών. Το κεφάλαιο κλείνει με την αναγκαιότητα της παρούσης έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Κατ' αρχάς παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά της ερωτήματα. Δίνονται στη συνέχεια ακριβείς πληροφορίες για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε και για τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Το κεφάλαιο καταλήγει με την αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση του ερευνητή και του ερωτηματολογίου που δόθηκε προς απάντηση στις δύο κωφές φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακολουθούν τα αναλυτικά ευρήματα όσον αφορά την κατανόηση του περιεχομένου των διαλέξεων, όπως αυτά καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν μέσω ρουμπρικής αξιολόγησης, τόσο για τις δύο κωφές φοιτήτριες όσο και για τις ακούουσες φοιτήτριες που επίσης συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η συζήτηση. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση και σχολιασμός των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας, όπως π.χ. οι εμπειρίες των κ/β φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις εμπειρίες, καθώς και οι επιδόσεις τους στην κατανόηση των διαλέξεων αμέσως μετά την παρακολούθησή τους. Γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων αυτών με τη βοήθεια και ευρημάτων άλλων ερευνών. Στη συνέχεια αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και το κεφάλαιο κλείνει με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να καλύψουν σφαιρικότερα το θέμα της παρούσης έρευνας ή να φωτίσουν περισσότερες ή και διαφορετικές πτυχές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1.1 Σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εμπειρία αυτής της ωφέλιμης περιόδου στη ζωή είναι ευεργετική για μια σειρά από λόγους. Η εξέλιξη που βιώνουν οι σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων (Hart, Grigal, Sax, Martinez & Will, 2006). Πάνω απ' όλα η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ΑμεΑ) είναι ζήτημα ίσων ευκαιριών και ενδυνάμωσης αυτών των ατόμων (Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004).

Το «άνοιγμα» της τριτοβάθμιας -αλλά και γενικότερα της εκπαίδευσης- εδράζεται στην επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας που επικράτησε στη θέση του ιατρικού μοντέλου στην εστίαση, δηλαδή, στους φραγμούς και τα εμπόδια που θέτουν οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος σε ΑμεΑ και όχι στα προβλήματα που προκαλεί στο ίδιο το άτομο η ίδια η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή/και η αναπηρία. Ως εκ τούτου, οι ανάγκες και τα δικαιώματα των σπουδαστών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχουν επίσημα αναγνωριστεί σε πολλές χώρες, στις οποίες έχει ψηφισθεί η ανάλογη νομοθεσία που προβλέπει την ένταξη αυτής της ευαίσθητης κοινωνικά ομάδας στην ανώτατη εκπαίδευση (Baron, Phillips & Stalker, 1996).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει μία αυξανόμενη σημαντική προϋπόθεση για μία ανεξάρτητη ενήλικη ζωή. Ενώ το 78% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισέρχεται σε κάποιου είδους ανώτερη εκπαίδευση, το ίδιο συμβαίνει μόνο για το 37% των αποφοίτων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Wittenburg, Golden & Fishman, 2002). Παρά τη χοντρική αυτή μέτρηση, το να δώσει κανείς μια συνεκτική εικόνα για την εκπροσώπηση των ΑμεΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δύσκολο για μια σειρά από λόγους. Ανάμεσα σε αυτούς τους λόγους βρίσκεται και η σημαντική έλλειψη συστηματικών στατιστικών στοιχείων. Αυτή η έλλειψη οφείλεται σε κάποιο βαθμό και στις πρακτικές των ίδιων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όσον αφορά την ενθάρρυνση

που παρέχουν στους φοιτητές για να αποκαλύψουν μία αναπηρία. Η καταγραφή μεγάλου αριθμού ΑμεΑ που σπουδάζουν σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να είναι επωφελής σε περίπτωση που υπάρχει πρόσθετη χρηματοδότηση γι' αυτό το λόγο. Ωστόσο, συχνά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα φοβούνται ότι δε θα ανταποκριθούν σε μία ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη και ζήτηση για υποστήριξη. Αυτό με τη σειρά του φέρνει έντονο προβληματισμό και σειρά σκέψεων σε ΑμεΑ που φοιτούν σε πανεπιστήμια για το αν και κατά πόσο η αποκάλυψη μιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή/και αναπηρίας θα τους επιφέρει πρόσθετα προβλήματα (Ridell, 1998).

1.2 Κ/β και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά τους κ/β φοιτητές, οι συνθήκες φοίτησής τους στην ανώτατη εκπαίδευση ποικίλλουν, καθώς σε κάποιες χώρες προσφέρονται υποστηρικτικές υπηρεσίες και σε άλλες όχι (Lang, 2002). Η συνεκπαίδευση των κ/β και των ακουόντων φοιτητών σε τάξεις πρωτίστως με ακούοντες φοιτητές εδράζεται κατά κύριο λόγο στην πεποίθηση ότι οι κ/β φοιτητές αλλά και άλλοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν σε τέτοια περιβάλλοντα (συνεκπαίδευσης) το ίδιο καλά ή και καλύτερα ακόμα από περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. Αυτό, ωστόσο, δεν είναι και τόσο αυτονόητο (Mitchell & Karchmer, 2004).

Όπως και όλοι οι σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι και οι κ/β φοιτητές, κατά την προσαρμογή τους στην ακαδημαϊκή ζωή βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σειρά προκλήσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων το να «ξεφύγουν» από τον προστατευτισμό και τις υποστηρικτικές σχέσεις του σπιτιού, να φτιάξουν καινούριες ταυτότητες και σχέσεις στο νέο περιβάλλον και να φτάσουν στην επίτευξη υψηλότερων ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Ωστόσο, οι κ/β φοιτητές αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες, μοναδικές προκλήσεις και δυσκολίες κατά το πέρασμά τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές μπορεί να ποικίλλουν και να αφορούν θέματα όπως η έλλειψη διερμηνέων και οι συνέπειες που αυτή επιφέρει αλλά και οι εξέχουσες διαφορές στην κουλτούρα μεταξύ ακουόντων και κ/β φοιτητών που περιλαμβάνουν διαφορές στη γλώσσα, στις κοινωνικές σχέσεις και εν γένει στην ταυτότητα (Whyte & Guiffreda, 2008).

Πολλοί κ/β φοιτητές, λοιπόν, κατά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βιώνουν ένα «πολιτιστικό σοκ», όπως έχουν χαρακτηριστικά επισημάνει οι Foster και DeCaro (1990). Με τα ευρήματα των Foster και DeCaro συνάδουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Kersting (1997). Η Kersting (1997), μετά από συνεντεύξεις που διεξήγαγε σε κωφούς πρωτοετείς φοιτητές, τονίζει τα συναισθήματα μοναξιάς, απομόνωσης, δυσφορίας και αποξένωσης που αυτοί ένιωθαν κατά το πρώτο τουλάχιστον έτος της φοίτησής τους. Τα συναισθήματα αυτά άλλαξαν μόνο κατά τα επόμενα έτη των σπουδών τους, εν μέρει ως αποτέλεσμα της βελτιωμένης επικοινωνίας τους με τους συμφοιτητές τους και της αυξημένης συμμετοχής τους σε δραστηριότητες εξωπανεπιστημιακές.

Συνεπώς, παρ' όλη την σε κάθε περίπτωση αναντίρρητη διανοητική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική, πολιτική και κοινωνικοπολιτιστική σημασία της εκπαίδευσης, οι κ/β φοιτητές συναντούν εμπόδια κατά την πρόσβασή τους σε αυτήν. Τα εμπόδια αυτά είναι είτε εξωτερικά, δηλαδή συνδέονται με παράγοντες που δεν σχετίζονται με τους ίδιους τους κ/β φοιτητές (περιβαλλοντικά), είτε εσωτερικά, που σχετίζονται με χαρακτηριστικά των ίδιων των κ/β φοιτητών (ατομικά).

1.3 Ατομικά εμπόδια

Πολλές φορές το επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου μιας πανεπιστημιακής επιστημονικής διάλεξης που παρουσιάζουν οι κ/β φοιτητές είναι χαμηλό (Napier & Barker, 2004). Συνήθως παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, το επίπεδο των εκπαιδευτικών τους γνώσεων και την ικανότητα να παρακολουθούν μαθήματα μέσω διερμηνέως στη νοηματική γλώσσα (Karchmer & Mitchell, 2003). Για τους περισσότερους κωφούς ή βαρήκοους φοιτητές η εκμάθηση σε υψηλό επίπεδο γραφής και ανάγνωσης είναι δύσκολη υπόθεση (Luckner, Sebold, Cooney, Young III. & Goodwin-Muir, 2006). Άλλωστε, είναι γνωστό πως η πλειονότητα αυτών των ατόμων έχει αναγνωστικές ικανότητες που αντιστοιχούν στις αναγνωστικές ικανότητες ακουόντων μαθητών Τετάρτης τάξης δημοτικού (Traxler, 2000).

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή πορεία των κ/β φοιτητών είναι η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Και αυτό όμως έχει να κάνει στο μεγαλύτερο βαθμό με τα επικοινωνιακά προβλήματα είτε στο σπίτι είτε

στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του φοιτητή (Fusick, 2008). Εκτός αυτού, υπάρχουν αποδείξεις ότι οι κωφοί και βαρήκοοι φοιτητές έχουν και χαμηλή αυτοεπίγνωση. Είναι λιγότερο ικανοί από τους ακούοντες φοιτητές στο να προβλέπουν το βαθμό της κατανόησής τους (Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen & Maltzen, 2004, in Schick, Williams & Kupermintz, 2005) και μπορεί πολλές φορές να υπερεκτιμούν – κάτι που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα – το επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν (Kurz & Langer, 2004, in Schick et al., 2005).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές παρουσιάζουν συχνά έλλειψη όσον αφορά τις δεξιότητες συνηγορίας, δηλαδή, ουσιαστικά, της διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο (Garay, 2003). Βέβαια, σε αυτό συνεισφέρουν και εξωγενείς παράγοντες και πολλές φορές αυτό έχει προεκτάσεις και μετά την αποφοίτησή τους σε σχέση με την αγορά εργασίας, τα εργασιακά τους δικαιώματα και την ανεξαρτησία τους (Bowe, 2003). Χωρίς, λοιπόν, αυτονομία και διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, φυσικά με απαραίτητη και θεμελιώδη προϋπόθεση τη γνώση αυτών των δικαιωμάτων, υπάρχουν σοβαρές συνέπειες στη ζωή του ατόμου εν γένει.

Άλλα ατομικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ανασταλτικά για την ακαδημαϊκή πορεία των κ/β φοιτητών είναι το χαμηλό επίπεδο λεκτικής αυτοπεποίθησης και η ανησυχία τους για τον τρόπο μελέτης τους, όταν μάλιστα αυτός αποδεικνύεται αναποτελεσματικός. Όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, συνήθως έχουν χαμηλότερο κίνητρο από τους υπόλοιπους φοιτητές για να αποφοιτήσουν και αναπτύσσουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους καθηγητές τους. Αυτά έχουν ως άμεσο επακόλουθο γι' αυτούς να μην πιστεύουν συχνά στον εαυτό τους, να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες και να ανησυχούν για το θέμα της διαχείρισης του χρόνου τους (Albertini, Kelly & Matchett, 2011). Όπως αναφέρουν οι Richardson, MacLeod-Gallinger, McKee και Long (2000) οι κ/β φοιτητές παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους σχετικά με το φόρτο της ακαδημαϊκής τους εργασίας και εκτός αυτού αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στο να συσχετίσουν ιδέες πάνω σε διάφορα θέματα. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε συνήθως σε εκείνους τους φοιτητές, οι οποίοι επικοινωνούσαν με τη νοηματική γλώσσα.

Οι Stinson και Walter (1997) συσχετίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και ικανοποίηση των κωφών φοιτητών με την επιμονή και την κοινωνική ολοκλήρωση.

Θεωρούν πρωταρχικής σημασίας όσον αφορά την ολοκλήρωση των σπουδών των κωφών φοιτητών την απόκτηση ανεξαρτησίας, τη διαμόρφωση ταυτότητας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους τους. Ο Yoshinga-Itano (2003) επισημαίνει πως τα παιδιά τα οποία διαγνώστηκαν πριν την ηλικία των έξι μηνών με κώφωση έχουν καλύτερα γλωσσικά αποτελέσματα και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, γεγονός που οδηγεί σε βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής τους κατάστασης και ιδιαίτερα της αυτοαντίληψής τους. Άλλες πάλι έρευνες συμπεραίνουν πως οι εκ γενετής ή προγλωσσικά κωφοί έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στις περιορισμένες διαπροσωπικές συναλλαγές (Remine, Care, & Grbic, 2009).

1.4 Περιβαλλοντικά εμπόδια

Η διερμηνεία είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο για τους κ/β φοιτητές. Αυτό που γνωρίζουμε με απόλυτη βεβαιότητα είναι ότι η σιωπηρή υπόθεση-παραδοχή ότι η διερμηνεία παρέχει πρόσβαση στην τάξη ανάλογη με αυτή των ακουόντων και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς και από τα υπάρχοντα στοιχεία η υπόθεση δε φαίνεται να είναι έγκυρη (Marschark, Sapere, Convertino & Seewagen, 2005). Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι πολλοί κωφοί φοιτητές δε διαθέτουν τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να κάνουν αποτελεσματική χρήση της διερμηνείας προς όφελός τους (Winston, 1994).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί σοβαρή έλλειψη διερμηνέων αλλά και το φαινόμενο ότι πολλοί διερμηνείς που προσλαμβάνονται για να εργαστούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι είτε μη καταρτισμένοι είτε υποκαταρτισμένοι (Jones, Clark & Soltz, 1997, in Marschark et al., 2005). Κατά μέσο όρο, ακόμη και η διερμηνεία από έμπειρους και καταρτισμένους διερμηνείς που είναι εξοικειωμένοι με τους φοιτητές και που έχουν στόχο να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες-προτιμήσεις, δεν οδηγεί στην απόκτηση της ίδιας ποσότητας πληροφοριών από μία πανεπιστημιακή διάλεξη με αυτή των ακουόντων φοιτητών (Marschark et al., 2005). Περίπου το 60% των διερμηνέων κρίνονται ανεπαρκείς (Schick et al., 2005).

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν γενικώς αποδεκτά κριτήρια ή αξιολογήσεις ώστε να αποφασίσει κανείς πότε ένας φοιτητής είναι προετοιμασμένος να τοποθετηθεί σε

ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με διερμηνέα και τέτοιες αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως από γονείς και εκπαιδευτικούς υπαλλήλους οι οποίοι συχνά είναι υποπληροφορημένοι, αν όχι παραπληροφορημένοι, πάνω στο θέμα, (Stewart & Kluwin, 1996). Γενικά, όμως, η έμμεση διδασκαλία, όπως είναι αυτή μέσω διερμηνέα αλλά και όχι μόνο, δεν μπορεί να αποδώσει πιστά την άμεση διδασκαλία από κάποιον ειδικό πάνω στο κάθε φορά υπό εξέταση αντικείμενο. Γι' αυτό το λόγο αυτό που οι κωφοί φοιτητές παίρνουν από διερμηνευόμενα μαθήματα είναι ίσως λιγότερο ολοκληρωμένο και ευέλικτο από αυτό που παίρνουν οι ακούοντες φοιτητές (Marschark et al., 2005). Τέλος, πολλές φορές δεν είναι δυνατή η παροχή διερμηνέα διά ζώσης και γίνεται διερμηνεία εξ' αποστάσεως ή μέσω βίντεο. Αυτό από μόνο του μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση της νοηματικής γλώσσας, καθώς μέσα από ένα μόνιτορ δεν υπάρχει η καθαρότητα του βάθους που είναι καταλυτική για την αποτελεσματική επικοινωνία μέσω μίας νοηματικής γλώσσας (Napier & Barker, 2004).

Σχετικά με το προσωπικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αυτό δεν έχει στη μεγάλη του πλειονότητα αντίληψη της κώφωσης και υπ' αυτήν την έννοια δε γνωρίζει τι συμβαίνει στον κόσμο ενός κωφού ή βαρήκουου φοιτητή. Πολλοί αντιμετωπίζουν τους κωφούς φοιτητές απλά ως κωφούς και όχι ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Επίσης, δεν υπάρχει πολλές φορές αμεσότητα από τους άλλους και κυρίως τους εκπαιδευτικούς απέναντί τους. Αντ' αυτού, οι διδάσκοντες, από τους οποίους ελάχιστοι έχουν έστω και βασικές γνώσεις νοηματικής, απευθύνονται συστηματικά στους διερμηνείς και όχι στους ίδιους τους φοιτητές, που επιθυμούν την άμεση επικοινωνία και την αποζητούν (Komesaroff, 2005).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Marschark, Sapere, Convertino και Seewagen (2005) καταδεικνύουν το γεγονός πως μικρότερο ποσοστό κωφών φοιτητών κατανοεί τις πανεπιστημιακές διαλέξεις σε σύγκριση με τους ακούοντες φοιτητές. Κατά μέσο όρο, ακόμα και όταν η διερμηνεία γίνεται από διερμηνείς που έχουν μεγάλη εμπειρία, που γνωρίζουν τους φοιτητές και που τείνουν να προσαρμόζουν τις επικοινωνιακές τους προτιμήσεις σε αυτές των κωφών σπουδαστών, η πρόσκτηση πληροφοριών εκ μέρους των κωφών φοιτητών είναι πάλι μικρότερη σε σχέση με αυτή των ακουόντων. Η ίδια έρευνα τονίζει πως ακόμη και οι κωφοί φοιτητές που έχουν κωφούς γονείς και λαμβάνουν διερμηνεία από διερμηνείς

υψηλών προσόντων, δεν βρίσκονται σε ισότιμο επίπεδο με τους ακούοντες συνομηλίκους τους στις πανεπιστημιακές τάξεις. Για την κατάσταση αυτή δεν ευθύνεται η ακουστική απώλεια των φοιτητών, αλλά ο τρόπος που διδάσκονται. Για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος που οι ίδιοι μαθαίνουν και τι καταλαβαίνουν μέσα από τα διάφορα επικοινωνιακά στυλ.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδάσκοντες δεν καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να καταστήσουν βέβαιο το ότι οι κ/β φοιτητές είναι σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας διάλεξης πριν από αυτή. Κι όχι μόνο αυτό, αλλά συχνά κινούνται συνεχώς κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης, γράφουν στοιχεία του μαθήματος στον πίνακα και την ίδια ώρα μιλούν. Σε εργαστήρια ή σε μαθήματα πληροφορικής οι διδάσκοντες μπορεί να μιλούν ενώ ταυτόχρονα εκτελούν μια εργασία στον υπολογιστή, με αποτέλεσμα οι κ/β φοιτητές να πρέπει να διαλέξουν αν θα προσέξουν το διερμηνέα ή το διδάσκοντα ή την οθόνη, χάνοντας έτσι μεγάλο όγκο πληροφοριών. Όλα αυτά δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό την καλή και απρόσκοπτη οπτική επαφή των διδασκόντων με τους κ/β φοιτητές. Τέλος, πολλοί από αυτούς δεν προβαίνουν στις απαραίτητες τροποποιήσεις και διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία τους, και δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την επιτυχία ή αποτυχία αυτών των φοιτητών (Foster, Long & Snell, 1999).

Κάτι επίσης σημαντικό που δυσχεραίνει περαιτέρω την πλήρη πρόσβαση των κωφών και βαρήκων φοιτητών είναι ότι οι εν λόγω φοιτητές έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες και ευκαιρίες για αυθόρμητες συναντήσεις με συμφοιτητές, καθηγητές και συμβούλους εκτός της τάξης. Σπάνια οι κ/β φοιτητές συμπεριλαμβάνονται σε ανεπίσημες συναντήσεις και ανταλλαγές απόψεων μεταξύ ακούοντων φοιτητών σχετικά με προσδοκίες διδασκόντων, συμβουλές μελέτης και άγραφους κανόνες για τη συμπεριφορά στην τάξη και την οργάνωση. Αυτό λειτουργεί σίγουρα ανασταλτικά, καθώς γνωρίζουμε ότι αυτού του είδους οι συναντήσεις είναι που ενεργοποιούν ή κρατούν ενεργό το ενδιαφέρον των φοιτητών πάνω σ' ένα αντικείμενο. Εκτός αυτού, χάνουν με αυτόν τον τρόπο πολύτιμες «ανεπίσημες» πληροφορίες (Foster et al., 1999•Woodcock, Rohan & Campbell, 2007).

Η ποσότητα της δουλειάς σε ομάδες, ο τρόπος διδασκαλίας, ο ελλιπής φωτισμός, ο κακός εξοπλισμός και η μη προσεγμένη χωροταξία αποτελούν επίσης

εξωγενή εμπόδια στην πρόσβαση των κωφών και βαρήκοων φοιτητών σε μία πανεπιστημιακή τάξη. Επίσης, ο αριθμός των κωφών φοιτητών σε μία τάξη μπορεί να αλλάξει κατά πολύ το μαθησιακό περιβάλλον για έναν κωφό φοιτητή, καθώς μπορεί να τον κάνει να νιώσει από πολύ άνετα μέχρι και πολύ αμήχανα (Powell, Hyde & Punch, 2013). Πολλές φορές, οι κ/β φοιτητές νιώθουν μια δικαιολογημένη αμηχανία λόγω έλλειψης άλλων κωφών φοιτητών, με τους οποίους αισθάνονται όπως είναι φυσικό πολύ πιο κοντά από όσο αισθάνονται με τους ακούοντες. Οι μαρτυρίες πολλών από αυτούς το επιβεβαιώνουν (Komesaroff, 2005). Η αμηχανία αυτή, η οποία προκύπτει ως επακόλουθο της συναναστροφής με ακούοντες φοιτητές, εδράζεται μεταξύ άλλων στο ότι είναι αντικειμενικά δύσκολο να ακολουθήσουν το ρυθμό συζήτησης που πολλές φορές είναι γρήγορος και μιλούν ταυτόχρονα περισσότεροι από ένα φοιτητή (Stinson, Liu, Saur & Long, 1996).

Έχει βρεθεί ότι ακόμη και η απόσταση της κατοικίας του κωφού φοιτητή από το ίδρυμα που φοιτά παίζει σημαντικό ρόλο. Φοιτητές των οποίων το σπίτι ήταν αρκετά πιο μακριά από άλλους είχαν περισσότερες πιθανότητες να τα παρατήσουν πριν καν την ολοκλήρωση του πρώτου έτους των σπουδών τους. Επίσης, συνήθως οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις στην προηγούμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης, έχουν υψηλές επιδόσεις και σε τρίτοβάθμιο επίπεδο (Stinson, Scherer & Walter, 1987). Φυσικά, όλη η προηγούμενη εκπαίδευση του φοιτητή παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία μιας καλής ακαδημαϊκής βάσης (Chute, 2012), αλλά και το υπόβαθρο της οικογένειας και οι δεξιότητες (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές κ.α.) που έχει αποκτήσει ήδη πριν από τη φοιτητική ζωή (Tinto, 1987, in Boutin, 2008). Πολλοί κ/β φοιτητές διαπιστώνεται ότι είναι ελλιπέστατα προετοιμασμένοι από την προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και αυτό αποτελεί τροχοπέδη όχι μόνο για τις σπουδές τους, αλλά και για τη μετέπειτα επιτυχία τους στον κόσμο της εργασίας (Bat – Chava, Rosen, Sausa, Meza, Shockett & Deignan, 1999).

Εννοείται πως και ο οικονομικός παράγοντας, η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη μπορούν υπό προϋποθέσεις να αποδειχτούν φραγμοί για την ομαλή ακαδημαϊκή πορεία του κωφού φοιτητή (Lehmann, 2007). Από τη μεριά των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το μέγεθος του ιδρύματος, ο αριθμός του προσωπικού του, το εύρος των υποστηρικτικών υπηρεσιών που διαθέτει και η

διαθέσιμη χρηματοδότησή του, καθώς η υποστήριξη των κωφών και βαρήκοων φοιτητών είναι ιδιαίτερα κοστοβόρα και αυτό είναι ένα επιπλέον ζήτημα που απασχολεί τα εμπλεκόμενα μέρη (Bailey, Calcagno, Jenkins, Kienzl & Leinbach, 2005). Τέλος, πολλές φορές τα τριτοβάθμια ιδρύματα δεν καταφέρνουν να εντάξουν πλήρως στους κόλπους τους κ/β φοιτητές, γι' αυτό και οι τελευταίοι δηλώνουν ότι δεν καταφέρνουν να νιώθουν μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας, της «πανεπιστημιακής οικογένειας» (Hyde, Punch, Power, Hartley, Neale & Brennan, 2009).

