



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επικοινωνιακή πρόσβαση και αυτοσυνηγορία των κωφών
μαθητών στο γενικό σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης**
**Communication access and self-advocacy skills of deaf
students in general education settings: A case study**

ΚΑΜΠΑΣΑΚΑΛΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

1017030

pkampasakali@uth.gr

Επιβλέποντες:

1. Νικολαραϊζή Μάγδα
(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας)
2. Αργυρόπουλος Βασίλειος
(Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας)

ΒΟΛΟΣ

2022

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική με τίτλο «Επικοινωνιακή πρόσβαση και αυτοσυνηγορία των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι όλες οι πηγές από τις οποίες ανασύρθηκαν δεδομένα, απόψεις, θέσεις και προτάσεις έχουν δηλωθεί κατάλληλα τόσο εντός του κειμένου όσο και στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών. Αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία, διαχρονικά, αποδειχθεί ότι η εργασία αυτή, ή τμήμα της, είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Η δηλούσα,

Καμπασακάλη Παναγιώτα

Ημερομηνία

28/02/2022

“The strength and capability that is in our kids already won't have the opportunity to shine unless we step back.”

Hyder Melissa

«Αν εμείς οι μεγάλοι δεν κάνουμε ένα βήμα πίσω, τα παιδιά δεν θα μάθουν ποτέ για το τι είναι πραγματικά ικανά.»

Hyder Melissa

Ευχαριστίες

Τέλος! Δυσκολεύομαι να πιστέψω πως τελείωσε! Περίμενα πολύ καιρό αυτή τη στιγμή και μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένη με το αποτέλεσμα! Αισθάνομαι περήφανη για μένα και νιώθω την ανάγκη να μου πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ»...που τόλμησα, που εκτέθηκα, που μου επέτρεψα να πέσω, που δεν παραιτήθηκα ποτέ! Τα κατάφερα! Αν κάτι μετανιώνω, είναι που δεν αφέθηκα τόσο να απολαύσω το ταξίδι! Δυσκολεύτηκα πολύ να πιστέψω σε μένα, να πιστέψω ότι μπορώ! Ευτυχώς είχα δίπλα μου ανθρώπους να μου υπενθυμίζουν ποια είμαι και για το τι είμαι ικανή! Είμαι ευγνώμων που τους έχω στη ζωή μου!

Ακόμη, είμαι ευγνώμων που είχα την τιμή να συνεργαστώ με την κα. Μάγδα Νικολαραϊζή, η οποία, με τα πλούσια πνευματικά της προσόντα και το ήθος της, συνέβαλε καθοριστικά στην περάτωση της παρούσας εργασίας. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που έδειξε στο πρόσωπό μου, την κατανόηση, την εμπύχωση, τη συστηματική καθοδήγηση και την διαθεσιμότητά της παρά το απαιτητικό της πρόγραμμα. Υπήρξε αρωγός και ένθερμος υποστηρικτής μου από την αρχή μέχρι το τέλος!

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τον κ. Βασίλη Αργυρόπουλο που δέχθηκε να είναι ο δεύτερος επιβλέπων της εργασίας μου.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τη διευθύντρια του σχολείου, η οποία έδωσε τη συγκατάθεσή της να παραστώ στο εν λόγω πλαίσιο για τους σκοπούς της έρευνάς μου, την δασκάλα και τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού που πρόθυμα με φιλοξένησαν στην τάξη τους και με έκαναν να νιώσω μέλος της ομάδας τους, αλλά και τους γονείς της κωφής μαθήτριάς οι οποίοι με εμπιστεύθηκαν. Όλοι τους, ο καθένας με το δικό του τρόπο, πλούτισαν τις γνώσεις και την εμπειρία μου.