1.5 Μαθησιακές δυσκολίες των κ/β φοιτητών – Η αναγνωστική κατανόηση

Οι περισσότεροι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές δε διαβάζουν όσο καλά διαβάζουν οι ακούοντες συνομήλικοί τους μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο. Στην πραγματικότητα, ο μέσος κωφός μαθητής 18 έως 19 ετών, διαβάζει σε ένα επίπεδο ανάλογο με το μέσο ακούοντα μαθητή 8 έως 9 ετών (Traxler, 2000). Διάφορες μετρήσεις της μάθησης έχουν δείξει ότι οι κωφοί μαθητές μαθαίνουν από τη γραπτή γλώσσα όσα και από τη νοηματική γλώσσα, αλλά σίγουρα λιγότερα από όσα μαθαίνουν οι ακούοντες συνομήλικοί τους (Marschark et al., 2009). Ο ετήσιος ρυθμός αύξησης της αναγνωστικής ικανότητας είναι περίπου 0,3 του επιπέδου ποιότητας ανά έτος (Allen, 1986) σε σύγκριση με το επίπεδο ποιότητας που είναι περίπου 1,0 για πολλούς ακούοντες μαθητές (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Κατά μία έννοια, ο ρυθμός ανάπτυξης προμηνύει ένα «ταβάνι», ή σταθεροποιείται, στο επίπεδο της τρίτης ή τετάρτης τάξης. Ωστόσο, ο ρυθμός ανάπτυξης για πολλούς κωφούς και κάποιους βαρήκοους μαθητές μπορεί να είναι άνισος, διότι δε φαίνεται να υπάρχει πάντα μια σταθερή πρόοδος από έτος σε έτος. Το μέσο επίπεδο, λοιπόν, ανάγνωσης των κωφών αποφοίτων λυκείου είναι αυτό της τετάρτης τάξης (Allen, 1986). Έτσι, η πλειονότητα των κωφών παιδιών (και κωφών ενηλίκων) δεν είναι σε θέση να συλλάβει και πολύ νόημα από το γραπτό λόγο.

Οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν διαφορές από τους ακούοντες σε σχέση με τις πρώιμες αναγνωστικές τους εμπειρίες (Wilson & Hyde, 1997). Οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες των ακουόντων μαθητών συχνά βασίζονται σε δραστηριότητες βιβλίων – εικόνων στις οποίες εμπλέκονται από κοινού με τους φροντιστές και τους εκπαιδευτικούς τους. Οι Wilson και Hyde σημείωσαν ότι για πολλά κωφά παιδιά η εμπειρία του να έχουν ένα βιβλίο που τους διαβάζουν είναι

πολύ διαφορετική. Συχνά απαιτείται να κοιτούν το βιβλίο και ταυτόχρονα και κάποιον που νοηματίζει. Τα παιδιά που είναι βαρήκοα ή κωφά παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς την εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικής, σειράς των λέξεων και άλλων στοιχείων της λεκτικής επικοινωνίας από ό,τι οι ακούοντες συνομήλικοί τους. Οι μαθητές που παρουσιάζουν κώφωση ή κάποια ακουστική απώλεια αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση και είναι ζωτικής σημασίας για τις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες. Κι αυτό γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες στα πρώτα τους χρόνια εμπλεκόμενα σε συζητήσεις με ενήλικες και ακούγοντας τον εαυτό τους να μιλάει (White, 2011).

Οι δεξιότητες ανάγνωσης, λοιπόν, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση ενός κ/β φοιτητή από την παρακολούθηση μιας διάλεξης, στην οποία πάντα θα υπάρχουν συνοδευτικά κείμενα, τα οποία είτε διαβάζει ο κάθε φοιτητής είτε προβάλλονται ως διαφάνειες. Επίσης, ένας άλλος πολύ βασικός παράγοντας που επηρεάζει την κατανόηση και τη μάθηση με τη βοήθεια κειμένου είναι το πολύ φτωχό λεξιλόγιο των κ/β φοιτητών (Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven, 2008). Ως εκ τούτου, ακόμα και όταν τους παρέχεται λεξιλογική υποστήριξη (π.χ. ορισμοί σχετικοί με τα συμφραζόμενα), οι κ/β φοιτητές έχει βρεθεί ότι δεν παρουσιάζουν επαρκή άνεση με το λεξιλόγιο, ώστε να επωφεληθούν από αναγνωστικό υλικό της ηλικίας τους (Borgna et al., 2011). Το λεξιλογικό τους επίπεδο είναι φτωχό και περιορισμένο, με δυσκολίες στη γενίκευση του νοήματος (Fabretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998). Αυτό, φυσικά, επηρεάζει και δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό την όποια προσπάθεια κάνουν οι κ/β φοιτητές να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης που τους γίνονται, ή, ακόμα περισσότερο, να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο μιας ολόκληρης διάλεξης.

1.6 Υποστηρικτικές υπηρεσίες

Όπως είδαμε, οι προκλήσεις για τους κωφούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ποικίλες και πολλές φορές σύνθετες και πολλά, επίσης, τα εμπόδια στην πλήρη πρόσβασή τους στα πανεπιστημιακά δρώμενα κάθε είδους. Από τη μέχρι τώρα έρευνα βγαίνουν πολλά και χρήσιμα συμπεράσματα για το αν υπάρχει τρόπος διαχείρισης αυτών των προκλήσεων. Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες έχουν σχεδιάσει και αναπτύξει εκπαιδευτικές πολιτικές συμπερίληψης με στόχο την πρόσβαση στην εκπαίδευση σπουδαστών με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Norwich,

2002· Mooij & Smeets, 2006). Η ιδέα της συμπερίληψης και η πολυπαραγοντική της δομή έχει οδηγήσει τις χώρες αυτές σε πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Argyropoulos & Nikolarazi, 2009).

Αυτή η συμπεριληπτική πολιτική έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τάξεων αποτελούμενων από ετερογενείς πληθυσμούς. Ειδικότερα, όσον αφορά την ομάδα των κ/β ατόμων, η συμπερίληψή τους συχνά επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ορισμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Για το λόγο αυτό, λοιπόν, στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρεται μια σειρά υποστηρικτικών υπηρεσιών στους κ/β φοιτητές, ώστε να διευκολύνεται η πρόσβασή τους. Οι πιο σημαντικές υποστηρικτικές υπηρεσίες που προσφέρονται είναι η διερμηνεία (interpreting), η ενισχυτική διδασκαλία του κ/β φοιτητή (tutoring), η καταγραφή σημειώσεων (note-taking), η παροχή ακαδημαϊκών συμβούλων από εξειδικευμένο προσωπικό (academic counseling) και η σύγχρονη καταγραφή των πανεπιστημιακών διαλέξεων σε μια οθόνη υπολογιστή/υπηρεσία υποτιτλισμού σε πραγματικό χρόνο (real-timecaptioning). Αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά αυτές τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, διαπιστώνεται έλλειψη ερευνών, ειδικά σε σχέση με τον αντίκτυπο που έχουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Lang, 2002).

1.6.1 Διερμηνεία

Μία σημαντική υποστηρικτική υπηρεσία που παρέχεται στους κ/β φοιτητές είναι η διερμηνεία (Lang, 2002). Η διερμηνεία μπορεί να προσφέρεται διά ζώσης ή, όταν δεν καθίσταται αυτό δυνατό, μπορεί να προσφέρεται και εξ' αποστάσεως. Αντίθετα με τις υποθέσεις διερμηνέων και κωφών φοιτητών, έρευνες έχουν δείξει ότι η κατανόηση της νοηματικής γλώσσας, όπως φαίνεται από την παρακολούθηση διερμηνευόμενης διάλεξης, δεν επηρεάζεται ούτε από τη διαθεσιμότητα τρισδιάστατων οπτικοχωρικών ερεθισμάτων (την παρουσία διερμηνέα επιτόπου δηλαδή) ούτε και από την έλλειψη ανατροφοδότησης μεταξύ σπουδαστή και διερμηνέα. Εν ολίγοις, η διερμηνεία εξ' αποστάσεως με τη χρήση της τεχνολογίας φαίνεται να είναι εξίσου αποτελεσματική με τη διά ζώσης διερμηνεία μέσα σε μία τάξη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Marschark, Pelz, Convertino, Sapere, Arndt & Seewagen, 2005).

Όσον αφορά το ίδιο το θέμα της διερμηνείας, εκεί πρέπει να συντρέχουν κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις για να είναι αυτή αποτελεσματική. Η έρευνα δείχνει ότι οι διερμηνείς οφείλουν να διαθέτουν επαρκή κατάρτιση και υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το προτιμότερο είναι να διαθέτουν ικανοποιητικού επιπέδου πανεπιστημιακή μόρφωση, αν πρόκειται να εργαστούν σε πανεπιστημιακό περιβάλλον, και μάλιστα αυτή να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στο αντικείμενο του μαθήματος ή των μαθημάτων, τα οποία αναλαμβάνουν να διερμηνεύσουν. Το τελευταίο δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά όχι μόνο διευκολύνει και αναβαθμίζει την παρεχόμενη διερμηνεία, αλλά αυξάνει και τις προσδοκίες των κωφών και βαρήκοων φοιτητών για τις επιδόσεις τους (Napier & Barker, 2004). Άρα οι εκπαιδευτικοί διερμηνείς χρειάζεται να έχουν ένα πλούσιο συνονθύλευμα από δεξιότητες διερμηνείας, γλωσσικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο διερμηνείας τους αλλά και γνώση της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των φοιτητών σε βάθος χρόνου (Witter-Merithew & Johnson, 2005, in Schick et al., 2005).

1.6.2 Ενισχυτική διδασκαλία

Αν πλήρης πρόσβαση στις πληροφορίες της τάξης θεωρείται ότι σημαίνει το να βγαίνει ο κ/β φοιτητής από μια διάλεξη με γνώση ισότιμη με αυτή των ακουόντων συμφοιτητών του, τότε ευρήματα ερευνών δείχνουν ξεκάθαρα ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει μόνο με τη διερμηνεία, ακόμα κι αν ο διερμηνέας είναι έμπειρος, εξοικειωμένος με τους φοιτητές και ταιριάζει απόλυτα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Κι αυτό γιατί κυρίως η έμμεση διδασκαλία, με όποιον τρόπο κι αν γίνεται, δεν μπορεί να υποκαταστήσει την άμεση, απευθείας από τον ειδικό (Marschark et al., 2005). Από τη στιγμή που συγκεκριμένος όγκος πληροφοριών μπορεί να χαθεί μέσω της διερμηνείας, καθίσταται απαραίτητη η ενισχυτική διδασκαλία για την πιο αποτελεσματική υποστήριξη των κ/β φοιτητών (Lang, 2002).

Ανεξαρτήτως χώρας, η ενισχυτική διδασκαλία αναφέρεται σε μια πιο εξατομικευμένη και άμεση εκπαιδευτική προσέγγιση, αν και χρησιμοποιείται και σε επίπεδο ομάδας. Η ενισχυτική διδασκαλία παρέχει στους φοιτητές το μαθησιακό περιεχόμενο και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους πέρα από την εμπειρία τους στην τάξη (Lang, 2002). Οι κωφοί σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποζητούν την ενισχυτική διδασκαλία όχι μόνο για να βελτιώσουν την επίδοσή τους και τις δεξιότητες μελέτης που έχουν, αλλά και για να ενισχύσουν την κατανόησή τους από

τις διαλέξεις, να ενθαρρύνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν και να αποσαφηνίζουν τις σημειώσεις που έχουν από την τάξη. Η ενισχυτική διδασκαλία μαζί με τη διερμηνεία και την παροχή σημειώσεων είναι στην τριάδα των βασικότερων ακαδημαϊκών υποστηρικτικών υπηρεσιών για κ/β φοιτητές (Orlando, Gramly & Hoke, 1997).

Οι υπηρεσίες της ενισχυτικής διδασκαλίας παρέχονται είτε από επαγγελματίες είτε από συνομηλίκους. Μερικές φορές υπάρχει και συνδυασμός αυτών των δύο. Φυσικά, κάθε κατηγορία από αυτές έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες που συνήθως έχουν θέσεις Δ.Ε.Π., έχουν υψηλή κατάρτιση σε έναν κλάδο, έχουν επίγνωση των ειδικών αναγκών των κ/β φοιτητών και μπορούν να επικοινωνούν καλά μαζί τους. Τέλος, είναι πολύ πιθανό να έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν πολύ καλές σχέσεις συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα συνήθη μειονεκτήματά τους είναι το κόστος και οι περιορισμένες ώρες που είναι διαθέσιμοι. Από την άλλη μεριά, οι συνομηλικοί δεν έχουν κάποια πιστοποιημένη εκπαίδευση ή παιδαγωγική κατάρτιση, συνήθως δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα και έχουν μικρές πιθανότητες να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις με το καθηγητικό προσωπικό. Επίσης, το γνωστικό περιεχόμενο που καλούνται να διδάξουν το διδάσκονται κι εκείνοι παράλληλα, επομένως μπορεί να μην το κατέχουν επαρκώς για διδασκαλία. Βέβαια, το κόστος σ' αυτήν την περίπτωση είναι ιδιαίτερα χαμηλό, οι ώρες διαθεσιμότητας είναι πολλές και υπάρχει και η τρέχουσα γνώση των αναγκών του μαθήματος. Ειδικά οι κωφοί συνομηλικοί που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο προσθέτουν και το πλεονέκτημα του να χρησιμεύουν και ως πρότυπα και της εύκολης επικοινωνίας με άλλους κωφούς φοιτητές (Orlando et al., 1997).

1.6.3 Καταγραφή σημειώσεων

Οι φτωχές γλωσσικές δεξιότητες των κ/β φοιτητών και η πρόκληση του να παρακολουθούν πολλαπλές οπτικές δοκιμασίες ταυτόχρονα (διερμηνεία, διδάσκοντα, προβαλλόμενες σημειώσεις, εικόνες, βίντεο) καθιστούν την καταγραφή σημειώσεων από τους κ/β φοιτητές τουλάχιστον ανεπαρκή (Lang, 2002). Επομένως, πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος των βοηθών των φοιτητών. Η παροχή βοηθού σε κ/β φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα σε τάξεις που έχουν σχεδιαστεί για ακούοντες φοιτητές είναι ζωτικής σημασίας και πληθώρα ερευνών έχει αναδείξει

αυτή τη σημασία (English, 1993, Wilson, 1996, in Hastings, Brecklein, Cermak, Reynolds, Rosen & Wilson, 1997).

Το έργο του βοηθού είναι να κρατά σημειώσεις από τη διάλεξη και έτσι ο κωφός ή βαρήκοος φοιτητής να μπορεί να επικεντρώνει την προσοχή του στο διδάσκοντα, το διερμηνέα και σε άλλα οπτικά ερεθίσματα χωρίς να αποσπά την προσοχή του –που θα συνέβαινε αν κρατούσε σημειώσεις– και αυτό τον διευκολύνει πάρα πολύ. Όπως πληροφορούμαστε από τους ίδιους τους κ/β φοιτητές, δεν μπορούν να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα. Αυτό δημιουργεί μία σειρά προβλημάτων σε σημείο που κάποιες φορές δεν έχουν το χρόνο να αντιληφθούν ότι δεν κατάλαβαν κάτι (Nikolarazi & Argyropoulos, 2015). Οι σημειώσεις αφορούν την πληρότητα του νοήματος της διάλεξης αφενός αλλά όχι την κατά γράμμα απόδοσή της αφετέρου. Αυτό που κυρίως επισημαίνεται είναι οι έννοιες-κλειδιά σε μία συμβατική μορφή σημειώσεων (Napier & Barker, 2004). Αυτές οι σημειώσεις μπορούν να υποστούν και διαφοροποίηση που θα διευκολύνει περαιτέρω το φοιτητή. Πάντως συγκεντρωτικά, οι περισσότεροι κωφοί και βαρήκοοι που φοιτούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ακούντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν τη συνδρομή των βοηθών περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη υποστηρικτική υπηρεσία (Lewis, Farris & Greene, 1994). Άλλωστε, έχει ειπωθεί ότι η παρουσία του διερμηνέα εγγυάται την ισότιμη πρόσβαση στην τάξη, αλλά η παρουσία του βοηθού που κρατά σημειώσεις εγγυάται την ισότιμη πρόσβαση στις πληροφορίες της τάξης (Hastings et al., 1997).

Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται σχετικά με τη χρησιμοποίηση των σημειώσεων που «δανείζονται» οι κωφοί σπουδαστές από τους συμφοιτητές τους. Πάντως, σε αντίθεση με τον υποτιτισμό σε πραγματικό χρόνο που μεταφέρει ακριβέστερα το πρωτότυπο μήνυμα, οι σημειώσεις μπορεί να ποικίλλουν ως προς το περιεχόμενο, ειδικά αν προέρχονται από διαφορετικά άτομα (Elliot, Stinson, McKee, Everhart & Francis, 2001). Άλλωστε, οι σημειώσεις δεν παύουν να είναι περισσότερο η εκδοχή των πραγμάτων από τη σκοπιά ενός άλλου ανθρώπου παρά μία αντικειμενική περιγραφή (Hyde et al., 2009).

Αυτός που είναι καλός στην καταγραφή σημειώσεων, συγκεντρώνει κάποια γνωρίσματα. Κατ' αρχάς, προσπαθεί να βρει κάτι ενδιαφέρον σε αυτό που ακούει και δε βιάζεται να το κρίνει. Αγνοεί ό,τι του αποσπά την προσοχή ή ό,τι είναι ενοχλητικό

σε αυτόν που εκπέμπει το μήνυμα και ψάχνει μέσω της γλώσσας του σώματος να απομονώσει τις κύριες ιδέες. Είναι πάντα πολύ συγκεντρωμένος, αποθαρρύνει όποιον προσπαθεί να του αποσπάσει την προσοχή και θεωρεί τις δύσκολες πληροφορίες πρόκληση. Επίσης, προσέχει πολύ ερεθίσματα γλωσσικά ή παραγλωσσικά που εφιστούν την προσοχή σε ορισμένα σημεία, όπως π.χ. επανάληψη, δυνατότερη φωνή ή κάτι γραμμένο στον πίνακα. Γράφει τακτοποιημένες σημειώσεις και όχι ιδιαίτερα πυκνές, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης στη συνέχεια να προσθέσει και επιπλέον πληροφορίες, αν το επιθυμεί. Επίσης, γράφει ξεκάθαρα και απλά, καθώς οι κ/β φοιτητές έχουν προβλήματα στην έκφραση και το λεξιλόγιό τους, και οι σημειώσεις του διέπονται από συνοχή και λογική αλληλουχία νοημάτων. Τέλος, πάντα αναζητά ανατροφοδότηση για τις σημειώσεις του από τον κ/β φοιτητή για τον οποίο προορίζονται αυτές (Hastings et al., 1997).

1.6.4 Υποτιτλισμός σε πραγματικό χρόνο

Ενώ η οπτική πρόσβαση σε ομιλούμενο υλικό μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της διερμηνείας σε νοηματική γλώσσα, είναι γεγονός ότι πολλοί κ/β φοιτητές δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα. Αυτό είναι αλήθεια, ιδιαίτερα για όσους έχουν χάσει την ακοή τους για κάποιο λόγο στη ζωή τους. Ο υποτιτλισμός σε πραγματικό χρόνο προσφέρει στους κ/β φοιτητές άμεση πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και κάνει έτσι δυνατή τη συμμετοχή σε διάλογο με άλλους. Ουσιαστικά, «συντάσσει» το λόγο με τα σχετικά οπτικά ερεθίσματα κι αυτό είναι μεγάλης σημασίας για την πρόσβαση σε μια ζωντανή ομιλία. Ο υποτιτλισμός μπορεί να προτιμηθεί από κάποιους αντί για τη διερμηνεία, όταν πρόκειται για τεχνικούς και εξειδικευμένους τομείς, καθώς δεν αποτελεί μετάφραση της ομιλούμενης γλώσσας σε μια άλλη, όπως π.χ. η νοηματική γλώσσα, αλλά αποτύπωση του προφορικού λόγου σε γραπτό (Lasecki, Miller, Sadilek, Abumoussa, Borello, Kushalnagar & Bigham, 2012).

Οι τρέχουσες επιλογές είναι πολύ περιορισμένες, καθώς απαιτούν είτε επαγγελματίες στενογράφους υψηλής ειδίκευσης είτε μηχανήματα αυτόματης αναγνώρισης ομιλίας. Όσον αφορά την πρώτη, το κόστος είναι υψηλό και η διαθεσιμότητα των ειδικών χαμηλή. Πρέπει να υπάρχει έγκαιρη «στρατολόγησή» τους για να είναι σε θέση να βοηθήσουν. Όσον αφορά τη δεύτερη, η ευαισθησία σε θορύβους είναι μεγάλη και κατ' επέκταση τα ποσοστά σφάλματος που παράγονται είναι απαράδεκτα. Φυσικά, για την ίδια δουλειά μπορούν να επιστρατευθούν και μη

ειδικοί, πάντα, βέβαια, μετά από κατάλληλη εκπαίδευση. Πάντως, οι επαγγελματίες στενογράφοι προσφέρουν τους καλύτερους υπότιτλους σε πραγματικό χρόνο και μάλιστα πολύ γρήγορα, σε ελάχιστα δευτερόλεπτα (Lasecki et al., 2012). Ωστόσο, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρονοβόρα και ενεργοβόρα διαδικασία για τους φοιτητές η απομόνωση των σημαντικών σημείων σε μία μεγάλη ποσότητα κειμένου υποτίτλων (Elliot et al., 2001). Σε κάθε περίπτωση, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη σχετικά με την ακρίβεια των πληροφοριών που παρουσιάζεται μ' αυτόν τον τρόπο και κατά συνέπεια για την αποτελεσματικότητα αυτής της υπηρεσίας προς τους κ/β φοιτητές (Lang, 2002).

1.7 Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση των κ/β ατόμων έχει απασχολήσει μεγάλο αριθμό ερευνητών. Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι οι έρευνες αυτές, κατά τη συντριπτική τους πλειονότητα, αφορούν δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια. Ο τομέας της ανώτερης εκπαίδευσης των κ/β ατόμων είναι σχετικά παραμελημένος (στην Ελλάδα τουλάχιστον) και παρά το ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την πρόσβαση των κ/β ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πολλά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ισότιμη ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών σε σύγκριση με τους ακούοντες συμφοιτητές τους παραμένουν (Lang, 2002).

Αν και τα κ/β άτομα που φοιτούν σε ελληνικά πανεπιστήμια είναι περισσότερα από ποτέ, μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν προκύπτουν έρευνες σχετικές με την ακαδημαϊκή πρόσβαση των ατόμων αυτών στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Επομένως, σ' αυτόν τον τομέα βρισκόμαστε απολύτως στο σκοτάδι. Δεδομένου, λοιπόν, ότι γνωρίζουμε από άλλες έρευνες σε άλλες χώρες ότι η ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει εύρος προβλημάτων (Foster et al., 1999·Richardson et al., 2000·Marschark et al., 2005) αλλά και της έλλειψης ανάλογων ερευνών στη χώρα μας, κρίθηκε αναγκαίο για την παρούσα έρευνα να διερευνήσει το βαθμό ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών κατά την παρακολούθηση των διαλέξεων και να αναδείξει τρόπους βελτίωσής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Στόχος

Στόχος της παρούσης εργασίας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών όσον αφορά την παρακολούθηση των διαλέξεων. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν οι κωφές φοιτήτριες σχετικά με την παρακολούθηση των διαλέξεων;
2. Ποιος ήταν ο βαθμός κατανόησης των διαλέξεων από τις κωφές φοιτήτριες αμέσως μετά την παρακολούθησή τους;

2.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά εννέα άτομα. Συγκεκριμένα, δύο κωφές φοιτήτριες, έξι ακούουσες φοιτήτριες και ο ερευνητής. Από τους συμμετέχοντες, άνδρας ήταν ένας, ο ερευνητής, και οκτώ ήταν γυναίκες, οι δύο κωφές φοιτήτριες και έξι ακούουσες φοιτήτριες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 20 έως 33 ετών. Ειδικότερα, η ηλικία των δύο κωφών φοιτητριών ήταν 21 ετών, των ακουόντων από 20 έως 24 και του ερευνητή 33 ετών.

Πίνακας 1 Στοιχεία συμμετεχόντων

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα
ΚΦ1	Γυναίκα	21	Κωφή φοιτήτρια
ΚΦ2	Γυναίκα	21	Κωφή φοιτήτρια
ΑΦ1	Γυναίκα	21	Ακούουσα φοιτήτρια
ΑΦ2	Γυναίκα	21	Ακούουσα φοιτήτρια
ΑΦ3	Γυναίκα	24	Ακούουσα φοιτήτρια
ΑΦ4	Γυναίκα	20	Ακούουσα φοιτήτρια
ΑΦ5	Γυναίκα	22	Ακούουσα φοιτήτρια
ΑΦ6	Γυναίκα	21	Ακούουσα φοιτήτρια
Ε	Άνδρας	33	Ερευνητής

2.3 Μέθοδος

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίζεται στη μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο αποτελεί τη βαθύτερη μελέτη μιας μονάδας (π.χ. μιας ομάδας μαθητών ή μιας συνεργατικής δραστηριότητας) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι η βαθιά εξερεύνηση και η συστηματική ανάλυση των φαινομένων που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής της μονάδας, με στόχο να γίνουν γενικεύσεις και στον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα. Η μελέτη περίπτωσης διαφέρει από άλλες ερευνητικές μεθόδους στο ότι οι ερευνητές δεν έχουν στόχο να εξάγουν μια καθολική γενικευμένη αλήθεια. Αντιθέτως, δίνεται σημασία στην ανακάλυψη και τελικά την περιγραφή της υπό εξέταση περίπτωσης σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Συγκεκριμένα, η μελέτη κρίσιμης περίπτωσης αποτελεί επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης σε ιδιάζουσες συνθήκες με μια σχετικά μικρή φιλοδοξία για γενίκευση των ευρημάτων τους ή λειτουργούν ως κρίσιμα τεστ σε οριακές περιστάσεις με απώτερο στόχο την ανατροπή ευρέως διαδεδομένων ερευνητικών ισχυρισμών. Όσον αφορά τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, έχει ασκηθεί εκτεταμένη κριτική γιατί υποστηρίζεται από πολλούς ότι αποτελεί μια «ψευδοεπιστημονική» μέθοδο επειδή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών. Επιπλέον, αντικείμενο αμφισβήτησης αποτελεί και η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου της εγκυρότητας γιατί τα αποτελέσματα που αναδύονται από μια μελέτη περίπτωσης ίσως να προέρχονται από την μελέτη μιας ιδιάζουσας περίπτωσης χωρίς όμως να υπάρχει γενικό ενδιαφέρον (Παρασκευόπουλος, 1993).

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.4.1 Παρατήρηση

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε κατ' αρχάς χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης. Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο έρευνας, που χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων π.χ. συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία, καθώς και με τυποποιημένες συνεντεύξεις

και τυποποιημένα ερωτηματολόγια, όταν χρειαζόμαστε ποσοτικά στοιχεία (Κυριαζή, 2002).

Η συμμετοχική παρατήρηση, γενικά, αποτελεί ένα βασικό κοινωνιολογικό εργαλείο της έρευνας πεδίου. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της, εντούτοις, είναι μεγάλη και για τις επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Από τη μία πλευρά, παρέχει στον παρατηρητή τη δυνατότητα να έχει ίδια αντίληψη του χωροχρόνου και της ζωής των ερευνώμενων υποκειμένων. Μέσα από την προσωπική επαφή και σχέση παρατηρητή-παρατηρούμενου διαμορφώνονται γνώμες και αντιλήψεις για μια συνολική εικόνα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των ατόμων που υπόκεινται στην παρατήρηση. Από την άλλη, επιτρέπει στον ερευνητή, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, να τη χρησιμοποιεί για να αναλύει πολυδύναμα και πολύπλευρα «επιμέρους φαινόμενα» και «επιμέρους ομάδες» της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το πέρασμα από το ειδικό στο γενικό, από το μέρος στο όλον, επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων, εντάσσοντάς το στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Μίλεση, 2004).

Εν προκειμένω, ο ερευνητής συμμετείχε στα μαθήματα σαν κανονικός φοιτητής, παρατηρούσε πολύ προσεκτικά ό,τι συνέβαινε κατά τη διάρκειά τους και κατέγραφε πληροφορίες μέσα από την παρατήρησή του. Υπήρξαν κάποιοι άξονες παρατήρησης στους οποίους βασίστηκε ο ερευνητής και από τους οποίους προέκυψαν και οι αντίστοιχες κατηγορίες στα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτος άξονας παρατήρησης ήταν η αλληλεπίδραση των δύο κωφών φοιτητριών με τις διδάσκουσες. Βλεμματική επαφή, συνολική επικοινωνία, ερωτήσεις και απορίες, ειδικά αιτήματα των κωφών φοιτητριών προς τις διδάσκουσες, τρόπος διδασκαλίας των διδασκουσών, πιθανή εφαρμογή διαφοροποιήσεων ήταν στοιχεία που συμπεριλήφθηκαν σ' αυτόν τον άξονα. Δεύτερος άξονας παρατήρησης ήταν η αλληλεπίδραση των δύο κωφών φοιτητριών με τις διερμηνείς. Παράμετροι αυτού του άξονα ήταν οι ερωτήσεις των κωφών φοιτητριών και η διατύπωση αποριών προς τις διερμηνείς, η φύση αυτών των αποριών, πιθανά προβλήματα στη συνεργασία τους όπως μη καλή επικοινωνία, οδηγίες και συμβουλές των διερμηνέων προς τις κωφές φοιτήτριες την ώρα του μαθήματος. Τρίτος άξονας παρατήρησης ήταν η αλληλεπίδραση των ακουόντων φοιτητών με τις διερμηνείς. Εδώ, το κομμάτι που παρατηρήθηκε ήταν η συμπεριφορά των ακουόντων φοιτητών που είχε να κάνει με τη

γνώση της παρουσίας της διερμηνέως μέσα στην αίθουσα και με τις διευκολύνσεις που θα μπορούσαν να κάνουν όσον αφορά το έργο της. Τέταρτος άξονας παρατήρησης ήταν η αλληλεπίδραση διερμηνέων με τις διδάσκουσες. Σε αυτόν τον άξονα, αντικείμενο παρατήρησης ήταν η συνεργασία μεταξύ διερμηνέων και διδασκουσών, οι απορίες των διερμηνέων, πιθανά προβλήματα στη συνεργασία τους, αιτήματα της μιας πλευράς προς την άλλη για καλύτερη συνεργασία. Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας παρατήρησης ήταν η αλληλεπίδραση των κωφών φοιτητριών με τους συμφοιτητές τους. Εδώ, παρατηρήθηκε η επικοινωνία τους, το πόσο φαινόταν ότι καταλάβαινε η μια πλευρά την άλλη, καθώς και η συνεργασία τους στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών οι οποίες λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη.

2.4.2 Αναδιήγηση και ερωτήσεις κατανόησης

Εκτός από την παρατήρηση, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της αναδιήγησης και των ερωτήσεων κατανόησης, στα οποία η επίδοση καταγράφηκε μέσω μίας ρουμπρίκας αξιολόγησης που κατασκευάστηκε επί τούτου από τον ερευνητή. Αναδιήγηση είναι η ικανότητα κάποιου να ανακαλεί τα στοιχεία και τα γεγονότα μιας ιστορίας που του διαβάστηκε, να τα οργανώνει δομικά και να τα εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο (Price, Roberts & Jackson, 2006). Συγκεκριμένα, η αναδιήγηση ήταν ένα από τα τρία κριτήρια στα οποία αξιολογήθηκαν οι δύο κωφές φοιτήτριες μέσω της ρουμπρίκας αξιολόγησης, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Ζητούνταν, δηλαδή, από τις δύο κωφές φοιτήτριες (αλλά και από τις ακούουσες) μετά το πέρας κάθε διάλεξης να αναδιηγηθούν το μάθημα που μόλις είχαν διδαχθεί. Αυτό που αξιολογούνταν στην αναδιήγησή τους ήταν η πληρότητα των πληροφοριών, η συνοχή σε όσα έλεγαν και η νοηματική αλληλουχία.

Κάτι ακόμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι ερωτήσεις κατανόησης. Αυτές φτιάχνονταν από τον ερευνητή με το πέρας της κάθε διάλεξης. Ο αριθμός των ερωτήσεων ποίκιλλε ανάλογα και με την έκταση των πληροφοριών της κάθε διάλεξης. Κυμάνθηκε από δύο έως πέντε. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την ανάκληση κάποιων «σημείων» της διάλεξης, τα οποία θεωρούνταν κομβικά. Αξιολογούνταν η κατανόηση των ίδιων των ερωτήσεων, χωρίς να δοθεί νωρίτερα κάποια επεξήγηση ή αποσαφήνιση, αλλά και η απάντηση σε αυτές και το κατά πόσο τις κάλυπτε, όσον αφορά την πληρότητα, τη συνοχή και τη

νοηματική αλληλουχία. Υπήρχε τις περισσότερες φορές κλιμάκωση στη δυσκολία των ερωτήσεων κατανόησης. Αυτό, φυσικά, ήταν σε άμεση συνάρτηση με την ύλη του μαθήματος της ημέρας. Δηλαδή, ξεκινούσαν με εύκολες (π.χ. ποιος, πού, τι), συνέχιζαν με μέτριας δυσκολίας (π.χ. πώς, γιατί) και κατέληγαν σε δύσκολες που απαιτούσαν συσχετίσεις, συμπεράσματα και κρίσεις (π.χ. ερωτήσεις σύγκρισης, ερωτήσεις που ζητούσαν αιτιολόγηση και παράδειγμα κ.τ.λ.).

2.4.3 Ρουμπρίκα

Η επίδοση στην αναδιήγηση και τις ερωτήσεις κατανόησης καταγράφηκε μέσω μίας ρουμπρίκας. Η ρουμπρίκα αντιστοιχεί στην αγγλική βιβλιογραφία στον όρο «rubric», ενώ συχνά τη βλέπουμε να αποδίδεται στα ελληνικά ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004). Πρόκειται για ένα εργαλείο βαθμολογίας επίδοσης, το οποίο περιέχει τα κριτήρια εξέτασης μιας εργασίας, καθώς επίσης διατυπώνονται σ' αυτήν επίπεδα ποιότητας για κάθε κριτήριο από την εξαιρετική επίδοση στη χαμηλή (Goodrich, 1997). Κάθε επίπεδο ποιότητας ενός έργου περιέχει αναλυτικά την αναμενόμενη επίδοση του αξιολογούμενου με βάση κάθε κριτήριο, από το «άριστα» μέχρι το «ανεπαρκώς», που αποτελούν τα λεγόμενα “standards”. Τα κριτήρια για να είναι πιο σαφή και αναλυτικά, περιέχουν δείκτες (indicators) που περιγράφουν τι περιλαμβάνει καθένα απ' αυτά (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

Οι ρουμπρίκες είναι κλίμακες βαθμολόγησης, οι οποίες σχεδιάζονται και αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και επιτρέπουν την εξαγωγή αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Arter, 2000). Η ρουμπρίκα αξιολόγησης είναι μία μέθοδος πολύ χρήσιμη για τη διαρκή ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, καθώς οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται με σαφήνεια και με τρόπο προσιτό στους σπουδαστές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναστοχασμού (Petropoulou, Vassilikopoulou & Retalis, 2009). Οι ρουμπρίκες διαφέρουν από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, γιατί εξετάζουν τους σπουδαστές κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση), δείχνοντάς τους ξεκάθαρα τον τρόπο βάσει του οποίου βαθμολογείται το έργο τους (Wolf & Stevens, 2007).

Στην παρούσα έρευνα κατασκευάστηκε ρουμπρικά αξιολόγησης (βλέπε πίνακα 2), η οποία περιελάμβανε έξι επίπεδα επίδοσης. Χαμηλή επίδοση (1), μέτρια επίδοση (2), καλή επίδοση (3), αρκετά καλή επίδοση (4), πολύ καλή επίδοση (5) και εξαιρετική επίδοση (6). Τα κριτήρια βάσει των οποίων βαθμολογήθηκε η επίδοση των φοιτητών ήταν τρία: Η αναδιήγηση του μαθήματος της ημέρας, οι ερωτήσεις κατανόησης (η κατανόηση των ερωτήσεων δηλαδή) και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης. Σε κάθε επίπεδο επίδοσης υπήρχε αναλυτική περιγραφή της συγκεκριμένης επίδοσης για καθένα από τα τρία κριτήρια, ώστε η βαθμολογία να είναι όσο το δυνατόν ακριβέστερη. Συγκεκριμένα, οι αναλυτικές περιγραφές της κάθε επίδοσης όσον αφορά και τα τρία κριτήρια αξιολόγησης ήταν οι εξής:

Αναδιήγηση

Χαμηλή επίδοση (1): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας με πάρα πολλές βασικές παραλείψεις, αργεί υπερβολικά να μιλήσει και η συνοχή και η νοηματική αλληλουχία όσων λέει παρουσιάζουν πολύ σοβαρά προβλήματα – δε βγαίνει σχεδόν καθόλου νόημα (χωρίς υποβοήθηση).

Μέτρια επίδοση (2): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας με μεγάλη χρονική καθυστέρηση (σκέφτεται πολλή ώρα πριν μιλήσει), με αρκετές παραλείψεις (βασικές κυρίως) και σημαντικά προβλήματα στη συνοχή και τη νοηματική αλληλουχία (με υποβοήθηση).

Καλή επίδοση (3): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας με λίγες παραλείψεις (κάποιες βασικές), χρησιμοποιεί αρκετό χρόνο για να σκεφτεί και έχει προβλήματα στη συνοχή και τη νοηματική αλληλουχία (με υποβοήθηση).

Αρκετά καλή επίδοση (4): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας με κάποια καθυστέρηση (χρειάζεται χρόνο για να σκεφτεί), με ελάχιστες – δευτερεύουσες παραλείψεις και μικρά προβλήματα στη συνοχή και τη νοηματική αλληλουχία (με υποβοήθηση).

Πολύ καλή επίδοση (5): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας με καλή ταχύτητα, με ελάχιστες – δευτερεύουσες παραλείψεις και ελάχιστα προβλήματα στη συνοχή και τη νοηματική αλληλουχία (χωρίς υποβοήθηση).

Εξαιρετική επίδοση (6): Η φοιτήτρια αναδιηγείται το μάθημα της ημέρας σε ευσύνοπτο χρονικό διάστημα χωρίς να παραλείπει κάτι, με συνοχή και πλήρη νοηματική αλληλουχία (χωρίς υποβοήθηση).

Κατανόηση ερωτήσεων

Χαμηλή επίδοση (1): Η φοιτήτρια δεν κατανοεί σχεδόν καθόλου τις ερωτήσεις όλων των τύπων (σπάνια τις εύκολες, αλλά και γι' αυτές ακόμα χρειάζεται πολύ χρόνο) και παρουσιάζει πολύ σοβαρές δυσκολίες στο να εντοπίσει και να απομονώσει έστω και στοιχειώδεις πιθανές απαντήσεις (χωρίς υποβοήθηση).

Μέτρια επίδοση (2): Η φοιτήτρια κατανοεί γύρω στο 50% των ερωτήσεων, δυσκολεύεται κλιμακωτά σε όλες, καθυστερεί πολύ να τις κατανοήσει και παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στον εντοπισμό πιθανών απαντήσεων (με υποβοήθηση).

Καλή επίδοση (3): Η φοιτήτρια κατανοεί 50%-70% των ερωτήσεων, δυσκολεύεται αρκετά στις πιο απαιτητικές και λίγο στις μέτριας δυσκολίας ερωτήσεις, χρειάζεται αρκετό χρόνο για να τις καταλάβει και παρουσιάζει δυσκολία στον εντοπισμό πιθανών απαντήσεων (με υποβοήθηση).

Αρκετά καλή επίδοση (4): Η φοιτήτρια κατανοεί την πλειοψηφία των ερωτήσεων (ποσοστό 70% και άνω), δυσκολεύεται στις πιο δύσκολες ερωτήσεις (χρειάζεται χρόνο γι' αυτές) και παρουσιάζει κάποια δυσκολία στον εντοπισμό πιθανών απαντήσεων (με υποβοήθηση).

Πολύ καλή επίδοση (5): Η φοιτήτρια κατανοεί σχεδόν απόλυτα και αρκετά γρήγορα τις ερωτήσεις όλων των τύπων (ίσως έχει κάποιες μικρές απορίες που χρειάζονται αποσαφηνίσεις), αλλά παρουσιάζει κάποια δυσκολία στον εντοπισμό πιθανών απαντήσεων (χωρίς υποβοήθηση).

Εξαιρετική επίδοση (6): Η φοιτήτρια κατανοεί απόλυτα και αμέσως τις ερωτήσεις όλων των τύπων και εντοπίζει τα σημεία του μαθήματος από όπου θα αντλήσει τις απαντήσεις (χωρίς υποβοήθηση).

Απαντήσεις

Χαμηλή επίδοση (1): Η φοιτήτρια σπάνια απαντά ολοκληρωμένα έστω και στις πιο απλές ερωτήσεις – συνήθως οι απαντήσεις της (όταν απαντά) είναι εκτός θέματος και με μεγάλη χρονική καθυστέρηση (χωρίς υποβοήθηση).

Μέτρια επίδοση (2): Η φοιτήτρια απαντά με μεγάλη χρονική καθυστέρηση περίπου στις μισές ερωτήσεις, σχεδόν ποτέ στις δύσκολες, με δυσκολία στις μέτριες δυσκολίας ερωτήσεις και με λιγότερη δυσκολία στις πιο απλές (με υποβοήθηση).

Καλή επίδοση (3): Η φοιτήτρια απαντά σταθερά σε πάνω από τις μισές ερωτήσεις, δυσκολεύεται να απαντήσει στις πιο δύσκολες και κάποιες φορές στις μέτριες δυσκολίας ερωτήσεις και χρειάζεται αρκετό χρόνο για να απαντήσει (με υποβοήθηση).

Αρκετά καλή επίδοση (4): Η φοιτήτρια απαντά σωστά σε ποσοστό 70% και άνω, με κάποιες παραλείψεις ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεων (κάνει συνήθως λάθη στις δύσκολες ερωτήσεις) και χρειάζεται λιγάκι χρόνο για να τις επεξεργαστεί (με υποβοήθηση).

Πολύ καλή επίδοση (5): Η φοιτήτρια απαντά σωστά και γρήγορα, με ελάχιστες – όχι βασικές παραλείψεις (χωρίς υποβοήθηση).

Εξαιρετική επίδοση (6): Η φοιτήτρια απαντά με επάρκεια, ακρίβεια και ταχύτητα στις ερωτήσεις κατανόησης (χωρίς υποβοήθηση).

Πίνακας 2 Ρουμπρίκα: Τα κριτήρια αξιολόγησης και τα επίπεδα επίδοσης

ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ						
	εξαιρετική	πολύ καλή	αρκετά καλή	καλή	μέτρια	χαμηλή
	6	5	4	3	2	1
ΚΡΙΤΗΡΙΑ						
Αναδιήγηση						
Κατανόηση ερωτήσεων						
Απαντήσεις						

2.4.4 Ερωτηματολόγιο

Τέλος, ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα πίνακας 3), το οποίο δόθηκε στις δύο κωφές φοιτήτριες με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής τους στην τάξη (Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010). Οι ερωτήσεις που περιείχε ήταν είκοσι οκτώ και για κάθε μία από αυτές υπήρχαν πέντε πιθανές απαντήσεις βασισμένες σε κλίμακα Likert. Η κλίμακα είχε ως εξής: καθόλου (1), λίγο (2), αρκετά (3), πολύ (4) και απόλυτα (5).

Τα ερωτηματολόγια συνιστούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο, με τη χρήση του οποίου μπορούν να συλλεχθούν εύκολα πληροφορίες από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος (Gillham, 2000). Παράλληλα, τα στοιχεία που θα συλλεγούν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα, με στατιστικές μεθόδους, που είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Επιπλέον η ανωνυμία των απαντήσεων ίσως να συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βάμβουκας, 1991).

2.5 Διαδικασία

Η διάρκεια της συλλογής των δεδομένων ήταν περίπου ένα εξάμηνο. Από αυτό το εξάμηνο έγινε επιλογή τριών μαθημάτων, στα οποία ο ερευνητής ανέλαβε το ρόλο του βοηθού των δύο κωφών φοιτητριών. Συγκεκριμένα, παρευρισκόταν ανελλιπώς στις διαλέξεις αυτών των τριών μαθημάτων και φρόντιζε να κάθεται σε σημείο που είχε καλή εποπτεία του χώρου της αίθουσας και κοντά στις δύο κωφές φοιτήτριες. Ο ρόλος του ήταν πολυσύνθετος. Κατ' αρχάς, παρατηρούσε ό,τι συνέβαινε μέσα στην αίθουσα και είχε να κάνει με τις δύο κωφές φοιτήτριες. Δηλαδή, τις αλληλεπιδράσεις των δύο κωφών φοιτητριών με τις διδάσκουσες, με τις διερμηνείς και με τους συμφοιτητές τους. Όταν π.χ. υπήρχαν αναθέσεις από τους διδάσκοντες μιας ομαδικής εργασίας μέσα στο μάθημα, ο ερευνητής συμμετείχε σε τέτοια ομάδα, πάντα μαζί με τις δύο κωφές φοιτήτριες ή καμιά φορά μόνο με τη μία (συνέβη μόνο μία φορά να έχουν χωριστεί σε διαφορετικές ομάδες), ώστε να παρατηρεί από κοντά και πιο εμπειριστατωμένα τη δραστηριότητά τους στην ομάδα και την κατανόηση της όποιας δραστηριότητας στην ομάδα.

Στο τέλος κάθε διάλεξης, έβγαζε από το περιεχόμενο του μαθήματος της ημέρας, από το οποίο κρατούσε στη διάρκεια της διάλεξης εκτεταμένες σημειώσεις, ερωτήσεις κατανόησης (από δύο έως πέντε, ανάλογα με την έκταση της ύλης) συνήθως κλιμακούμενης δυσκολίας. Αυτό που ζητούσε αρχικά από τις δύο κωφές φοιτήτριες ήταν να αναδιηγηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα το μάθημα που μόλις είχαν διδαχθεί (πρώτο κριτήριο). Στη συνέχεια, έδινε τις ερωτήσεις κατανόησης που είχε βγάλει στις δύο κωφές φοιτήτριες και ρωτούσε αν καταλαβαίνουν επακριβώς τα ζητούμενα των ερωτήσεων και να τα εξηγήσουν (δεύτερο κριτήριο). Τέλος, αυτές τις ερωτήσεις καλούνταν να τις απαντήσουν αμέσως οι δύο κωφές φοιτήτριες (τρίτο κριτήριο). Αφού τελείωνε η διαδικασία με τις κωφές φοιτήτριες, γινόταν το ίδιο με δύο ακούουσες φοιτήτριες. Η επικοινωνία με τις κωφές φοιτήτριες γινόταν στην ελληνική νοηματική γλώσσα, την οποία γνωρίζει ο ερευνητής, και με τις ακούουσες φοιτήτριες στην ελληνική γλώσσα προφορικά. Πρέπει να σημειωθεί ότι και στα τρία αυτά μαθήματα υπήρχαν διερμηνείς, οι οποίες υποστήριζαν τις δύο κωφές φοιτήτριες. Στα δύο μαθήματα η διερμηνεία γινόταν διά ζώσης και στο ένα εξ' αποστάσεως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Παρατήρηση

3.1.1 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με διδάσκοντες

Οι δύο φοιτήτριες δεν απευθύνονταν στους διδάσκοντες και δεν εξέφραζαν καμία απορία απευθείας σε αυτούς. Ελάχιστες φορές ρωτούσαν κάτι μέσω της διερμηνέως. Δηλαδή, αν και οι δύο κωφές φοιτήτριες συχνά είχαν απορίες για λέξεις ή φράσεις του διδάσκοντος στο μάθημα που δεν καταλάβαιναν καλά (συνήθως εξειδικευμένη ορολογία), δε ρωτούσαν ποτέ τους διδάσκοντες, αλλά έλυναν το ζήτημα με τη διερμηνέα. Επίσης, πολύ σπάνια είχαν βλεμματική επαφή με τους διδάσκοντες. Η προσοχή τους ήταν συνεχώς στραμμένη στη διερμηνέα. Και φυσικά, αρκετές φορές, κοίταζαν συμπληρωματικά τις διαφάνειες που οι διδάσκοντες προέβαλλαν για καλύτερη κατανόηση. Από μόνες τους οι κωφές φοιτήτριες, όπως βέβαια και αρκετοί άλλοι συμφοιτητές τους, δεν ήταν συνήθως πρόθυμες να απαντήσουν σε ερωτήσεις των καθηγητών, οι οποίες απευθύνονταν γενικά σε όλους (κοινώς δε σήκωναν χέρι). Όσον αφορά την ύλη του κάθε μαθήματος, ποτέ οι δύο κωφές φοιτήτριες δε ζήτησαν από τις διδάσκουσες να τους δώσουν τις διαφάνειες που προέβαλλαν από πριν ή κάποιο άλλο βοηθητικό υλικό για καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.

Από την πλευρά των διδασκόντων συνέβαινε κάτι ανάλογο. Οι διδάσκοντες, δηλαδή, δεν απηύθυναν το λόγο ειδικά στις κωφές φοιτήτριες και δεν έκαναν ερωτήσεις συγκεκριμένα προς αυτές, αλλά στο σύνολο των φοιτητών της τάξης. Βέβαια, εξαίρεση σε αυτό αποτέλεσε μία διδάσκουσα, η οποία επανειλημμένα έκανε ερωτήσεις σε αυτές πάνω στο μάθημα της ημέρας ή σε κάτι που είχε σχέση με το μάθημα της ημέρας, όπως π.χ. το να μοιραστούν με τους συμφοιτητές τους μια εμπειρία τους από το σχολείο, και προσπαθούσε να τις κάνει να συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα της τάξης. Η συγκεκριμένη διδάσκουσα, όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι η μόνη από τις τρεις διδάσκουσες των οποίων τα μαθήματα παρακολούθησε ο ερευνητής που γνωρίζει την ελληνική νοηματική γλώσσα τουλάχιστον σε επίπεδο συνεννόησης. Αυτό οδηγούσε και σε καλύτερο κλίμα μεταξύ των κωφών φοιτητριών και της συγκεκριμένης διδάσκουσας, την οποία φαινόταν ότι εκτιμούσαν περισσότερο. Αυτό τους έδινε και περισσότερο θάρρος για να συμμετέχουν ενεργά

στο μάθημα. Βέβαια, όποτε χρειαζόταν να δοθούν διευκρινίσεις ή εξηγήσεις για μια εργασία που γινόταν κατά την ώρα του μαθήματος, οι διδάσκουσες εξηγούσαν (μέσω των διερμηνέων, εκτός της διδάσκουσας που γνωρίζει την ελληνική νοηματική γλώσσα και το έκανε απευθείας) στις κωφές φοιτήτριες τι έπρεπε να κάνουν και ρωτούσαν αν χρειαζόνταν κάποια βοήθεια.

Όσον αφορά την παρουσίαση των διαλέξεων, και οι τρεις διδάσκουσες έκαναν χρήση διαφανειών, προς διευκόλυνση της κατανόησης όλων των φοιτητών. Μία από αυτές, σε τρεις διαλέξεις έκανε και χρήση βίντεο σχετικού με το μάθημα της ημέρας. Επίσης, οι δύο από τις τρεις διδάσκουσες ανέθεταν σε ομάδες φοιτητών μικρές εργασίες – ασκήσεις κατά τη διάρκεια της διάλεξης και από αυτό φάνηκαν να επωφελούνται και οι δύο κωφές φοιτήτριες, καθώς αύξανε ο βαθμός κατανόησής τους μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Όσον αφορά το ρυθμό της ομιλίας τους, ήταν αρκετά γρήγορος, τουλάχιστον των δύο από αυτές, φυσικά με διαβαθμίσεις. Δηλαδή, δεν είχε κάθε διδάσκουσα ακριβώς τον ίδιο ρυθμό. Στις διαλέξεις μίας διδάσκουσας, όμως, παρατηρήθηκε πολύ συχνά οι δύο κωφές φοιτήτριες να δυσφορούν λόγω του πολύ γρήγορου ρυθμού ομιλίας της και των πολλών καινούριων πληροφοριών που περιείχε κάθε διάλεξη. Στις διαλέξεις, πάλι, μίας άλλης διδάσκουσας, η παρουσίαση γινόταν μονοδιάστατα. Δηλαδή, η διδάσκουσα καθόταν συνεχώς στην έδρα και διάβαζε τις διαφάνειες που προέβαλλε. Αυτό φάνηκε να κουράζει τις δύο φοιτήτριες και να τις κάνει συχνά να βαριούνται.

3.1.2 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με διερμηνείς

Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας την ώρα του μαθήματος οι κωφές φοιτήτριες πρόσεχαν πολύ τις διερμηνείς και αρκετές φορές εξέφραζαν απορίες προς αυτές ή ζητούσαν να επαναλάβουν κάτι που δεν πρόλαβαν να κατανοήσουν ή και κάποιες διευκρινίσεις κάποιων εννοιών. Κάτι συγκεκριμένο που ζητούσαν πολύ συχνά οι κωφές φοιτήτριες από τις διερμηνείς ήταν να δίνουν παραδείγματα για αυτά που έλεγαν. Κυρίως, αυτό γινόταν για να τις κάνει να κατανοήσουν δύσκολες αφηρημένες έννοιες, τις οποίες χωρίς τη χρήση παραδειγμάτων δε θα ήταν σε θέση να κατανοήσουν επαρκώς. Αυτό συνέβαινε κατά κόρον, γιατί συχνά η ορολογία του μαθήματος ήταν αρκετά εξειδικευμένη και βασιζόταν και σε προηγούμενη γνώση, την οποία σε μεγάλο βαθμό δεν κατείχαν οι δύο κωφές φοιτήτριες.

Αρκετές φορές – και πάντως πάντα όποτε χρειαζόταν – έλεγαν στις φοιτήτριες να διαβάζουν τις διαφάνειες που προέβαλλε κάθε φορά η διδάσκουσα του μαθήματος, για να βοηθούνται από αυτές και να κατανοούν καλύτερα αυτά που η διερμηνέας μετέφραζε στην ελληνική νοηματική γλώσσα. Σε κάποιες περιπτώσεις που προβλήθηκε βίντεο από μία διδάσκουσα, η διερμηνέας εξηγούσε κάποια κομμάτια του βίντεο, έπειτα από απορίες των δύο κωφών φοιτητριών. Πέρα από το ότι εξηγούσαν αναλυτικά τις όποιες απορίες των κωφών φοιτητριών, τις ρωτούσαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διάλεξης αν καταλάβαιναν όσα τους διερμήνευαν, για να σιγουρέψουν ότι έχουν κατανοήσει τα πάντα.

Ένα πρόβλημα που σημειώθηκε σε λίγα χρονικά σημεία με τη διερμηνεία εξ' αποστάσεως (αυτή λάμβανε χώρα σε ένα μάθημα, όπως προαναφέρθηκε) ήταν ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο δεν ήταν πολύ καλής ποιότητας, η εικόνα γινόταν λιγάκι θολή και η κίνηση της διερμηνέως κολλούσε και δεν μπορούσαν οι δύο κωφές φοιτήτριες να διακρίνουν όσα νοημάτιζε. Όμως αυτό ξεπερνούσαν συνήθως γρήγορα. Χάνονταν, όμως, ενδιάμεσα κάποιες πληροφορίες, οι οποίες δεν ήταν καθόλου εύκολο να αναπληρωθούν στη συνέχεια.

3.1.3 Αλληλεπίδραση ακούοντων φοιτητών με διερμηνείς

Αυτό που παρατηρήθηκε αναφορικά με τη σχέση των δύο αυτών πλευρών συνοψίζεται στα εξής. Οι ακούοντες φοιτητές συχνά συμπεριφέρονταν σα να μην υπήρχαν μέσα στην τάξη διερμηνείς ή κωφές φοιτήτριες. Όταν κάποιος ακούων φοιτητής έπαιρνε το λόγο, σχεδόν τις περισσότερες φορές ή μιλούσε πολύ χαμηλόφωνα ή αρκετά γρήγορα ή και τα δύο μαζί. Επίσης, άλλοι ακούοντες φοιτητές συχνά σιγοψιθύριζαν μεταξύ τους την ώρα που μιλούσε κάποιος συμφοιτητής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η διερμηνέας κάθε φορά να δυσκολεύεται να ακούσει και άρα να διερμηνεύσει για τις δύο κωφές φοιτήτριες. Συχνά, λοιπόν, η διερμηνέας ζητούσε είτε μέσω της διδάσκουσας είτε απευθείας από τους φοιτητές να μιλούν πιο αργά και δυνατά και κάποιες φορές να μη μιλούν ταυτόχρονα περισσότερα από δύο άτομα. Αυτό συνέβη και με τις τρεις διερμηνείς. Παρόλο, λοιπόν, που αυτό είχε γίνει αρκετές φορές, η πλειονότητα των φοιτητών συνέχιζε να το κάνει. Βέβαια, υπήρχαν και κάποιοι φοιτητές που όταν έπαιρναν το λόγο, ήταν πολύ προσεκτικοί ως προς αυτό και φρόντιζαν να μιλούν αργά, δυνατά και καθαρά για να γίνονται αντιληπτοί από όλους τους ακροατές.

3.1.4 Αλληλεπίδραση διερμηνέων με διδάσκοντες

Οι διερμηνείς άκουγαν με προσοχή την παράδοση του κάθε μαθήματος από τις διδάσκουσες και το απέδιδαν στην ελληνική νοηματική γλώσσα για τις δύο κωφές φοιτήτριες. Κάποιες φορές διέκοπταν τη διδάσκουσα για να ρωτήσουν κάτι ή να ζητήσουν να επαναλάβει κάτι που στη ροή του λόγου δεν πρόλαβαν να αποδώσουν στη νοηματική γλώσσα. Πολλές φορές, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρήθηκε ότι ο ρυθμός ομιλίας της διδάσκουσας ήταν πολύ γρήγορος. Αυτό συνέβαινε κατά κόρον με τη μία από τις τρεις διδάσκουσες. Ως εκ τούτου, αρκετές φορές η διερμηνέας ζητούσε από τη διδάσκουσα να επαναλάβει κάποια λέξη ή φράση που δεν είχε προλάβει να ακούσει για να διερμηνεύσει.

Άλλος ένας λόγος που ζητούσε μερικές φορές η μία διερμηνέας (που έκανε εξ' αποστάσεως διερμηνεία) από τη διδάσκουσα να επαναλάβει κάτι, ήταν γιατί έχανε κάποια πληροφορία από την κίνηση της διδάσκουσας στο χώρο της αίθουσας και άρα από την απομάκρυνσή της από το μικρόφωνο του φορητού υπολογιστή. Αυτό πάντως συνέβαινε σπάνια, καθώς η διδάσκουσα πρόσεχε ώστε να μην απομακρύνεται από το μικρόφωνο, αλλά και φρόντιζε να μιλά δυνατά και καθαρά, ώστε να γίνεται απολύτως αντιληπτή από τη διερμηνέα. Επίσης, υπήρξαν φορές που ζήτησαν από πριν ή στο διάλειμμα να δουν κάποιο υλικό σχετικό με το μάθημα που θα παραδιδόταν από τους διδάσκοντες, π.χ. ένα βίντεο, ώστε να το κατανοήσουν και να μπορέσουν στη συνέχεια να το αποδώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια στις δύο κωφές φοιτήτριες. Σε όλα αυτά παρατηρήθηκε ότι είχαν την απόλυτη στήριξη των διδασκόντων.

Οι διδάσκουσες προσπαθούσαν να κρατούν το ρυθμό ομιλίας τους σταθερό και όχι πολύ γρήγορο (πολλές φορές δεν το πετύχαιναν), ώστε να διευκολύνουν τους διερμηνείς. Ακόμη και σε θέματα χωροταξίας οι διδάσκοντες ήταν πολύ προσεκτικοί. Δηλαδή, πρόσεχαν πολύ όταν κινούνταν στο χώρο ώστε π.χ. να μην περάσουν ποτέ μπροστά από τη διερμηνέα και εμποδίσουν έτσι (άθελά τους, προφανώς) τη διαδικασία της διερμηνείας. Μπορεί το τελευταίο να φαίνεται λεπτομέρεια, αλλά δεν είναι αυτονόητο (γνώμη και των διερμηνέων).

Τέλος, παρατηρήθηκε (και επιβεβαιώθηκε από τις διερμηνείς) ότι δε ζητούσαν από πριν τις διαφάνειες των μαθημάτων για να προετοιμαστούν ίσως καλύτερα. Οι ίδιες ισχυρίστηκαν ότι δεν το έκριναν απαραίτητο και πως το αντικείμενο του

μαθήματος δεν τις δυσκόλευε. Μόνο σε κάποια βίντεο συνέβη αυτό, όπως προαναφέρθηκε, λίγα λεπτά πριν την προβολή τους, στα διαλείμματα ενός από τα μαθήματα. Παρ' όλα αυτά, όμως, υπήρξαν αρκετές φορές κατά τις οποίες η γλωσσική έκφραση των διδασκουσών δυσκόλευε το έργο τους, καθώς έπρεπε να περιμένουν να ολοκληρώνονται ολόκληρες φράσεις ώστε να βγάλουν νόημα και έτσι υπήρχε κάποια επιβάρυνση στην καθυστέρηση μετάδοσης των πληροφοριών του μαθήματος στις δύο κωφές φοιτήτριες. Μία πρόσθετη σε αυτό δυσκολία ήταν και η έλλειψη χρήσης παραδειγμάτων από την πλευρά των διδασκόντων. Ως γνωστό, το λεξιλόγιο των κωφών φοιτητών είναι φτωχό και τα συχνά παραδείγματα είναι απολύτως απαραίτητα όταν γίνεται λόγος για σύνθετες ή αφηρημένες έννοιες. Έτσι, οι διερμηνείς αναγκάζονταν να φτιάχνουν μόνες τους παραδείγματα, καθώς πολύ συχνά δέχονταν ερωτήσεις από τις κωφές φοιτήτριες.

3.1.5 Αλληλεπίδραση κωφών φοιτητριών με συμφοιτητές τους

Σε γενικές γραμμές μέσα από την παρατήρηση προκύπτει ότι η σχέση των δύο κωφών φοιτητριών με τους συμφοιτητές τους ήταν πολύ καλές. Δεν παρατηρήθηκε κάτι το απρόοπτο ή κάποια κόντρα με κάποιον από αυτούς. Συνέβαινε κανονικά ό,τι συμβαίνει με όλους τους υπόλοιπους φοιτητές. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπήρξε ένας ανασταλτικός παράγοντας που συνέβαλλε στο να είναι σχετικά μικρός ο φιλικός κύκλος των δύο φοιτητριών σε σχέση με τον κύκλο ενός οποιουδήποτε φοιτητή. Αυτό ήταν ότι λίγοι φοιτητές ήταν σε θέση να επικοινωνήσουν επαρκώς με τις δύο φοιτήτριες, δηλαδή, λίγοι γνώριζαν την ελληνική νοηματική γλώσσα σε ένα καλό επίπεδο, ικανό για συνεννόηση. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι σε ένα τμήμα ειδικής αγωγής αυτό πιθανόν να δημιουργεί εντυπώσεις σε έναν εξωτερικό παρατηρητή. Πάντως δε σημειώθηκε κάποια άσχημη συμπεριφορά απέναντί τους από κάποιο συμφοιτητή τους. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν σταθερά άτομα με τα οποία οι δύο φοιτήτριες συγχρωτίζονταν, αν και αρκετές φορές μεταξύ των μαθημάτων έκαναν παρέα μόνο μεταξύ τους.

Είναι προφανές και λογικό ότι κάποιες από τις υποχρεώσεις που έχει σε ακαδημαϊκό επίπεδο ο οποιοσδήποτε φοιτητής περνούν και μέσα από τις σχέσεις του με τους άλλους φοιτητές, καθώς πολλές φορές καλείται να συνεργαστεί μαζί τους για την πραγματοποίηση κάποιας εργασίας είτε την ώρα του μαθήματος είτε εκτός της ώρας αυτής. Εν προκειμένω, κάποιες φορές οι διδάσκοντες ανέθεταν μικρές εργασίες

οι οποίες προϋπέθεταν τη συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων και τη συγκρότηση ομάδων. Οι δύο κωφές φοιτήτριες, όταν συνέβαινε αυτό, προτιμούσαν πάντα να είναι στην ίδια ομάδα για να νιώθουν πιο άνετα. Υπήρξε, βέβαια, φορά που τεχνηέντως χωρίστηκαν από τη διδάσκουσα και πήγε η καθεμία σε διαφορετική ομάδα. Μέσα από την παρατήρηση προέκυψε ότι αυτή η συνεργασία ήταν επικοινωνιακή. Οι ακούοντες φοιτητές που πήγαιναν στην ομάδα/στις ομάδες των κωφών φοιτητριών ήταν τις περισσότερες φορές οι ίδιοι, αυτοί που γνώριζαν αρκετά καλά τη νοηματική γλώσσα και που εν πάσει περιπτώσει είχαν αναπτύξει και φιλικές σχέσεις με τις δύο φοιτήτριες.

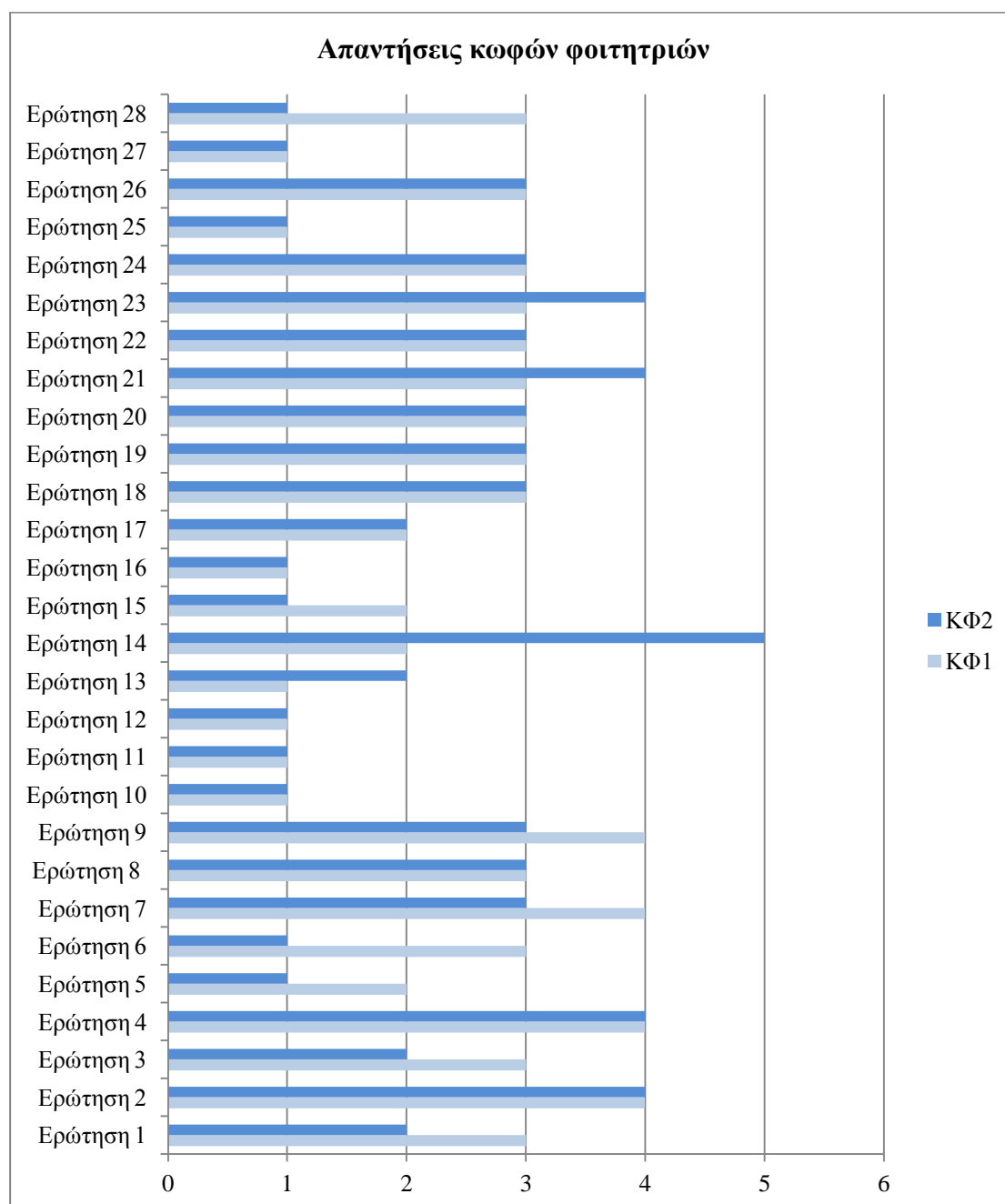
Μέσα στην ομάδα ή στις ομάδες που συμμετείχαν οι δύο κωφές φοιτήτριες η συνεργασία ήταν πολύ καλή. Οι ακούοντες φοιτητές συνεργάζονταν αρμονικά με τις κωφές φοιτήτριες και όποτε αυτές χρειάζονταν βοήθεια στο να καταλάβουν κάτι τους την έδιναν. Φάνηκε, δηλαδή, πολλές φορές να δίνονται εξηγήσεις από ακούοντες φοιτητές στις δύο κωφές φοιτήτριες. Σίγουρα αυτό που παρατηρήθηκε, επίσης, ήταν ότι οι ακούοντες φοιτητές εγκλιματίζονταν πιο εύκολα και πιο γρήγορα στο πλαίσιο μιας άσκησης/εργασίας που τους ανέθετε η διδάσκουσα. Όμως μέσα στην ομάδα και οι κωφές φοιτήτριες προσέφεραν την άποψή τους και συμμετείχαν ενεργά νιώθοντας αρκετά άνετα με τους συμφοιτητές τους. Η συμπεριφορά τους τουλάχιστον αυτό μαρτυρούσε.

Η ελληνική νοηματική γλώσσα δεν κάλυπτε στο 100% την επικοινωνία μεταξύ τους. Συχνά, δηλαδή, υπήρχαν χρονικά σημεία που οι ακούοντες φοιτητές έλεγαν και κάτι μεταξύ τους προφορικά στην ελληνική γλώσσα, όπως π.χ. κάποιο σχόλιο πάνω σε κάτι ή κάποιο σύντομο αστείο. Αυτό, ωστόσο, δεν εμπόδιζε την καλή επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι οι ομάδες αυτές (που είχαν δηλαδή τη μία ή και τις δύο κωφές φοιτήτριες) «αναγκάζονταν» να εργάζονται με λίγο πιο αργούς ρυθμούς από τις άλλες, καθώς η συνεννόηση έπαιρνε λίγο περισσότερο χρόνο. Η συνεργασία όμως ήταν καλή και απέδιδε στο τέλος καλά αποτελέσματα.

Σε αυτές τις ομάδες που δημιουργούνται για να διεκπεραιώσουν μικρές εργασίες μέσα στην τάξη ορίζεται στο τέλος ένας εκπρόσωπος, ο οποίος θα παρουσιάζει την ομαδική δουλειά. Οι δύο κωφές φοιτήτριες δεν απέφυγαν καθόλου αυτό το ρόλο και κάποιες φορές είχαν οριστεί αυτές (μία κάθε φορά) για να μιλήσουν

εκ μέρους της ομάδας τους. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ισοτιμία λόγου και μεριδίου ευθύνης μέσα στην ομάδα. Τέλος, έτυχε σε μάθημα να απουσιάζει η διερμηνέας (λόγω κωλύματος εκείνη τη συγκεκριμένη ημέρα) και το κενό της αναπλήρωσε μία συμφοιτήτρια των δύο κωφών φοιτητριών. Μπορεί να μην έγινε με επαγγελματικό τρόπο, αλλά φάνηκε ότι ήταν εξαιρετικά σημαντικό για τις δύο κωφές φοιτήτριες και τις κάλυψε σε μεγάλο βαθμό. Γενικά, δηλαδή, παρατηρήθηκε έμπρακτη αλληλεγγύη, όταν παρουσιαζόταν κάποια δυσκολία ή κάτι απρόοπτο.

3.2 Ερωτηματολόγιο συμμετοχής στην τάξη



3.2.1 Διευκρινίσεις και συζήτηση με τις δύο φοιτήτριες

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τις δύο κωφές φοιτήτριες, ο ερευνητής κανόνισε συνάντηση με αυτές, ώστε να δοθούν κάποιες διευκρινίσεις πάνω στις απαντήσεις τους από τις ίδιες και μ' αυτόν τον τρόπο να εξηγηθούν και κάποιες διαφορές που διαπιστώθηκαν. Εκεί έγιναν διεξοδικές συζητήσεις πάνω στις απαντήσεις τους. Εκθέτονται κάποια στοιχεία:

- Στο ερώτημα 28, στο οποίο προέκυψε σημαντική διαφορά είχε γίνει λάθος από την ΚΦ1 (δεν κατάλαβε καλά το νόημα της ερώτησης, γιατί εμπεριέχει άρνηση), οπότε οι απαντήσεις ταυτίζονται.
- Στα ερωτήματα που άπτονται των σχέσεων των δύο φοιτητριών με τους υπόλοιπους φοιτητές, η ΚΦ2 εμφανίζεται να νιώθει καλύτερα από ό,τι νιώθει η ΚΦ1 όταν επικοινωνεί μαζί τους.
- Στα ερωτήματα που άπτονται των σχέσεων των δύο φοιτητριών με τους καθηγητές, η ΚΦ1 εμφανίζεται να νιώθει καλύτερα από ό,τι νιώθει η ΚΦ2 όταν επικοινωνεί μαζί τους.

Έγινε συζήτηση πάνω σε αυτά αλλά και στις απαντήσεις εν συνόλω και επισημάνθηκαν από τον ερευνητή αυτές οι διαφορές. Οι δύο φοιτήτριες χαμογέλασαν και το σχολίασαν. Οι απόψεις τους πάνω στα ίδια ερωτήματα στη συζήτηση φάνηκε να είναι περισσότερο κοντά από όσο φάνηκαν οι απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Ουσιαστικά, σχεδόν ταυτίζονταν.

Η ΚΦ1, σχετικά με το ότι φάνηκε από τις απαντήσεις πιο σίγουρη στη συναναστροφή με τους καθηγητές της είπε ότι στην αρχή της ακαδημαϊκής της πορείας είχε περισσότερο άγχος σε αυτόν τον τομέα, αλλά ότι με τον καιρό συνήθισε και χαλάρωσε κάπως και απλά αγχώνεται πλέον σε πιο «φυσιολογικά» επίπεδα, δηλαδή όσο η ίδια πιστεύει ότι αγχώνονται και οι υπόλοιποι συμφοιτητές της. Όσον αφορά τη συναναστροφή με τους συμφοιτητές της, τόσο μέσα στην τάξη όσο και εκτός, είπε ότι απλά κάποιες φορές είναι επιφυλακτική με κάποιους συμφοιτητές της και ότι αυτό έχει να κάνει και με το άτομο που είναι απέναντί της κάθε φορά. Δηλαδή, από το αν αυτό το άτομο είναι δεκτικό και πρόθυμο να επικοινωνήσει και εν γένει από τη συμπεριφορά του. Αυτό φυσικά είπε πως εξαρτάται και από το αν το

άλλο άτομο γνωρίζει την ελληνική νοηματική γλώσσα, τουλάχιστον σε επίπεδο επικοινωνίας και χαλαρής συζήτησης. Σε γενικές γραμμές είπε ότι αισθάνεται μια χαρά, απλά δεν είναι το ίδιο με όλους όσους έχει απέναντί της.

Η ΚΦ2 είπε πως αγχώνεται λίγο περισσότερο με τους καθηγητές της (όχι πάντα βέβαια), αλλά ότι με τους συμφοιτητές της νιώθει πολύ χαλαρή και άνετη. Όταν μιλάει σε συνομηλίκους της, είπε ότι δεν αγχώνεται και αισθάνεται ότι επικοινωνεί καλά μαζί τους. Και οι δύο είπαν ότι δεν επικοινωνούν με ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό φοιτητών, καθώς λίγοι συμφοιτητές τους γνωρίζουν την ελληνική νοηματική γλώσσα και έτσι η επικοινωνία καθίσταται αδύνατη. Ανέφεραν, ακόμη, ότι νιώθουν μια μικρή επιφυλακτικότητα να εκπέμπεται εκ μέρους κάποιων φοιτητών απέναντί τους. Γενικά όμως είπαν ότι δεν έχουν παράπονο και πιστεύουν ότι έχουν κάνει καλές φιλίες στο χώρο του πανεπιστημίου. Η ΚΦ2 επεσήμανε ότι υπάρχουν καθηγητές που συμπαθεί περισσότερο και νιώθει πιο άνετα μαζί τους και σε αυτό συμφώνησε απόλυτα και η ΚΦ1. Και οι δύο είπαν ότι υπάρχουν φορές που πιέζονται αρκετά από το πρόγραμμα των μαθημάτων ή κουράζονται από τη ροή του μαθήματος και γι' αυτό μπορεί να απάντησαν σχετικά «αρνητικά» σε κάποια ερωτήματα. Σε γενικές γραμμές όμως ότι είναι ευχαριστημένες από τη συνολική αντιμετώπιση που έχουν από διδάσκοντες και συμφοιτητές τους.

3.3 Ρουμπρίκα

Όπως προαναφέρθηκε, τα κριτήρια με τα οποία βαθμολογήθηκαν οι δύο κωφές αλλά και οι έξι ακούουσες φοιτήτριες ήταν τρία: 1) η αναδιήγηση, 2) η κατανόηση των ερωτήσεων και 3) η απάντηση στις ερωτήσεις. Στο καθένα από αυτά τόσο οι κωφές όσο και οι ακούουσες φοιτήτριες παρουσίασαν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως πρώτα συγκεντρωτικά και στη συνέχεια ανά διάλεξη.

3.3.1 Αναδιήγηση

Κωφές φοιτήτριες

Η επίδοση των δύο κωφών φοιτητριών ως προς το κριτήριο της αναδιήγησης κυμάνθηκε από μέτρια (2) έως αρκετά καλή (4). Συγκεκριμένα, αυτό που έλεγαν κάθε φορά δεν είχε αρχή, μέση και τέλος. Κατ' αρχάς, δε θυμόντουσαν και πολλά

πράγματα από το μάθημα που είχε προηγηθεί και δεν έβρισκαν εύκολα τρόπο να ξεκινήσουν την αναδιήγησή τους. Ξεκινούσαν, λοιπόν, πάντα με κάποια λεκτικά ερεθίσματα και βοήθεια από τον ερευνητή, καθώς οι δύο κωφές φοιτήτριες "κολλούσαν" σε πολλά σημεία και δεν μπορούσαν από μόνες τους να συνεχίσουν. Κατά τη διάρκεια της αναδιήγησής τους, χρειάζονταν αρκετές παρεμβάσεις του ερευνητή, διαφορετικά οι δύο κωφές φοιτήτριες έχαναν εύκολα την επαφή με αυτό που έλεγαν προηγουμένως και δεν μπορούσαν να το συνδέσουν εύκολα ή από μόνες τους με τα επόμενα. Η σκέψη τους δεν είχε καλό ειρμό και αυτό φαινόταν στη ροή του λόγου τους, η οποία είχε αρκετά νοηματικά κενά και πρόβλημα στη συνοχή. Η αναδιήγησή τους κάλυπτε, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, το γενικό νόημα της διάλεξης που είχε μόλις προηγηθεί, αλλά υστερούσε αρκετά όσον αφορά την ορολογία που είχε αναφερθεί. Γενικά, οι δύο κωφές φοιτήτριες είχαν σοβαρό πρόβλημα με εξειδικευμένη ορολογία αλλά και με αφηρημένες έννοιες, τις οποίες δεν μπορούσαν εύκολα να καταλάβουν λόγω πολύ φτωχού λεξιλογίου που διαθέτουν και γι' αυτό χρειάζονταν συνεχώς την αναφορά παραδειγμάτων. Επίσης, παρουσίαζαν σταθερά δυσκολία σχετικά με σημεία της διάλεξης που αφορούσαν εκτεταμένες περιγραφές φαινομένων ή απαρίθμηση παραγόντων, αιτιών και αποτελεσμάτων. Φαινόταν, δηλαδή, μέσω της αναδιήγησης ότι είχαν σημαντικά κενά σε άλλοτε περισσότερα και άλλοτε λιγότερα σημεία του μαθήματος. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν τρεις φορές που οι δύο κωφές φοιτήτριες παρουσίασαν διαφορά επίδοσης ενός επιπέδου μεταξύ τους.

Ακούουσες φοιτήτριες

Στην αναδιήγηση οι ακούουσες φοιτήτριες σημείωσαν από αρκετά καλή (4) μέχρι εξαιρετική επίδοση (6). Συγκεκριμένα, έδειχναν με συνέπεια μέσα από την αναδιήγησή τους ότι είχαν κατανοήσει πλήρως ή σχεδόν πλήρως τη διάλεξη που είχε προηγηθεί κάθε φορά. Δε χρειάζονταν στη συντριπτική πλειονότητα των αναδιηγήσεών τους την παρέμβαση του ερευνητή και ο λόγος τους ήταν συνεκτικός, μεστός και είχε πολύ καλή ροή. Δεν παρουσίασαν κάποιο πρόβλημα σχετικά με εξειδικευμένη ορολογία ή γενικότερα αφηρημένες έννοιες. Δεν έφταναν στη μέγιστη επίδοση όσον αφορά την αναδιήγηση, γιατί έκαναν κάποιες παραλείψεις, οι οποίες όμως δεν αφορούσαν κάποια βασική έννοια του μαθήματος, αλλά δευτερεύοντα σημεία. Δεν κάλυπταν, δηλαδή, απόλυτα την έκταση του μαθήματος αναφορικά με όλες του τις λεπτομέρειες. Φυσικά, ένας φοιτητής δεν είναι δυνατόν να θυμάται

αμέσως μετά από μία διάλεξη το περιεχόμενό της σε όλο του το εύρος και βάθος. Είναι λογικό για κάθε φοιτητή να του διαφεύγουν στην καλύτερη περίπτωση κάποιες λεπτομέρειες. Οι φορές που οι ακούουσες φοιτήτριες έκαναν τις περισσότερες παραλείψεις στην αναδιήγησή τους ήταν αυτές που αφορούσαν αρκετά εκτεταμένες διαλέξεις ως προς το περιεχόμενό τους. Πάντως και οι ακούουσες φοιτήτριες παρουσίασαν διαφορά ενός επιπέδου μεταξύ τους στην επίδοσή τους σχετικά με την αναδιήγηση, και μάλιστα τέσσερις φορές.

3.3.2 Κατανόηση ερωτήσεων

Κωφές φοιτήτριες

Οι δύο κωφές φοιτήτριες κινήθηκαν από αρκετά καλά (4) έως πολύ καλά (5) στην επίδοσή τους όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων που τους έδινε ο ερευνητής κάθε φορά. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κατανοούσαν την πλειονότητα των ερωτήσεων κατανόησης σε ποσοστό 70% και άνω, αλλά δυσκολεύονταν στις πιο δύσκολες ερωτήσεις, για τις οποίες θα γίνει αναλυτικά λόγος αμέσως μετά, στο κριτήριο των απαντήσεων. Έτσι, χρειάζονταν συχνά τις βοηθητικές παρεμβάσεις του ερευνητή, ώστε να κατανοήσουν πλήρως τα ζητούμενα των ερωτήσεων κατανόησης, συνήθως μέσα από την αποσαφήνιση όρων των οποίων τη σημασία δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς ή και καθόλου, και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν πιθανές απαντήσεις σ' αυτές. Αυτό που φάνηκε ξεκάθαρα και για τις δύο κωφές φοιτήτριες ήταν ότι στο θέμα των ερωτήσεων υπερεκτιμούσαν τις δυνατότητές τους και συχνά θεωρούσαν ότι είχαν κατανοήσει πράγματα που όμως δεν είχαν στην πραγματικότητα κατανοήσει, κάτι που τους οδηγούσε πολλές φορές σε λανθασμένες ή γεμάτες παραλείψεις απαντήσεις. Γενικά, είχαν συνήθως απορίες, άλλοτε λίγες και άλλοτε περισσότερες, από τις οποίες όμως φαινόταν, τουλάχιστον κάποιες φορές, η ρηχή ή και καθόλου σε αρκετά σημεία κατανόηση της διάλεξης που είχε προηγηθεί.

Ακούουσες φοιτήτριες

Η επίδοση των ακουουσών φοιτητριών αναφορικά με την κατανόηση των ερωτήσεων κυμάνθηκε από πολύ καλή (5) έως εξαιρετική (6). Οι ακούουσες φοιτήτριες στη συντριπτική πλειονότητα των ερωτήσεων παρουσίαζαν σε βάθος κατανόηση των ζητούμενων και αυτό αφορούσε ερωτήσεις όλων των τύπων, εύκολες, μέτριες και δύσκολες. Φυσικά, υπήρξαν και κάποιες φορές κατά τις οποίες οι

ακούουσες φοιτήτριες είχαν κάποιες μικρές απορίες προς αποσαφήνιση και έδειχναν κάποια δυσκολία ως προς τον εντοπισμό πιθανών απαντήσεων, αλλά αυτό έγινε σε πολύ λίγες ερωτήσεις. Όσον αφορά τη διαφορά επίδοσης μεταξύ τους, αυτή σημειώθηκε μόνο δύο φορές και ήταν ένα επίπεδο επίδοσης.

3.3.3 Απάντηση ερωτήσεων

Κωφές φοιτήτριες

Η επίδοση των κωφών φοιτητριών όσον αφορά το κριτήριο της απάντησης των ερωτήσεων κατανόησης κυμάνθηκε από μέτρια (2) έως αρκετά καλή (4), όπως ακριβώς και στο κριτήριο της αναδιήγησης. Έκαναν πολλά λάθη και δεν μπορούσαν να καλύψουν με επάρκεια τις απαιτήσεις των περισσότερων ερωτήσεων όλων των τύπων. Αρκετές φορές έκαναν βασικές παραλείψεις, χρειάζονταν πάντα υποβοήθηση αλλά και αρκετό χρόνο τις περισσότερες φορές για να σκεφτούν τι έπρεπε να απαντήσουν. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τα λάθη:

- ❖ Έκαναν συχνά λάθη σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον ορισμό ή τους ορισμούς εννοιών. Υπήρχε εμφανής αδυναμία στον επακριβή ορισμό σύνθετων ή εξειδικευμένων εννοιών, αλλά και γενικότερα των αφηρημένων εννοιών. Εδώ φαινόταν τόσο η έλλειψη κατανόησης τέτοιων εννοιών μέσα από τη διαδικασία της διάλεξης, όσο και το φτωχό τους λεξιλόγιο που τους εμπόδιζε από τη σωστή απόδοση εννοιών. Η έλλειψη κατανόησης ή απλά η φτωχή κατανόηση γινόταν αισθητή και από το ότι υπήρχε δυσκολία σύνδεσης των εννοιών με παραδείγματα και όποτε ζητήθηκαν αυτά (τα παραδείγματα) για την αποσαφήνιση μιας έννοιας ή ενός φαινομένου, δεν υπήρχε η απαιτούμενη ανταπόκριση από τις δύο φοιτήτριες.
- ❖ Το ίδιο πρόβλημα εμφάνιζαν και όταν επρόκειτο για ερωτήσεις περιγραφικές. Υπήρχε δυσκολία λόγω φτωχού λεξιλογίου, όπως προαναφέρθηκε, να οριοθετηθεί και να περιγραφεί μία έννοια ή κάποιο φαινόμενο, οπότε γίνονταν στην καλύτερη περίπτωση αρκετές παραλείψεις.
- ❖ Ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με τον τρόπο (πώς;) δυσκόλευαν επίσης τις δύο κωφές φοιτήτριες. Συνήθως απαιτούσαν συνδυασμό σημείων από τη διάλεξη, κάτι που δε γίνεται εύκολα όταν κάποιος δεν έχει κατανοήσει καλά το περιεχόμενο όλης της διάλεξης, όπως συνέβαινε με τις δύο φοιτήτριες.

- ❖ Χαρακτηριστική δυσκολία είχαν οι δύο κωφές φοιτήτριες και σε ερωτήσεις αιτιολόγησης (γιατί). Όπως και η προηγούμενη κατηγορία ερωτήσεων, απαιτούσαν συνδυασμό γνώσεων και σε βάθος κατανόηση της διάλεξης που είχε προηγηθεί, ώστε να είναι σε θέση κάποιος να τεκμηριώσει την απάντησή του. Η δυσκολία που είχαν εδώ οι δύο κωφές φοιτήτριες ήταν ότι δεν μπορούσαν εύκολα να συσχετίσουν αίτια και αποτελέσματα και να συνδέσουν μ' αυτόν τον τρόπο κάποια φαινόμενα, με αποτέλεσμα να αιτιολογούν αρκετές φορές κάτι λάθος ή και να μην μπορούν καθόλου να το αιτιολογήσουν.
- ❖ Λάθη γίνονταν και σε ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με τη διάκριση και με τη σύγκριση δύο ή περισσότερων εννοιών ή την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες. Συνήθως κάποιες έννοιες παρερμηνεύονταν και δεν μπορούσαν εύκολα οι δύο φοιτήτριες να εντοπίσουν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσά τους. Επίσης, η ταξινόμηση σε κατηγορίες ήταν σχετικά εκτεταμένη και απαιτούσε και αρκετές λεπτομέρειες από πλευράς περιεχομένου, κάτι που συνήθως έκανε τις δύο κωφές φοιτήτριες να είναι αρκετά ανεπαρκείς σε τέτοιου είδους ερωτήσεις.
- ❖ Γενικά υπήρχε πρόβλημα σε ερωτήσεις που απαιτούσαν εκτεταμένες απαντήσεις, είτε ήταν εύκολες είτε ήταν μέτριας ή υψηλής δυσκολίας ως προς το περιεχόμενό τους. Οι δύο κωφές φοιτήτριες έκαναν σε τέτοιου είδους ερωτήσεις μεγάλες παραλείψεις.
- ❖ Τέλος, σημαντικά λάθη ή πολλές παραλείψεις έκαναν οι δύο φοιτήτριες και σε κάποιες ερωτήσεις κρίσεως, οι οποίες, βέβαια, ήταν σπάνιες. Γενικά, δυσκολεύονταν αρκετά να απαντήσουν σε ερωτήσεις των οποίων η απάντηση απαιτούσε σύνδεση με προηγούμενη γνώση και εξήγηση κάποιων πραγμάτων βάσει των υπάρχοντων γνώσεων, δηλαδή ερωτήσεις που αφορούσαν ουσιαστικά μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ακούουσες φοιτήτριες

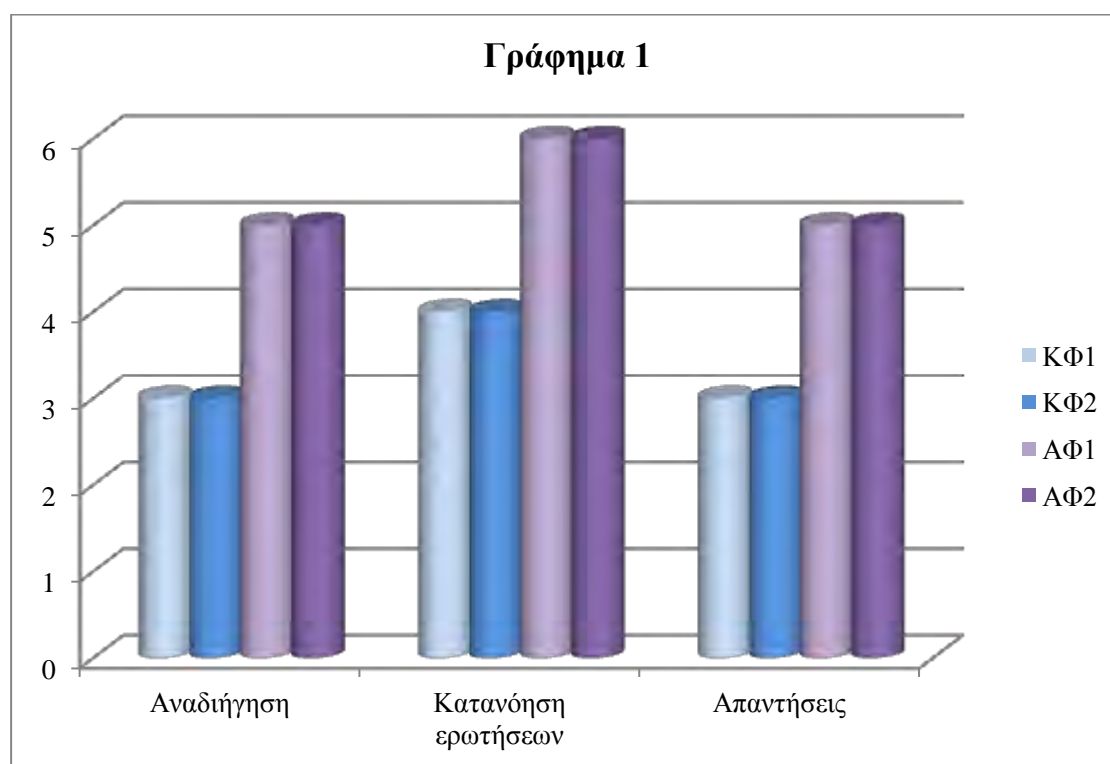
Οι ακούουσες φοιτήτριες σημείωσαν ως προς το κριτήριο των απαντήσεων από αρκετά καλή (4) μέχρι εξαιρετική επίδοση (6). Δηλαδή, απαντούσαν με συνέπεια σωστά και με επάρκεια στην πλειονότητα των ερωτήσεων. Ελάχιστες ήταν οι φορές που χρειάστηκαν υποβοήθηση για να απαντήσουν και αυτές ήταν σε δύσκολες και

απαιτητικές ερωτήσεις. Τις περισσότερες φορές οι παραλείψεις που έκαναν ήταν μικρές και επουσιώδεις. Φυσικά, γίνονταν και κάποια λάθη σε δύσκολες ερωτήσεις, αλλά αυτό συνέβαινε σπάνια. Γενικά, υπήρχε μεγάλη ακρίβεια στις απαντήσεις των ακουουσών φοιτητριών και σπάνια περιττολογούσαν. Τέλος, τις περισσότερες φορές η ταχύτητα με την οποία απαντούσαν τις ερωτήσεις ήταν πολύ γρήγορη, απλά σε λίγες ερωτήσεις χρειάστηκαν λίγο παραπάνω χρόνο ώστε να επεξεργαστούν στο μυαλό τους και να οργανώσουν λεκτικά την απάντηση που έπρεπε να δώσουν.

3.3.4 Διαλέξεις

Μάθημα1^ο

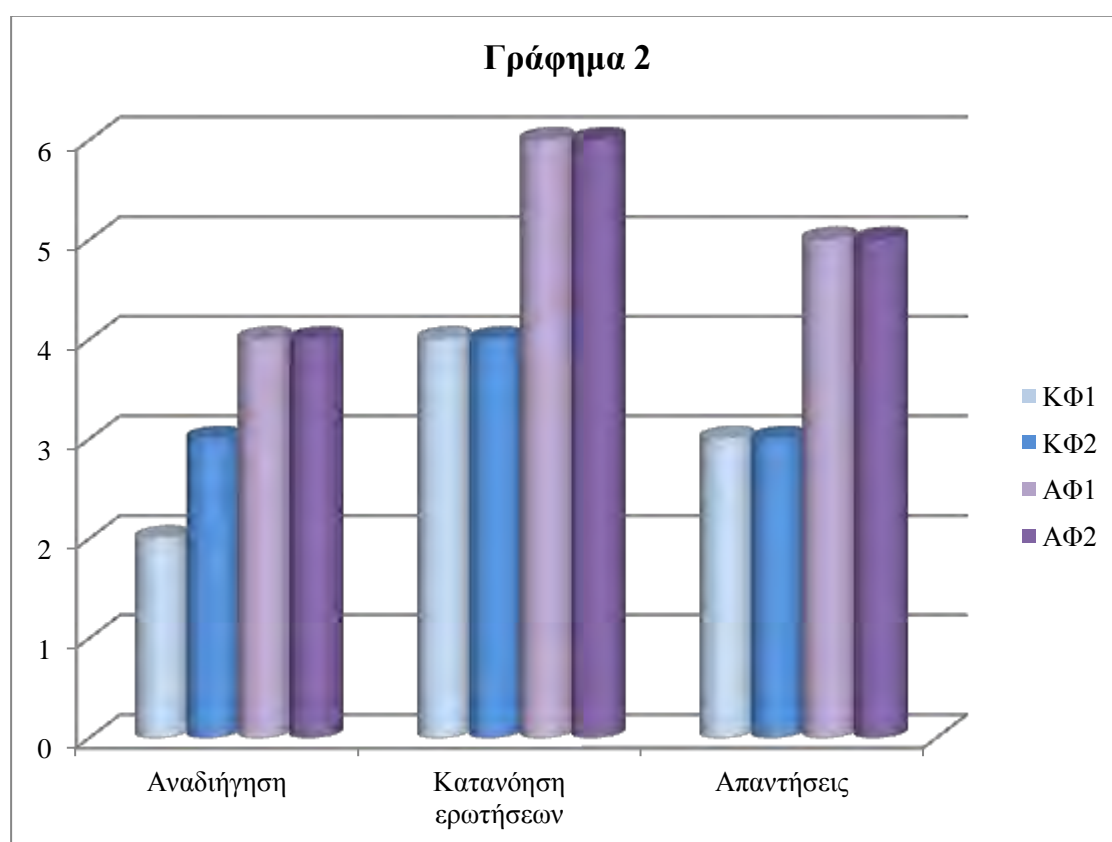
Διάλεξη 1^η



Στην αναδίγηση οι δύο κωφές φοιτήτριες έκαναν κάποιες βασικές παραλείψεις, αλλά θυμόντουσαν και τους βασικούς άξονες του μαθήματος και σημείωσαν και οι δύο καλή επίδοση (3). Δόθηκαν πέντε ερωτήσεις κατανόησης. Για να τις κατανοήσουν, χρειάστηκαν διευκρινίσεις από μένα και προς τις δύο κωφές φοιτήτριες. Συγκεκριμένα, στην κατανόηση των ερωτήσεων και οι δύο κωφές φοιτήτριες σημείωσαν αρκετά καλή επίδοση (4). Στις απαντήσεις τους οι δύο κωφές φοιτήτριες είχαν αρκετές παραλείψεις και σημείωσαν καλή επίδοση (3). Δεν ήταν

καθόλου σαφείς σε αυτά που έλεγαν, ξεχνούσαν κάποια σημαντικά στοιχεία και ο λόγος τους δεν είχε καλή ροή. Η αναδιήγηση των δύο ακουουσών φοιτητριών (ΑΦ1 και ΑΦ2) είχε ελάχιστες παραλείψεις. Κατανόησαν και οι δύο απόλυτα τις ερωτήσεις και έκαναν πολύ μικρές παραλείψεις στις απαντήσεις που έδωσαν στη συνέχεια. Η επίδοση που σημείωσαν και οι δύο ήταν πολύ καλή (5). Στο κριτήριο των ερωτήσεων η επίδοση και των δύο ήταν εξαιρετική (6), καθώς κατανόησαν απόλυτα όλες τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις τους κάλυψαν με ελάχιστες παραλείψεις τις απαιτήσεις των ερωτήσεων, σημειώνοντας έτσι και οι δύο πολύ καλή επίδοση (5).

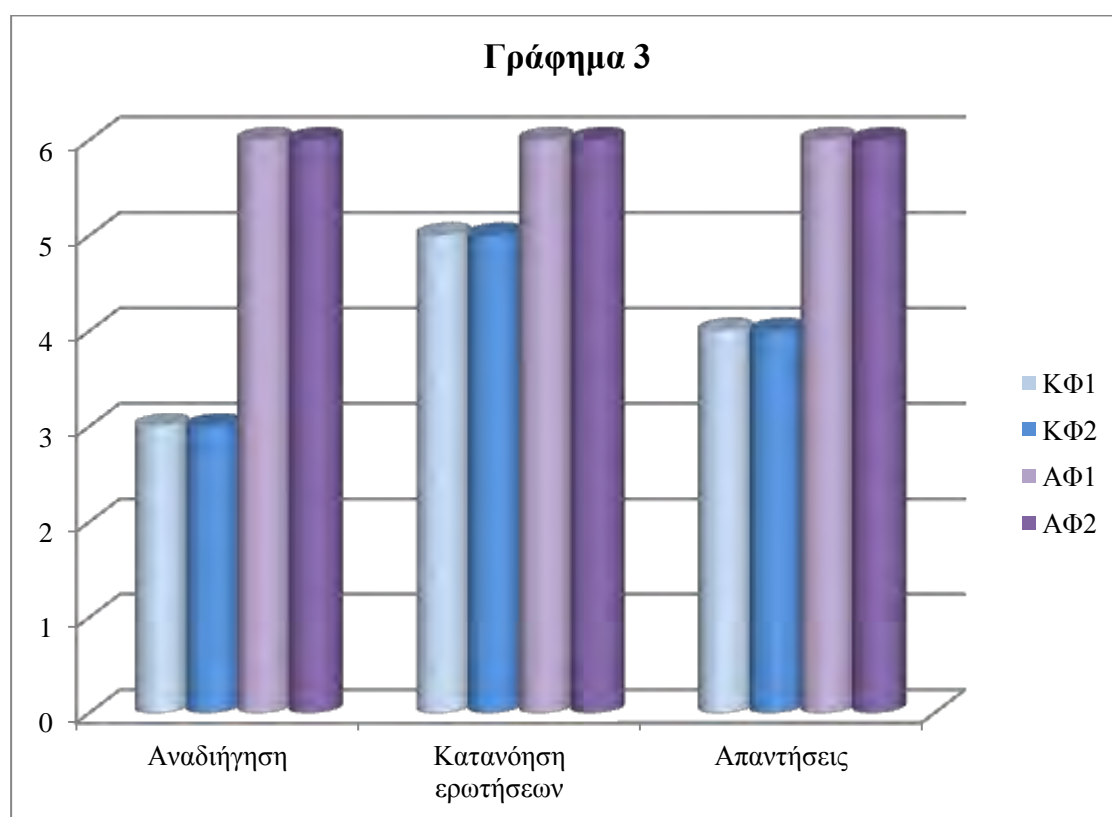
Διάλεξη 2^η



Δόθηκαν τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης στο συγκεκριμένο μάθημα. Όσον αφορά την αναδιήγηση, η ΚΦ1 είχε μέτρια (2) και η ΚΦ2 καλή επίδοση (3) αντίστοιχα. Ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων παρουσίασαν και οι δύο αρκετά καλή επίδοση (4). Βέβαια, χρειάστηκαν την παρέμβαση του ερευνητή επανειλημμένα για να κατατοπιστούν επαρκώς. Οι απαντήσεις τους ήταν σε καλό επίπεδο (3), αλλά με κάποιες βασικές ελλείψεις και τη βοήθεια του ερευνητή. Οι πληροφορίες που παρέθεταν παρουσίαζαν εμφανή προβλήματα στη συνοχή και τη νοηματική

αλληλουχία. Όσον αφορά τις ακούουσες φοιτήτριες, η αναδιήγησή τους ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο (4). Σημειώθηκαν, δηλαδή, παραλείψεις, αλλά και προβληματάκια στη συνοχή όσων έλεγαν. Οι δύο φοιτήτριες (ΑΦ1 και ΑΦ2) κατανόησαν απόλυτα τις ερωτήσεις που δόθηκαν σημειώνοντας εξαιρετική επίδοση (6) και οι απαντήσεις τους αξιολογήθηκαν με πολύ καλή επίδοση (5), καθώς υπήρχαν μόνο δευτερεύουσες παραλείψεις σε κάποιες λεπτομέρειες.

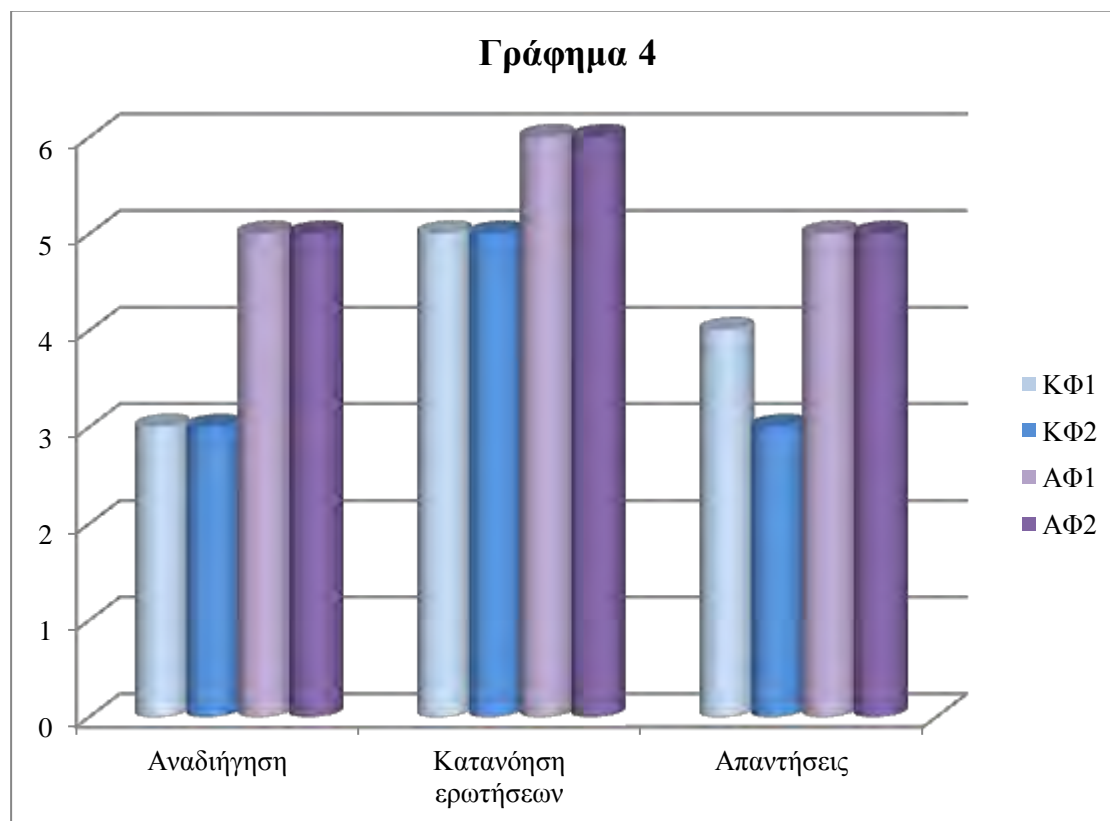
Διάλεξη 3^η



Στο συγκεκριμένο μάθημα, όσον αφορά την αναδιήγηση, και οι δύο κωφές φοιτήτριες παρουσίασαν καλή επίδοση (3). Απλά, ξέχασαν να αναφέρουν κάποια βασικά πράγματα και είχαν και πρόβλημα στη συνοχή όσων έλεγαν, με αποτέλεσμα να χρειάζονται παρεμβάσεις μου. Δόθηκαν τρεις ερωτήσεις κατανόησης. Όσον αφορά αυτές, είχαν πολύ μικρές απορίες και τις είχαν καταλάβει πολύ καλά. Γι' αυτό και αξιολογήθηκαν με πολύ καλή επίδοση (5). Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο (4). Δεν ήταν όμως επαρκείς και έκαναν και κάποια λάθη στη μία ερώτηση από αυτές που δόθηκαν η οποία ήταν ανοιχτή, πιο απαιτητική και ζητούσε παραδείγματα. Οι ακούουσες φοιτήτριες δεν παρέλειψαν τίποτα όσον αφορά την αναδιήγηση και η επίδοσή τους ήταν εξαιρετική (6). Επίσης, παρουσίασαν και οι

δύο εξαιρετική επίδοση (6) τόσο στην κατανόηση των ερωτήσεων, για τις οποίες δεν είχαν καμία απορία, όσο και στις απαντήσεις τους, που κάλυπταν σε ευσύνοπτο χρονικό διάστημα με επάρκεια και σαφήνεια τα ζητούμενα.

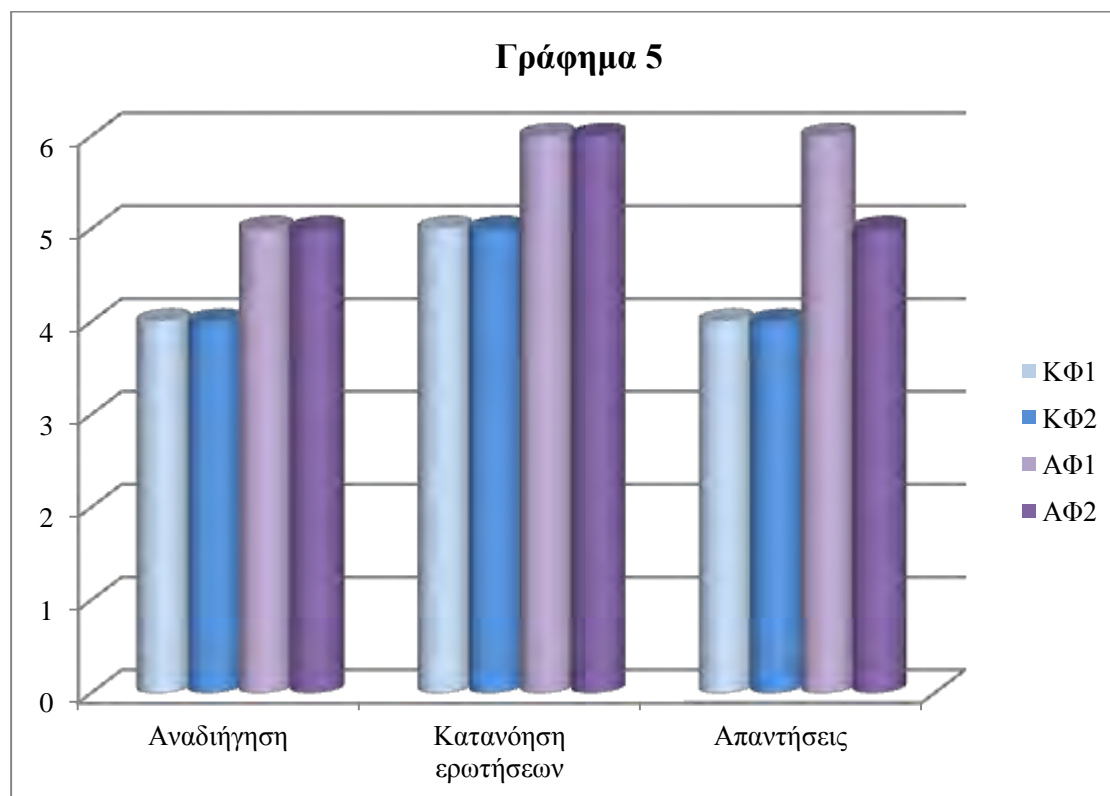
Διάλεξη 4^η



Η αναδιήγηση των δύο κωφών φοιτητριών ήταν σε καλό επίπεδο (3), όπως ακριβώς και την προηγούμενη φορά. Μπερδεύονταν σε κάποια σημεία όμως, έχαναν τη ροή του λόγου τους και ξεχνούσαν και οι δύο να αναφέρουν κάποια σημαντικά στοιχεία του μαθήματος. Οι ερωτήσεις κατανόησης που δόθηκαν προς απάντηση ήταν τρεις. Τις ερωτήσεις τις κατάλαβαν και οι δύο πολύ καλά και είχαν μόνο απορίες οι οποίες αφορούσαν κάποιες λεπτομέρειες. Σημείωσαν, δηλαδή, και οι δύο πολύ καλή επίδοση (5). Στο κριτήριο των απαντήσεων η ΚΦ1 σημείωσε αρκετά καλή επίδοση (4), αλλά η ΚΦ2 καλή (3). Φάνηκε ότι η μία από τις δύο φοιτήτριες είχε κατανοήσει λίγο καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς απάντησε καλύτερα σε περισσότερες ερωτήσεις. Η αναδιήγηση των δύο ακουουσών φοιτητριών ήταν πολύ καλής επίδοσης (5), αλλά ξέχασαν να αναφέρουν κάποιες λεπτομέρειες. Υπήρξε εκ μέρους τους απόλυτη κατανόηση των ερωτήσεων που δόθηκαν και έτσι σημείωσαν εξαιρετική επίδοση (6) στο κριτήριο των ερωτήσεων. Στις απαντήσεις

συνέβη το ίδιο με την αναδιήγηση, δηλαδή, παρέλειψαν κάποια δευτερευούσης σημασίας στοιχεία, σημειώνοντας πάλι και οι δύο πολύ καλή επίδοση (5).

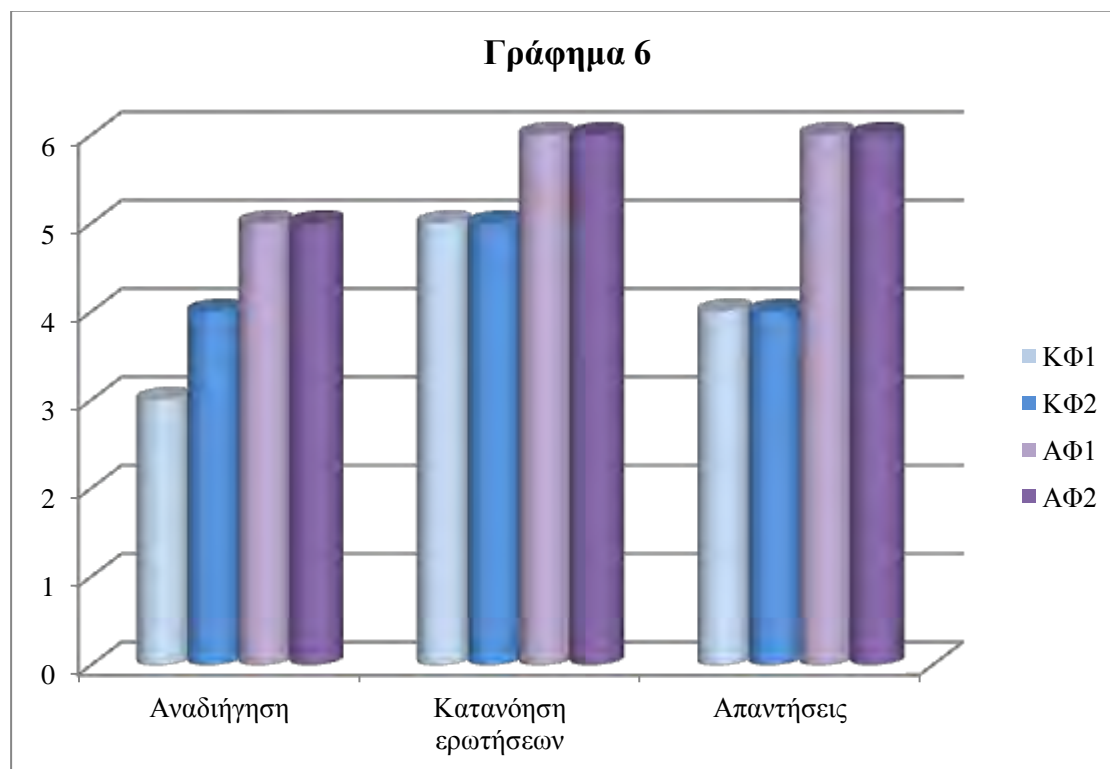
Διάλεξη 5^η



Η αναδιήγηση του συγκεκριμένου μαθήματος από τις δύο κωφές φοιτήτριες ήταν αρκετά καλής επίδοσης (4). Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο ότι το μάθημα (ως καινούριες πληροφορίες) δεν είχε μεγάλη έκταση. Το πρώτο μισό του μαθήματος δεν τις δυσκόλεψε ιδιαίτερα και θυμόντουσαν τα περισσότερα πράγματα. Το δεύτερο, όμως, που είχε πιο σύνθετη θεματολογία, τις έκανε να μπερδευτούν λιγάκι και να παραλείψουν περισσότερα πράγματα στην αναδιήγησή τους. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν τρεις. Οι δύο πρώτες έγιναν απόλυτα κατανοητές, αλλά η τρίτη όχι και εκεί υπήρξαν μικρές απορίες. Σημειώθηκε, λοιπόν, πολύ καλή επίδοση (5) ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων. Οι απαντήσεις και των δύο ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο (4) και κυρίως μπερδεύτηκαν σε μία από τις ερωτήσεις για την οποία χρειάστηκαν και λίγο παραπάνω χρόνο. Οι δύο ακούουσες φοιτήτριες αναδιηγήθηκαν το μάθημα πολύ καλά (5) και με ελάχιστες μη βασικές παραλείψεις. Τις ερωτήσεις τις κατανόησαν απόλυτα και σημείωσαν και οι δύο εξαιρετική επίδοση (6) ως προς αυτό. Ως προς το κριτήριο των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης η ΑΦ1 απάντησε

σε όλες τις ερωτήσεις σωστά και με επάρκεια και σημείωσε εξαιρετική επίδοση (6). Η ΑΦ2 έκανε μικρές παραλείψεις (όχι σημαντικές, αλλά εμφανείς), με αποτέλεσμα να σημειώσει πολύ καλή επίδοση (5).

Διάλεξη 6^η

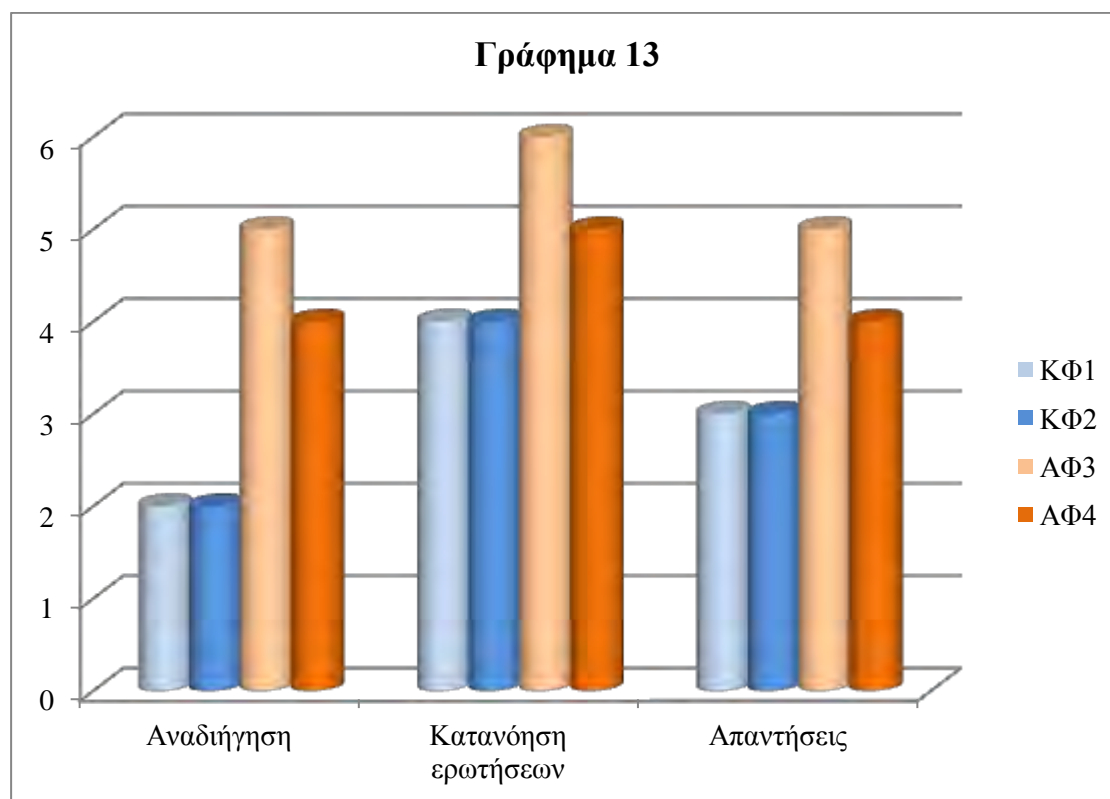


Η αναδιήγηση των κωφών φοιτητριών στο συγκεκριμένο μάθημα ήταν από καλή (3) έως αρκετά καλή (4). Ειδικότερα, η ΚΦ2 έκανε αρκετά καλή αναδιήγηση, φάνηκε να κατανόησε καλά την ύλη του μαθήματος και θυμόταν αρκετά πράγματα. Έτσι, σημείωσε αρκετά καλή επίδοση. Η ΚΦ1 παρουσίασε αρκετά προβλήματα στη ροή του λόγου της και αρκετές παραλείψεις και σημείωσε καλή επίδοση (3). Οι ερωτήσεις που δόθηκαν αυτή τη φορά ήταν δύο. Η κατανόησή τους και από τις δύο κωφές φοιτήτριες ήταν πολύ καλής επίδοσης (5). Οι απαντήσεις και των δύο έφτασαν την αρκετά καλή επίδοση (4) με πολύ πολύ μικρές διαφοροποιήσεις. Η ΚΦ1, δηλαδή, απάντησε καλύτερα στην πρώτη ερώτηση και η ΚΦ2 στη δεύτερη. Και οι δύο χρειάστηκαν χρόνο για να τις σκεφτούν και έκαναν κάποια λάθη και παραλείψεις. Η αναδιήγηση και των δύο ακουουσών φοιτητριών ήταν στο σύνηθες επίπεδο, δηλαδή στην πολύ καλή επίδοση (5). Οι παραλείψεις που έγιναν δεν αφορούσαν κατά καμία έννοια βασικά στοιχεία του μαθήματος. Οι ερωτήσεις έγιναν απολύτως κατανοητές και από τις δύο φοιτήτριες αλλά και οι απαντήσεις που έδωσαν σ' αυτές ήταν

επαρκέστατες. Σημείωσαν, δηλαδή, και οι δύο εξαιρετική επίδοση (6) και στα δύο αυτά κριτήρια.

Μάθημα 2^ο

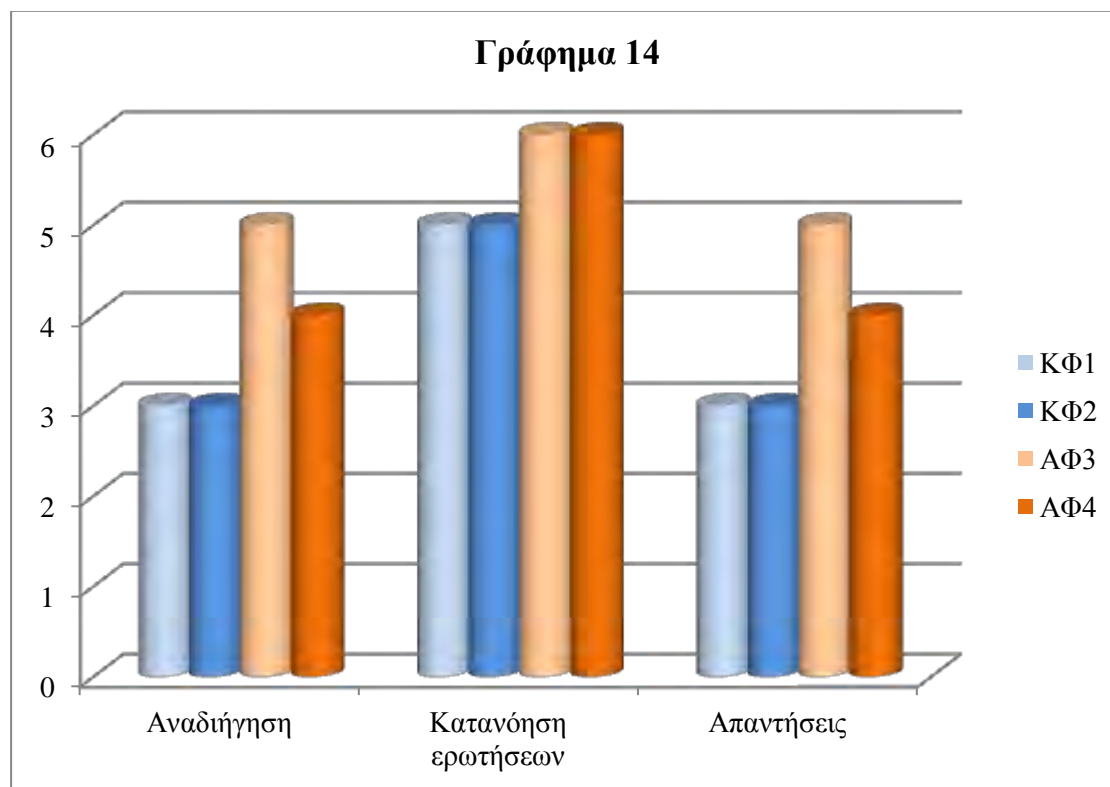
Διάλεξη 1η



Η αναδιήγηση και των δύο κωφών φοιτητριών ήταν μέτρια (2). Παρέλειψαν και οι δύο πολλά και βασικά πράγματα, σε σημείο που κάποιες φορές δεν έβγαινε εύκολα νόημα από τα λεγόμενά τους. Οι ερωτήσεις κατανόησης που δόθηκαν προς απάντηση ήταν πέντε. Οι δύο κωφές φοιτήτριες κατάλαβαν αρκετά καλά τις ερωτήσεις και ως προς αυτές είχαν και οι δύο κάποιες απορίες, που κλιμακώνονταν ανάλογα με τη δυσκολία της ερώτησης. Η επίδοση που σημείωσαν στις απαντήσεις τους και οι δύο φοιτήτριες ήταν καλή (3). Απάντησαν σε όλες, αλλά όχι στη σωστή έκταση την οποία απαιτούσε για να καλυφθεί η καθεμία. Χρειάστηκε να βοηθήσω σε αρκετά σημεία που ήταν μπερδεμένες. Η αναδιήγηση της ΑΦ3 ήταν πολύ καλή (5) και η αναδιήγηση της ΑΦ4 αρκετά καλή (4). Το ίδιο έγινε και στις ερωτήσεις κατανόησης, όπου η ΑΦ3 τις κατάλαβε απόλυτα και δε χρειάστηκε να ρωτήσει κάτι, αλλά η ΑΦ4 είχε κάποιες απορίες, μικρές βέβαια. Έτσι, οι επιδόσεις σ' αυτό το

κριτήριο ήταν εξαιρετική (6) και πολύ καλή (5) αντίστοιχα. Στις απαντήσεις επαναλήφθηκε για τις δύο ακούουσες φοιτήτριες η βαθμολογία της αναδιήγησης, δηλαδή, πολύ καλή (5) για την ΑΦ3 και αρκετά καλή (4) για την ΑΦ4.

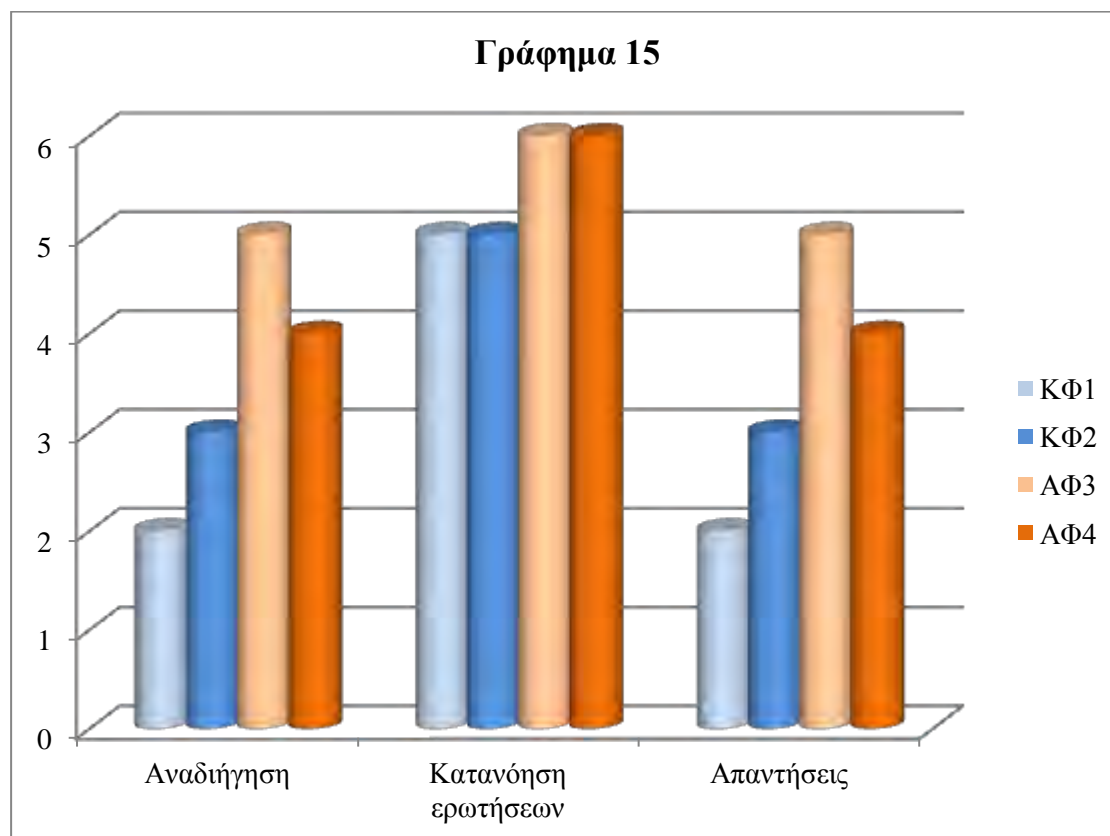
Διάλεξη 2η



Η επίδοση των δύο κωφών φοιτητριών στην αναδιήγηση ήταν καλή (3). Με αρκετές παραλείψεις, κάποιες εκ των οποίων βασικές, και μικρά προβλήματα στη νοηματική αλληλουχία όσων έλεγαν. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν τρεις. Οι δύο κωφές φοιτήτριες κατανόησαν πολύ καλά το περιεχόμενο των ερωτήσεων και αυτό που ζητούσαν. Ζητήθηκαν μόνο ελάχιστες διευκρινίσεις. Γι' αυτό και σημειώθηκε πολύ καλή επίδοση (5). Η επίδοση στις απαντήσεις τους ήταν καλή (3). Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι οι απαντήσεις οι οποίες θα κάλυπταν πλήρως τις ερωτήσεις έπρεπε να είναι σχετικά εκτεταμένες, οπότε υπήρχε μια αντικειμενική δυσκολία. Δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα τόσο στη συνοχή και στη νοηματική αλληλουχία όσων έλεγαν, αλλά κυρίως στις πολλές παραλείψεις. Όσον αφορά την αναδιήγηση, η ΑΦ3 σημείωσε πολύ καλή επίδοση (5) και η ΑΦ4 αρκετά καλή επίδοση (4). Στο κριτήριο των ερωτήσεων σημείωσαν και οι δύο εξαιρετική επίδοση (6). Στις απαντήσεις τους

επαναλήφθηκε η επίδοση και των δύο στην αναδιήγηση με απόλυτη αντιστοιχία, δηλαδή, πολύ καλή (5) για την ΑΦ3 και αρκετά καλή (4) για την ΑΦ4.

Διάλεξη 3^η

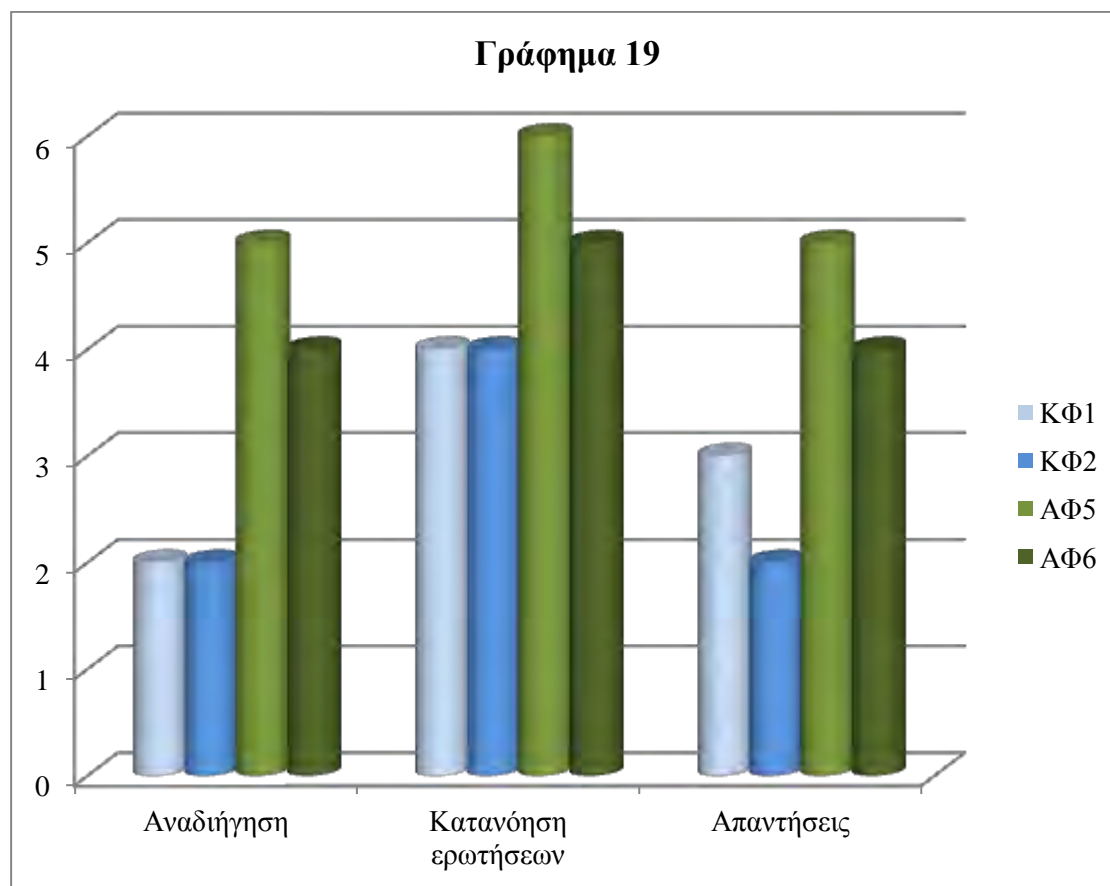


Όσον αφορά το κριτήριο της αναδιήγησης, η ΚΦ1 σημείωσε μέτρια επίδοση (2) και η ΚΦ2 καλή επίδοση (3). Η ΚΦ1 παρέλειψε πολλά και βασικά στοιχεία. Επίσης, είχε κακή συνοχή σε όσα έλεγε. Η ΚΦ2 είχε σχετικά καλή ροή του λόγου της, αλλά έκανε πολλές παραλείψεις. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν τέσσερις. Στο κριτήριο των ερωτήσεων σημείωσαν και οι δύο πολύ καλή επίδοση (5). Αυτό που χρειαζόνταν ήταν κάποιες διευκρινίσεις που αφορούσαν λεπτομέρειες των ερωτημάτων. Δεν είχαν, δηλαδή, κάποιο πρόβλημα στον πυρήνα των ερωτήσεων. Οι απαντήσεις τους είχαν πολλές παραλείψεις και πρόδιδαν έλλειψη κατανόησης κάποιων βασικών σημείων, κάτι που φαινόταν και στην ταχύτητα των απαντήσεων. Οι επιδόσεις, συγκεκριμένα, ήταν μέτρια (2) για την ΚΦ1 και καλή (3) για την ΚΦ2. Η αναδιήγηση των δύο ακουουσών φοιτητριών ήταν πολύ καλής (5) και αρκετά καλής επίδοσης (4) αντίστοιχα. Τις ερωτήσεις τις κατανόησαν και οι δύο απόλυτα και δε με ρώτησαν κάτι προς διευκρίνιση. Γι' αυτό αξιολογήθηκαν και οι δύο με

εξαιρετική επίδοση (6). Οι επιδόσεις των δύο ακουουσών φοιτητριών στο κριτήριο των απαντήσεων ήταν πολύ καλή (5) για την ΑΦ3 και αρκετά καλή για την ΑΦ4 (4).

Μάθημα 3^ο

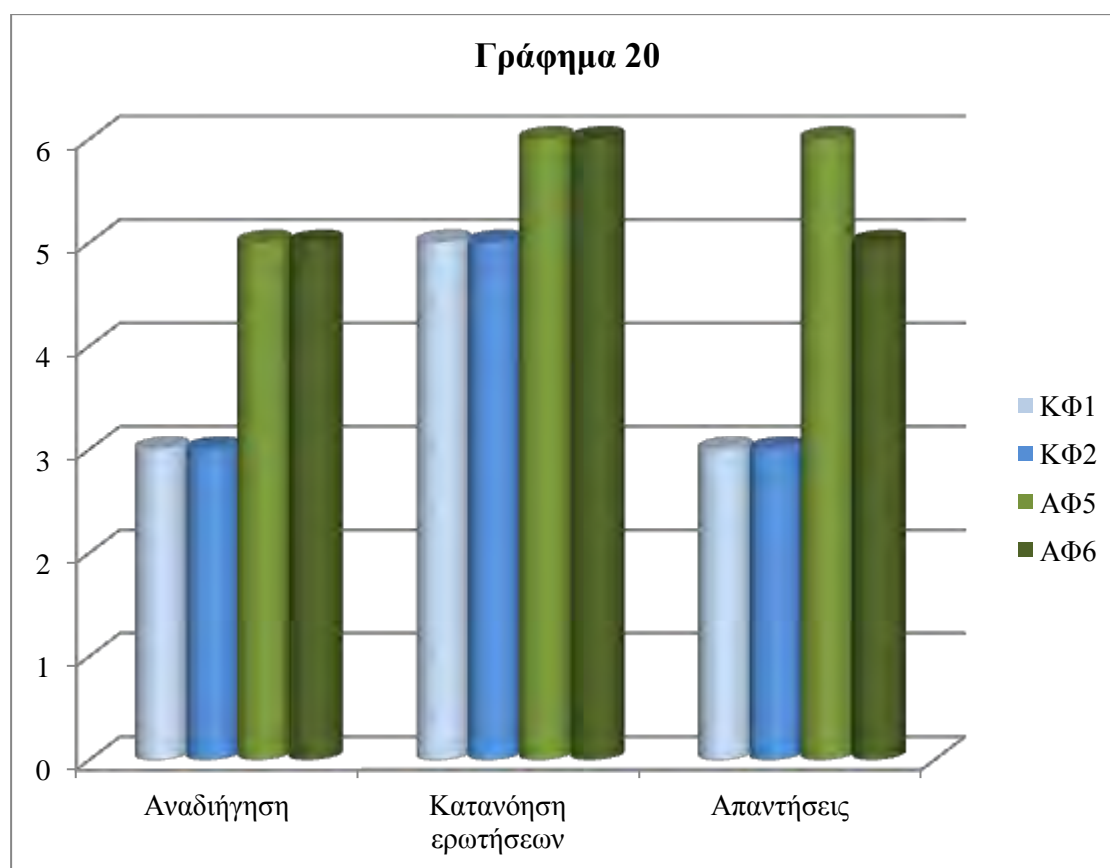
Διάλεξη 1^η



Η αναδιήγηση και των δύο κωφών φοιτητριών ήταν μέτρια (2). Έκαναν και οι δύο αρκετές βασικές παραλείψεις και είχαν πρόβλημα στο να θυμηθούν τη ροή της ύλης του μαθήματος. Κάποιες φορές αυτό που έλεγαν δεν ήταν καθόλου ξεκάθαρο. Οι ερωτήσεις κατανόησης που δόθηκαν ήταν πέντε. Στο κριτήριο των ερωτήσεων, και οι δύο κωφές φοιτήτριες σημείωσαν αρκετά καλή επίδοση (4). Κατάλαβαν τις περισσότερες ερωτήσεις, αλλά μπερδεύτηκαν και δυσκολεύτηκαν με τις πιο δύσκολες από αυτές. Χρειάστηκαν διευκρινίσεις για να είναι οι ερωτήσεις πλέον ξεκάθαρες προς αυτές. Ως προς τις απαντήσεις τους, οι δύο κωφές φοιτήτριες παρουσίασαν καλή επίδοση (3) η ΚΦ1 και μέτρια επίδοση (2) η ΚΦ2. Η αναδιήγηση των δύο ακουουσών φοιτητριών ήταν πολύ καλή (5) και αρκετά καλή (4) αντίστοιχα. Και οι δύο έκαναν

μικρές παραλείψεις, αλλά η μία είχε μεγαλύτερο πρόβλημα στο να θυμηθεί και να συνδέσει μεταξύ τους τα μέρη του μαθήματος. Οι δύο ακούουσες φοιτήτριες είχαν διαφορετική επίδοση στις ερωτήσεις. Η μία τις κατανόησε απόλυτα χωρίς να έχει κάποια απορία, φτάνοντας στην εξαιρετική επίδοση (6). Η δεύτερη σημείωσε πολύ καλή επίδοση (5), καθώς παρουσίασε μικρές αμφιβολίες για δύο ερωτήσεις, για τις οποίες δεν εντόπιζε με ακρίβεια τι ζητούσαν. Τέλος, όσον αφορά το κριτήριο των απαντήσεων, η ΑΦ5 σημείωσε πολύ καλή επίδοση (5), καθώς έκανε πολύ μικρές και μη βασικές παραλείψεις, και η ΑΦ6 σημείωσε αρκετά καλή επίδοση (4), κι αυτό γιατί μπερδεύτηκε σε μία αρκετά δύσκολη ερώτηση.

Διάλεξη 2^η



Η αναδίγηση των δύο κωφών φοιτητριών ήταν καλή (3). Έγιναν κάποιες βασικές παραλείψεις και υπήρχαν προβλήματα στη ροή των λεγομένων τους, αλλά ο πυρήνας της διάλεξης είχε γίνει κατανοητός και από τις δύο. Οι κωφές φοιτήτριες κατανόησαν τις τρεις ερωτήσεις που δόθηκαν πολύ καλά (5) και οι δύο και απλά είχαν μικροαπορίες, οι οποίες άπτονταν και λεξιλογικής φύσεως. Στις απαντήσεις τους και οι δύο κωφές φοιτήτριες σημείωσαν καλή επίδοση (3). Ξεχνούσαν να

αναφέρουν αρκετά πράγματα και χρειάζονταν και τη βοήθειά μου για να συνεχίσουν από κάποια σημεία που κολλούσαν. Ο λόγος τους δεν είχε καλή ροή. Από την άλλη μεριά, οι δύο ακούουσες φοιτήτριες σημείωσαν ως προς την αναδιήγηση πολύ καλή επίδοση (5). Έκαναν διαφορετικές παραλείψεις, αλλά και των δύο ήταν δευτερεύουσες και όχι κάτι σημαντικό. Οι ακούουσες φοιτήτριες δεν είχαν κανένα πρόβλημα με τις ερωτήσεις και κατανόησαν επακριβώς τα ζητούμενά τους. Η επίδοση, λοιπόν, και των δύο στην κατανόηση των ερωτήσεων ήταν εξαιρετική (6). Η ΑΦ5 σημείωσε εξαιρετική επίδοση (6) στις απαντήσεις της και δεν παρέλειψε τίποτα. Οι απαντήσεις ήταν επαρκέστατες, γρήγορες και με μεστό λόγο. Η ΑΦ6 σημείωσε πολύ καλή επίδοση (5), κάνοντας πολύ λίγες παραλείψεις δευτερευούσης σημασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί μία ομολογημένη προσπάθεια όσον αφορά τη διευκόλυνση συμμετοχής παραδοσιακά περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως είναι τα ΑμεΑ, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chute, 2012). Ωστόσο, παρά τις οποιοσδήποτε προσπάθειες βελτίωσης και προόδου, τα προβλήματα παραμένουν και πολλές φορές οδηγούν σε ένα υψηλό ποσοστό αποτυχίας και εγκατάλειψης των σπουδών (Mooges, 2011) όσον αφορά ακόμα και αυτό το μικρό αριθμό των κ/β ατόμων που εισάγονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Επίσης, μπορούμε να διαπιστώσουμε την έλλειψη σχετικά με παροχές και υποδομές των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Garrison-Wayde, 2012). Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα ως προς αυτό είναι η έλλειψη διερμηνέων λόγω ανυπαρξίας κονδυλίων στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο. Παρά το ότι, δηλαδή, παρακολουθήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας μαθήματα στα οποία υπήρχε η παρουσία διερμηνέα, δε συνέβαινε το ίδιο σε όλα τα μαθήματα. Περίπου στα μισά μαθήματα του εξαμήνου δεν υπήρχε δυνατότητα να παρευρίσκεται διερμηνέας. Αυτό είναι πολύ σοβαρό, καθώς οδηγεί τους κ/β φοιτητές σε αδυναμία επικοινωνίας με το περιβάλλον τους και άρα σε μη ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διερμηνείς που δεν είναι εξοικειωμένοι με το αντικείμενο του μαθήματος αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση του έργου τους (Lang, 2002). Πάντως, στα μαθήματα που διερευνήθηκαν όχι μόνο υπήρχαν διερμηνείς, αλλά ήταν καταρτισμένες, με πανεπιστημιακή μόρφωση, καλή γνώση του αντικειμένου και πείρα. Όλα αυτά είναι σημαντικότεροι παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της διερμηνείας και αυτό ακριβώς είναι που υποστηρίζουν και οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές, την ανάγκη, δηλαδή, να κατέχουν οι διερμηνείς πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ειδικότερα όταν εργάζονται σε πανεπιστημιακά περιβάλλοντα (Napier & Barker, 2004).

Ωστόσο, μπορεί οι διερμηνείς στην παρούσα έρευνα να ήταν καταρτισμένες, με πανεπιστημιακή μόρφωση, καλή γνώση του αντικειμένου και πείρα, αλλά παρέμενε το γεγονός ότι κάποιες πληροφορίες χάνονταν μέσω της διερμηνείας και

έτσι η πρόσβαση δεν ήταν η ίδια με αυτή των ακουόντων φοιτητών. Είναι αδύνατον κάποιες έννοιες να αποδοθούν επακριβώς στη νοηματική γλώσσα και αυτό στερεί γενικά τους κ/β φοιτητές από την ισοτιμία τους με τους συμφοιτητές τους. Άλλωστε, οι φοιτητές προχωρώντας σε μια σφαιρική αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών διερμηνείας στο πανεπιστήμιο, αναγνωρίζουν πως η διερμηνεία δεν τους παρέχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Napier & Barker, 2004). Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από την έρευνα των Schick, Williams και Kupermintz (2005), οι οποίοι ερευνούν τις δυνατότητες πρόσβασης κ/β φοιτητών μέσω της χρήσης των υπηρεσιών των εκπαιδευτικών διερμηνέων. Ακόμη και αν ο διερμηνέας έχει πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, η πλήρης πρόσβαση στο περιεχόμενο των πανεπιστημιακών διαλέξεων και στην κοινωνική ζωή σε μια «ακούουσα» τάξη παρουσιάζει πολλές προκλήσεις. Οι ερευνητές εστιάζουν στις δεξιότητες και τις γνώσεις των διερμηνέων και συμπεραίνουν πως το 60% των διερμηνέων έχει ανεπαρκείς δεξιότητες διερμηνείας, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η πλήρης πρόσβαση των κ/β φοιτητών στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Επιπλέον, ο διερμηνέας μεταφέρει τα λεγόμενα του καθηγητή περίπου 5-10 δευτερόλεπτα αφού ο καθηγητής σταματά να μιλάει, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο τους κ/β φοιτητές από τη συμμετοχή τους στην τάξη. Παρόλα αυτά, το 60% των κ/β φοιτητών στην έρευνα της Foster και των συνεργατών της (1999) τονίζει τη χρήση του διερμηνέα ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και από την παρούσα έρευνα, καθώς οι δύο κωφές φοιτήτριες δε συμμετείχαν εκτός από σπάνιες περιπτώσεις στην τάξη, κάτι που μπορεί σε κάποιο βαθμό να οφείλεται και στη μικρή καθυστέρηση μετάδοσης των πληροφοριών από τη διάλεξη. Πάντως και οι δύο θεωρούσαν τη διερμηνεία ως πολύ αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά τις διδάσκουσες, δε φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ενημερωμένες σχετικά με τις ανάγκες των κ/β φοιτητών. Εξαίρεση αποτέλεσε η μία από τις τρεις διδάσκουσες, η οποία και γνωρίζει την ελληνική νοηματική γλώσσα, κάτι που έφερνε άμεση και καλύτερη προσέγγιση με τις δύο κωφές φοιτήτριες, αλλά και πρόσεχε γενικότερα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Π.χ. δεν έχανε την οπτική επαφή μαζί τους, δεν κινούνταν υπερβολικά στο χώρο και συνομιλούσε άμεσα μαζί τους, σε

περίπτωση που χρειάζονταν μια πρόσθετη βοήθεια σε κάτι. Επίσης, μόνο αυτή προσπαθούσε να μην επιταχύνει το ρυθμό της ομιλίας της, σκεπτόμενη τη διερμηνέα και τις κωφές φοιτήτριες. Οι δύο κωφές φοιτήτριες συνεργάζονταν καλύτερα με τη συγκεκριμένη διδάσκουσα. Άλλωστε, έρευνες έχουν δείξει ότι οι κ/β φοιτητές εκτιμούν πάρα πολύ τους καθηγητές που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα (Lang, McKee & Conner, 1993). Στο συγκεκριμένο μάθημα οι δύο κωφές φοιτήτριες είχαν αυξημένη συμμετοχή σε σχέση με τα άλλα δύο λόγω, κυρίως, της καλής σχέσης με τη διδάσκουσα.

Οι άλλες δύο διδάσκουσες δεν παρατηρήθηκε να άλλαξαν κάτι στον τρόπο διδασκαλίας τους για τη διευκόλυνση των δύο κωφών φοιτητριών. Ίσα ίσα που η μία από αυτές κινούνταν συνεχώς σε όλη την αίθουσα, κάτι που δημιουργούσε πρόβλημα για τις δύο κωφές φοιτήτριες. Η συνεχής κίνηση των διδασκόντων και η μη σταθεροποίησή τους σε κάποιο σημείο της αίθουσας την ώρα του μαθήματος αποτελεί πρόβλημα για τους κ/β φοιτητές, καθώς τους αποσυντονίζει, όπως οι ίδιοι ομολογούν (Nikolarazi & Argyropoulos, 2015). Ούτε από την άλλη μεριά είχαν κάποια ιδιαίτερη συνεργασία ή προγραμματισμό με τις διερμηνείς προς όφελος των δύο κωφών φοιτητριών. Αυτό ίσως αποτέλεσε ένα εμπόδιο για τη συμμετοχή τους την ώρα του μαθήματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδάσκοντες εφησυχάζουν με την παρουσία διερμηνέα και θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητες οι όποιες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις εκ μέρους τους όσον αφορά τη διδασκαλία τους. Μία πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι είναι ελλιπώς ενημερωμένοι γύρω από το θέμα της κώφωσης (Powell et al., 2013).

Γενικά προκύπτει ότι οι διδάσκοντες που έχουν βαθιά γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, γνώση ενός εύρους μαθησιακών στυλ και μια μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι πιθανότερο να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κ/β φοιτητών, να προάγουν βαθύτερες προσεγγίσεις για τη μάθηση και περισσότερο επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Richardson et al., 2010). Οι κ/β φοιτητές από την άλλη μεριά συχνά είναι δυσαρεστημένοι από τους καθηγητές τους στο πανεπιστήμιο, οι οποίοι ίσως δε γνωρίζουν τις επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ανάγκες, δεν κάνουν διαφοροποιήσεις για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών και υποθέτουν ότι δεν παίζουν κάποιο ρόλο στην πρόσβαση του φοιτητή στη μάθηση, καθώς οι διερμηνείς

και οι καταγραφείς σημειώσεων έχουν τέτοιο ρόλο (Hyde et al., 2009; Powell et al., 2013). Παράπονα εκφράστηκαν από τις κωφές φοιτήτριες για τους διδάσκοντες και στην παρούσα έρευνα. Μεταξύ άλλων αναφέρθηκε η γρήγορη ομιλία των διδασκόντων, η κίνησή τους στην αίθουσα και η μη οπτικοποίηση του μαθήματος στον επιθυμητό βαθμό.

Αυτό καθιστά απολύτως αναγκαία τα προγράμματα κατάρτισης, ενημέρωσης και υποστήριξης των διδασκόντων, καθώς αυτά τα προγράμματα τους κατατοπίζουν σε μία σειρά από ζητήματα, όπως η συνεργασία των διδασκόντων με τους διερμηνείς, οι σωστές μέθοδοι επικοινωνίας με τους κ/β φοιτητές, χρήση δραστηριοτήτων και στρατηγικών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Powell et al., 2013). Βέβαια, αυτό πολλές φορές είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί. Ο λόγος είναι ότι οι κ/β φοιτητές που αναλογούν σε κάθε μάθημα είναι από ελάχιστοι έως καθόλου και ως εκ τούτου οι διδάσκοντες δε θεωρούν υποχρέωσή τους να εκπαιδευτούν, να καταρτιστούν και να ενημερωθούν σχετικά με αυτό το κομμάτι του φοιτητικού πληθυσμού (Foster et al., 1999).

Συνήθως, οι κωφοί φοιτητές δεν εξοικειώνονται πολύ με τους διερμηνείς και δεν προκύπτει κάποια ιδιαίτερη επικοινωνία μεταξύ τους (Marschark et al., 2005). Στην παρούσα έρευνα, όμως, δεν προέκυψε κατά καμία έννοια κάτι τέτοιο. Οι δύο κωφές φοιτήτριες ανέπτυξαν πολύ καλή σχέση και με τις τρεις διερμηνείς και είχαν πολύ καλή και θερμή επικοινωνία μεταξύ τους. Σε οποιοδήποτε πρόβλημα κι αν εμφανιζόταν υπήρχε προθυμία συνεργασίας για επίλυσή του και από τις δυο πλευρές. Πολλές φορές, ωστόσο, οι δύο κωφές φοιτήτριες δεν καταλάβαιναν όλες τις συζητήσεις, τις πληροφορίες, ακόμα και τα αστεία που διοχετεύονταν στην τάξη κι έτσι η συμμετοχή τους γινόταν εκ των πραγμάτων πιο δύσκολη. Σ' αυτό έπαιξε ρόλο και το ότι πολλοί ακούοντες φοιτητές μιλούσαν μεταξύ τους και γινόταν θόρυβος. Η κακή ακουστική της αίθουσας, ο ελλιπής φωτισμός και οι κουβέντες των συμφοιτητών συχνά απομονώνουν και περιθωριοποιούν τους κ/β φοιτητές (Hyde et al., 2009).

Η επιτυχής ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών προϋποθέτει να υπάρχει κατανόηση εκ μέρους των ίδιων των φοιτητών σε σχέση με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους και κατανόηση εκ μέρους των άλλων πλευρών απέναντί τους, ώστε να συμβαδίζουν με την υπόλοιπη τάξη. Η πραγματικότητα, συνήθως, αποδεικνύεται

διαφορετική (Stinson et al., 1996). Ειδικά με τους ακούοντες συμφοιτητές των δύο κωφών φοιτητριών στην παρούσα έρευνα υπήρχε θέμα, καθώς μιλούσαν αρκετές φορές πάνω από ένα άτομο (ένας που μιλούσε και άλλοι που διέκοπταν ή έκαναν άτυπο διάλογο) και αυτό το έκαναν και σχετικά χαμηλόφωνα. Έτσι, δυσκολεύονταν και οι διερμηνείς, οι οποίες συχνά ζητούσαν αργή και δυνατή ομιλία, αλλά και οι δύο κωφές φοιτήτριες, οι οποίες μπερδεύονταν σε τέτοιες περιπτώσεις σχετικά με το ποιος μιλούσε.

Πολλές φορές οι κ/β φοιτητές έχουν άγνοια των δικαιωμάτων τους και δεν τα διεκδικούν στον πανεπιστημιακό χώρο (Garay, 2003). Στην παρούσα έρευνα οι δύο κωφές φοιτήτριες έδειξαν γενικά να μη θέλουν να διεκδικούν πράγματα που δικαιούνται για τον εαυτό τους. Π.χ. δε ζήτησαν ποτέ κάποια διευκόλυνση από κάποια διδάσκουσα, όπως να τους δώσει τις διαφάνειες του μαθήματος, κάποιες σημειώσεις ή δεν ενδιαφέρθηκαν να διεκδικήσουν διερμηνεία εξ' αποστάσεως σε μαθήματα που δεν είχαν καθόλου διερμηνέα. Οι πρωτοβουλίες, όμως, είναι απαραίτητες για τους κ/β φοιτητές και πρέπει να παίρνουν τέτοιες όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς μέσα από αυτές αποκτούν δεξιότητες συνηγορίας (Luckner & Sebald, 2013).

Σε σχέση με ένα από τα κύρια ζητούμενα της παρούσης έρευνας, δηλαδή, το βαθμό κατανόησης των διαλέξεων από τις δύο κωφές φοιτήτριες, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Οι δύο κωφές φοιτήτριες έδειχναν συχνά μπερδεμένες και ότι δεν είχαν κατανοήσει καλά το νόημα του μαθήματος, ιδιαίτερα δε όταν αυτό είχε και μεγάλη έκταση ως προς το περιεχόμενο. Φαινόταν, επίσης, ότι συχνά δυσκολεύονταν σε δύσκολες αφηρημένες έννοιες, γι' αυτό ζητούσαν συνέχεια από τις διερμηνείς να δίνουν παραδείγματα. Δεν καταλάβαιναν πολλές φορές καλά τα ζητούμενα των ερωτήσεων κατανόησης που τους έθετε ο ερευνητής και δεν κάλυπταν συνήθως ικανοποιητικά με τις απαντήσεις τους αυτές τις ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, ως προς την επίδοσή τους και στα τρία κριτήρια (αναδιήγηση, κατανόηση ερωτήσεων, απάντηση ερωτήσεων) υπολείπονταν σταθερά των ακούοντων συμφοιτητριών τους. Οι ακούουσες φοιτήτριες που συμμετείχαν είχαν σε κάθε κριτήριο από ένα έως τρία επίπεδα επίδοσης διαφορά σε κάθε διάλεξη. Αυτό δείχνει μεγάλη διαφορά στο βαθμό κατανόησης. Αυτό συνέβη ως ένα βαθμό γιατί

παρά το ότι η χρήση του διερμηνέα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας μέσα στην τάξη για τους κωφούς και βαρήκοους φοιτητές, συχνά οι εν λόγω φοιτητές βιώνουν μια επικοινωνιακή σύγχυση λόγω της πληθώρας οπτικών πηγών (Foster et al., 1999). Επιπλέον, ακόμα κι αν προβλέπεται η παροχή διερμηνέα προκύπτει ότι οι κ/β φοιτητές δεν προσλαμβάνουν ούτε την ίδια ποσότητα ούτε την ίδια ποιότητα πληροφοριών από τις πανεπιστημιακές διαλέξεις σε σχέση με τους ακούοντες συμφοιτητές τους (Schick et al., 2005).

Βέβαια, για τη διαφορά στο βαθμό κατανόησης με τις ακούουσες φοιτήτριες μπορεί να ευθύνονται και άλλοι παράγοντες όπως η κούρασή τους (υπήρχαν συνεχόμενα και πολύωρα μαθήματα), αλλά και το φτωχό λεξιλόγιό τους, το οποίο δυσχέραινε κατά πολύ την κατανόησή τους και τις έκανε να χρειάζονται συνεχώς επεξηγήσεις. Οι υψηλές απαιτήσεις που παρουσιάζουν οι πανεπιστημιακές διαλέξεις όσον αφορά το λεξιλόγιο κάνουν πολλές φορές τους κ/β φοιτητές να μην καταλαβαίνουν και πολλά πράγματα λόγω του πολύ περιορισμένου λεξιλογίου που έχουν και να χρειάζονται επειγόντως βοήθεια, όπως επιβεβαιώνουν οι μαρτυρίες των ίδιων των φοιτητών (Nikolarazi & Argyropoulos, 2015).

Όσον αφορά την επικοινωνία των δύο κωφών φοιτητριών με το περιβάλλον τους, η οποία είναι κάτι πολύ σημαντικό για την ακαδημαϊκή τους πρόσβαση και επιτυχία, πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν σχετικά περιορισμένη. Δηλαδή, οι δύο κωφές φοιτήτριες επικοινωνούσαν με ελάχιστους συμφοιτητές τους στη νοηματική γλώσσα, καθώς οι υπόλοιποι δε γνώριζαν τη νοηματική και παρατηρήθηκε ότι κρατούσαν μια πιο επιφυλακτική στάση απέναντί τους. Αλλά και από τους καθηγητές τους μόνο ένα άτομο ήταν σε θέση να επικοινωνήσει απευθείας μαζί τους στη νοηματική γλώσσα. Η επικοινωνία αυτή συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που επικοινωνούν με τους καθηγητές και συμφοιτητές τους μέσω της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, πολλοί φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν απομονωμένοι και αποξενωμένοι (Richardson, 2001· Wehmeyer, 2014).

Η επιτυχημένη ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών απαιτεί και προϋποθέτει να κατανοούν οι ίδιοι οι κ/β φοιτητές τους ακούοντες καθηγητές και συμφοιτητές τους, να γίνονται κατανοητοί από τους καθηγητές και συμφοιτητές τους

και να συμβαδίζουν με την υπόλοιπη τάξη. Η πραγματικότητα όμως δείχνει πως οι κ/β φοιτητές δεν καταλαβαίνουν όλες τις συζητήσεις, τα αστεία και τις πληροφορίες που διοχετεύονται μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και η συμμετοχή τους (Stinson et al., 1996). Αυτό διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Οι δύο κωφές φοιτήτριες όταν γίνονταν συζητήσεις στην τάξη, σε κάποιες εξ' αυτών έδειχναν τελείως εκτός κλίματος και πολλές φορές δεν καταλάβαιναν και το χιούμορ που γινόταν από κάποιους. Γενικότερα, έδειχναν ότι δεν ήταν και τόσο άνετα μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, γι' αυτό και η συμμετοχή τους ήταν στην καλύτερη περίπτωση ισχνή. Αυτό επιβεβαιώθηκε και μέσω των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε και αφορούσε τη συμμετοχή τους στην τάξη.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν καλύπτει σε καμία περίπτωση το θέμα της πρόσβασης των κ/β φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προσπαθεί να διερευνήσει μία σημαντική πτυχή της ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή της κατανόησης από τις παρακολουθήσεις των διαλέξεων. Φυσικά, η έρευνα έχει ξεκάθαρους περιορισμούς. Κατ' αρχάς, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ιδιαίτερα μικρός και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό. Μικρός είναι και ο αριθμός των μαθημάτων τα οποία παρακολούθησε ο ερευνητής και πάνω στα οποία βασίστηκε η έρευνα. Επιπλέον, ένας αριθμός διαλέξεων για διάφορους λόγους, όπως π.χ. κώλυμα των διδασκουσών ή παρουσίαση εργασιών δεν πραγματοποιήθηκαν, γεγονός που συντέλεσε στο να χαθούν πολύτιμα δεδομένα. Επομένως, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή και γενικευμένα συμπεράσματα.

Ακόμη, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, για να δοθεί περισσότερο βάθος στην έρευνα, όπως π.χ. συνεντεύξεις με άλλα εμπλεκόμενα μέρη, όπως με τους διδάσκοντες ή τους διερμηνείς, ώστε να υπάρχουν και σφαιρικότερα συμπεράσματα γύρω από το θέμα. Τέλος, η έρευνα εστιάζει σε ένα κομμάτι μόνο της ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών, αυτό της κατανόησης που προέρχεται από τις παρακολουθήσεις των διαλέξεων, το οποίο είναι μεν ιδιαίτερα σημαντικό, αλλά όχι ικανό από μόνο του να «εξηγήσει» κάποιες καταστάσεις που αφορούν την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το βέβαιο είναι ότι στο μέλλον πρέπει πολλά να γίνουν σε ερευνητικό επίπεδο που έχουν να κάνουν με την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πρώτος και προφανής λόγος γι' αυτό είναι ότι στην Ελλάδα ελάχιστες έρευνες υπάρχουν σχετικά με αυτό το θέμα. Θα μπορούσαν επομένως να γίνουν συντονισμένες έρευνες σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας όπου φοιτούν κ/β φοιτητές και να διερευνηθεί η πρόσβασή τους πολύ εξειδικευμένα. Μία έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στα εμπόδια της πρόσβασης των κ/β φοιτητών και άλλη θα μπορούσε να εστιάσει στις προσφερόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες των ελληνικών πανεπιστημίων για τους κ/β φοιτητές και πώς αυτές μπορούν να λειτουργούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται στην πράξη.

Ακόμη, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μελετηθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των κ/β φοιτητών σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά μάθησής τους. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός πως οι κ/β φοιτητές αποτελούν μια ετερογενή ομάδα προερχόμενη από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές μορφωτικές ευκαιρίες. Ο καθένας από αυτούς κουβαλάει μαζί του και μια μοναδική ιστορία, στην οποία αξίζει να ενσκήψουμε αν φυσικά θέλουμε να κατανοήσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Έτσι, μπορούν να μελετηθούν πληρέστερα και ακριβέστερα όλοι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόσβαση των κ/β φοιτητών και θα είναι σαφέστερο σε κάθε περίπτωση τι πρέπει να γίνει από εκπαιδευτικής άποψης όσον αφορά τη διαχείριση αυτών των παραγόντων.

Επιπλέον, μπορούν να διενεργηθούν συνεντεύξεις με διδάσκοντες και με διερμηνείς, που θα έχουν ως κύριο στόχο να φωτίζουν το σοβαρό ζήτημα της κατάρτισης, της γνώσης και της επιστημονικής εξειδίκευσης όλων αυτών, καθώς από τις ήδη υπάρχουσες έρευνες διαπιστώνεται σοβαρό πρόβλημα σ' αυτόν τον τομέα. Πρέπει, δηλαδή, να υπάρξουν έρευνες οι οποίες θα μπορούν να διεισδύσουν σε θέματα εκπαιδευτικών τεχνικών των διδασκόντων των κ/β φοιτητών, στον τρόπο διδασκαλίας τους, στη συμπεριφορά τους απέναντι στους κ/β φοιτητές, στο βαθμό που αυτοί εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις ή τροποποιήσεις προκειμένου να βοηθήσουν τους κ/β φοιτητές να έχουν την απαραίτητη πρόσβαση στην πληροφορία, στην προθυμία που επιδεικνύουν να προχωρούν σε προσαρμογές, στο κατά πόσο είναι

ενημερωμένοι και επιμορφωμένοι πάνω σε θέματα κώφωσης/βαρηκοΐας και στην κουλτούρα των Κωφών. Έτσι, ταυτόχρονα, θα αναδειχθεί και η άποψή τους γύρω από την εκπαίδευση των κ/β φοιτητών, αλλά και σχετικά με το ρόλο που αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να έχουν σ' αυτή.

Οι καθηγητές των κ/β φοιτητών συμβάλλουν αναμφισβήτητα στο βαθμό πρόσβασης των κ/β φοιτητών μέσα στην τάξη. Ένας καθηγητής που γνωρίζει για την κώφωση/βαρηκοΐα είναι πολύ πιο πιθανό να συμπεριλάβει στις διαλέξεις του στοιχεία που θα συνδράμουν στην ενίσχυση της μάθησης των κ/β φοιτητών, ενώ ένας καθηγητής που δεν γνωρίζει είναι πολύ πιθανό να δυσχεραίνει άθελά του την πρόσβαση των κ/β φοιτητών στις διαλέξεις του. Φυσικά, πρέπει να δοθεί λόγος και στους ίδιους τους κ/β φοιτητές, ώστε να μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, τα παράπονά τους και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά στα τριτοβάθμια ιδρύματα με προφανή στόχο οι έρευνες να οδηγήσουν σε βελτίωση των υπάρχουσών δομών όσον αφορά την πρόσβαση των κ/β φοιτητών, αλλά και εν γένει την πρόσβαση κάθε «διαφορετικής» πληθυσμιακής ομάδας.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν αντί να εστιάζουν στα εμπόδια της ακαδημαϊκής πρόσβασης των κ/β φοιτητών, να ασχοληθούν με παράγοντες οι οποίοι μπορεί να είναι η λύση για την υπερπήδηση όλων αυτών των εμποδίων και των αρνητικών καταστάσεων. Εννοείται πως τέτοιες λύσεις ή προτάσεις για λύσεις θα μπορούσαν ασφαλέστερα να διατυπωθούν μόνο μετά από ενδελεχή μελέτη όλων των εμποδίων. Αυτές οι λύσεις θα μπορούσαν να αφορούν τις λεπτομερείς και σαφείς οδηγίες για τη βελτίωση όλων των διαθεσίμων στους κ/β φοιτητές υπηρεσιών, όπως π.χ. της διερμηνείας, της ενισχυτικής διδασκαλίας και της καταγραφής σημειώσεων. Να εξετάζεται, δηλαδή, συνολικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσαν οι κ/β φοιτητές να ενσωματωθούν στην πανεπιστημιακή κοινότητα και να είναι ενεργά μέλη αυτής σε όλες τις πτυχές των δραστηριοτήτων της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στη μεθοδολογική έρευνα και ερμηνεία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolioassessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής, Γ. Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μίλεση, Χ. (2004). Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Mooges, D. F. (2011). Εκπαίδευση και κώφωση: ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές [Educating the deaf: psychology, principles, and practices] (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Πεδίο.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμος 1ος και 2ος. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

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.

Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America*, (pp. 161-206). San Diego, CA: Little, Brown.

Argyropoulos, V., & Nikolarazi, M. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139-153.

Arter, J. (2000). Rubrics, scoring guides and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning. *Conference of the American Educational Research Association*, New Orleans.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bailey, T., Calcagno, J. C., Jenkins, D., Kienzl, G. & Leinbach, T. (2005). The effects of institutional factors on the success of community college students. New York, NY: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.

Baron, S., Phillips, R. & Stalker, K. (1996). Barriers to training for disabled social work students, *Disability and Society*, 11, 361-377.

Bat – Chava, Y., Rosen, R. B., Sausa, A., Meza, C., Shockett, S. & Deignan, E. (1999). An evaluation of a college preparatory and readiness program for deaf students. *Journal of Rehabilitation*, 65(2), 51-59.

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, 79-100.

Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, 74(1), 25-31.

Bowe, F. G. (2003). Transition for deaf and hard-of-hearing students: A blueprint for change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 486-493.

Chute, P. M. (2012). College experience for young adults with hearing loss. *Deafness and Education International*, 14(1), 60-65.

Elliot, L. B., Stinson, M. S., McKee, B. G., Everhart, V. S. & Francis, P. J. (2001). Perceptions of the C-print speech-to-text transcription system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 285-298.

Fabretti, D., Volterra, V. & Pontecorvo, C. 1998. Written Language Ability in Deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244.

Foster, S., & DeCaro, P. M. (1990). Mainstreaming hearing-impaired students within a postsecondary educational setting. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Boston, April 18.

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.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.

Fusick, L. (2008). Serving clients with hearing loss: Best practices in mental health counseling. *Journal of Counseling and Development*, 86, 102-110.

Garay, S. V. (2003). Listening to the voices of deaf students: Essential transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44-48.

Garrison-Wade, D. (2012). Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.

Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D. & Will, M. (2006). Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Institute for Community Inclusion, Research to Practice*, issue 45.

Hastings, D., Brecklein, K., Cermak, S., Reynolds, R., Rosen, H. & Wilson, J. (1997). Notetaking for deaf and hard of hearing students: A report of the National Task Force on quality of services in the postsecondary education of deaf and hard of hearing students. *National Technical Institute for the deaf, Rochester, NY*. Office of Special

Education and Rehabilitation Services (Ed.), Washington, DC, *Association on Higher Education and Disability*.

Hermans, D., Knoores, H., Ormel, E. & Verhoeven, L. (2008). Modeling reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 155-174.

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 and Development*, 28(1), 85-98.

Karchmer, M. A. & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21-37). New York: Oxford University Press.

Kersting, S. A. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interactions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 252-263.

Komesaroff, L. R. (2005). Category politics: deaf students' inclusion in the "hearing university". *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 389-403.

Lang, H. G., McKee, B. G. & Conner, K. N. (1993). Characteristics of effective teachers: A descriptive study of perceptions of faculty and deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 138, 252-259.

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.

Lasecki, W. S., Miller, C. D., Sadilek, A., Abumoussa, A., Borello, D., Kushalnagar, R. & Bigham, J. P. (2012). Real-time captioning by groups of non-experts. *UIST '12 - Proceedings of the 25th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology*, 23-33.

Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in.": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37, 89-110.

Lewis, L., Farris, E. & Greene, B. National Center for Educational Statistics.(1994). Deaf and hard of hearing students in postsecondary education. (NCES 94-394). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young III, J. & Goodwin-Muir, S. (2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 443-456.

Luckner, J. L., Sebald, A. M. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 158, 377-386.

Marschark, M., Pelz, J. B., Convertino, C., Sapere, P., Arndt, M. E. & Seewagen, R. (2005). Classroom interpreting and visual information processing in mainstream education for deaf students: Live or memorex®? *American Educational Research Journal*, 42(4), 727-761.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 38-50.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005). Educational interpreting: Access and outcomes. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. M., Mayer, C., Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf*, 154(4), 357-370.

Mitchell, R. E. & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163.

Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, development and implementation of inclusive education. *European Educational Research Journal*, 5(2), 94-109.

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, 228-238.

Nikolarazi, M. & Argyropoulos, V. (2015). The learning and communication barriers of deaf and hard of hearing students in higher education. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, 6th – 8th July 2015, Barcelona, Spain.

Orlando, R., Gramly, M. E. & Hoke, J. (1997). Tutoring deaf and hard of hearing students: A report of the national task force on quality of services in the postsecondary education of deaf and hard of hearing students. Rochester, N. Y.: Northeast Technical Assistance Center, Rochester Institute of Technology.

Petropoulou, O., Vassilikopoulou, M. & Retalis, S. (2009). Enriched assessment rubrics: a new medium for enabling teachers to easily assess students' performance when participating in complex interactive learning scenarios. *Journal Operational Research*, 11, 171-186.

Powell, D., Hyde, M. & Punch, R. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard of hearing students: Highlights and challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 126-140.

Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.

Remine, M., Care, E., & Grbic M. (2009). Deafness, teacher-of-the-deaf support and self-concept in Australian deaf students. *Deafness and Education International*, 11(3), 116-131.

Richardson, J., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B. & Long, G. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 157-175.

- Richardson, J. T. E. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 183–204.
- 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.
- Ridell, S. (1998). Chipping away at the mountain: disabled students' experience of higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 203-222.
- Schick, B., Williams, K. & Kupermintz, H. (2005). 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.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press.
- Stewart, D. A. & Kluwin, T. N. (1996). The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 29-39.
- Stinson, M. S., Scherer, M. J. & Walter, G. G. (1987). Factors affecting persistence of deaf college students. *Research in Higher Education*, 27, 244-258.
- 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, 40-51.
- Stinson, M., & Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: What the research tells us. *Journal of American Deafness and Rehabilitation Association*, 30, 14-23.
- 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, 337–348.

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations*, 63, 178–184.

White, B. (2011). The world in words and pictures: How graphic novels can help to increase reading comprehension for students with hearing loss. *Knowledge Quest*, 39(3), 19-25.

Whyte, A. K. & Guiffrida, D. A. (2008). Counseling deaf college students: The case of Shea. *Journal of College Counseling*, 11, 184-192.

Wilson, T., & Hyde, M. (1997). The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 142, 333-341.

Winston, E. A. (1994). An interpreted education: Inclusion or exclusion? In RC. Johnson & OP. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 55-62). Gallaudet Research Institute Occasional Paper 94-2. Washington DC: Gallaudet University.

Wittenburg, D. C., Golden, T. & Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 195-206.

Woodcock, K., Rohan, M. J. & Campbell, L. (2007). Equitable representation of deaf people in mainstream academia: Why not? *Higher Education*, 53, 359-379.

Yoshinga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 11-30.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 3 Ερωτηματολόγιο συμμετοχής στην τάξη

	1	2	3	4	5
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	απόλυτα
1.Οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.					
2.Οι συμφοιτητές μου με καταλαβαίνουν.					
3.Καταλαβαίνω τους καθηγητές μου.					
4.Καταλαβαίνω τους συμφοιτητές μου.					
5.Συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη.					
6.Έχω αρκετό χρόνο για να απαντώ στις ερωτήσεις των καθηγητών μου.					
7.Καταλαβαίνω τη δουλειά για το σπίτι την οποία μου αναθέτουν οι καθηγητές μου.					
8.Καταλαβαίνω όταν οι καθηγητές μου μου λένε τι να διαβάσω για ένα τεστ.					
9.Νιώθω καλά για το πώς επικοινωνώ μέσα στην τάξη.					
10.Νιώθω μοναξιά γιατί δεν μπορώ να καταλάβω άλλους φοιτητές.					
11.Νιώθω απογοητευμένος/η γιατί είναι δύσκολο για μένα να επικοινωνήσω με άλλους φοιτητές.					
12.Νιώθω αναστάτωση επειδή οι άλλοι					

-
- φοιτητές δεν μπορούν να με καταλάβουν.
- 13.Νιώθω αναστάτωση επειδή οι καθηγητές μου δεν μπορούν να με καταλάβουν.
- 14.Νιώθω χαλαρός/η όταν μιλάω σε άλλους φοιτητές.
- 15.Νιώθω χαλαρός/η όταν μιλάω στους καθηγητές μου.
- 16.Νιώθω αμηχανία όταν μιλάω σε άλλους φοιτητές.
- 17.Νιώθω αμηχανία όταν μιλάω στους καθηγητές μου.
- 18.Καταλαβαίνω τους καθηγητές μου όταν μου αναθέτουν δουλειά για το σπίτι.
- 19.Καταλαβαίνω τους καθηγητές μου όταν απαντούν σε ερωτήσεις άλλων φοιτητών.
- 20.Καταλαβαίνω τους καθηγητές μου όταν μου λένε τι να διαβάσω για ένα τεστ.
- 21.Καταλαβαίνω τους άλλους φοιτητές όταν συζητάμε σε ομάδες.
- 22.Καταλαβαίνω τους άλλους φοιτητές όταν απαντούν σε ερωτήσεις των καθηγητών μου.
- 23.Νιώθω χαλαρός/η σε ομαδικές συζητήσεις.
- 24.Νιώθω ευτυχισμένος/η κατά τη διάρκεια ομαδικών συζητήσεων στην τάξη.
- 25.Νιώθω αμηχανία κατά τη διάρκεια
-

ομαδικών συζητήσεων στην τάξη.

26.Νιώθω όμορφα κατά τη διάρκεια

ομαδικών συζητήσεων στην τάξη.

27.Νιώθω αναστάτωση κατά τη διάρκεια

ομαδικών συζητήσεων στην τάξη.

28.Δε νιώθω καθόλου καλά κατά τη διάρκεια

ομαδικών συζητήσεων στην τάξη.