Περίληψη

Η ένταξη των κωφών ή βαρήκοων (κ/β) μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών, όσο και από διάφορες συνιστώσες του ίδιου του πλαισίου. Η αυτοσυνηγορία μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην προώθηση της ένταξής τους, ενώ, αντίστοιχα, η μη κατάκτησή των σχετικών δεξιοτήτων από τους κ/β μαθητές γίνεται τροχοπέδη γι' αυτή. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, μια μελέτη περίπτωσης στόχος της οποίας αποτέλεσε η διερεύνηση της επικοινωνιακής πρόσβασης μια κωφής μαθήτριας που φοιτά σε γενικό σχολείο και των συμπεριφορών που αυτή εκδηλώνει σε επίπεδο αυτοσυνηγορίας προς διασφάλιση της πρόσβασης αυτής. Έλαβαν χώρα συνεντεύξεις με την δασκάλα της τάξης και την ειδική παιδαγωγό που υποστήριζε τη μαθήτρια, καθώς και με τη μητέρα, συλλέχθηκαν δεδομένα παρατήρησης και τηρήθηκε αναστοχαστικό ημερολόγιο. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία α) της ύπαρξης συστηματικότητας στην ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες των κ/β μαθητών β) της συνύπαρξης στην τάξη και της συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, και γ) της ύπαρξης συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας επί των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας, που να είναι σύμφωνες με την ηλικία και τις ανάγκες των κ/β μαθητών. Παρατίθενται, επίσης, προτάσεις προς βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στις γενικές τάξεις.

Λέξεις-κλειδιά: συνηγορία του εαυτού, ένταξη, επικοινωνιακή πρόσβαση, γενικό σχολείο, κώφωση

Abstract

The inclusion of the deaf or hard of hearing (dhh) students in the general education settings is influenced both by the individual characteristics of dhh students and the various external factors. Self-advocacy can play a critical role to the promotion of inclusion. A case study was conducted to investigate the communication access of a young deaf girl attending a general classroom, as well as the self-advocacy skills she exhibits to ensure her access to the classroom. The class teacher, the special education teacher who supported the girl in the general classroom and the girl's mother were interviewed. Moreover, observation data were collected and a reflective diary was kept by the researcher. The results of the present study emphasize the importance of a) systematic and appropriate response to the communication needs of the dhh students, b) the collaboration of special and general education teachers, c) systematic and explicit instruction on self-advocacy skills for the dhh students. There are, also, suggestions for establishing effective communication in the classroom.

Keywords: self-advocacy, inclusion, communication access, general education settings, deafness

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο	9
1.1 <i>Ένταξη των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο</i>	<i>9</i>
1.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης	9
1.1.2 Η έννοια της ένταξης σε σχέση με το παράγοντα «κώφωση»	11
1.1.3 Η ένταξη ως εκπαιδευτική τάση (;) για τα κ/β παιδιά	12
1.1.4 Διευκολυντές και εμπόδια ένταξης.....	13
1.2 <i>Συνηγορία του εαυτού.....</i>	<i>16</i>
1.2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της συνηγορίας του εαυτού.....	16
1.2.2 Η σημασία και τα οφέλη της αυτοσυνηγορίας	18
1.2.3 Μέριμνα για την προώθηση της αυτοσυνηγορίας στον κωφό μαθητικό πληθυσμό.....	19
1.3 <i>Η Αναγκαιότητα και η σημασία της παρούσας έρευνας</i>	<i>21</i>
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία	22
2.1 <i>Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....</i>	<i>22</i>
2.2 <i>Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική</i>	<i>22</i>
2.3 <i>Προφίλ μαθήτριας-στόχου.....</i>	<i>23</i>
2.4 <i>Συλλογή δεδομένων.....</i>	<i>23</i>
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα	27
3.1 <i>Εμπλουτισμός του προφίλ της μαθήτριας-στόχου.....</i>	<i>27</i>
3.1.1 Ακουσολογικές πληροφορίες	27
3.1.2 Οικογενειακό υπόβαθρο.....	27
3.1.3 Εκπαίδευση	28
3.2 <i>Πρόσβαση στην επικοινωνία.....</i>	<i>28</i>
3.2.1 Οργάνωση του χώρου της τάξης.....	28
3.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες: θέση, απόσταση και θόρυβος	29
3.3 <i>Διαχείριση επικοινωνίας.....</i>	<i>30</i>
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση.....	35
4.1 <i>Ένταξη και ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών μαθητών</i>	<i>35</i>
4.1.1 Ανάγκη για δέσμευση και συστηματικότητα.....	35
4.1.2 Ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη και σύναψη συνεργασιών	36
4.1.3 Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και σύστημα βοηθών.....	37

4.2	Ένταξη και συνηγορία του εαυτού	38
4.2.1	Αναγκαιότητα ύπαρξης συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας στις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας	38
4.2.2	Βασικές δεξιότητες αυτοσυνηγορίας για τα κ/β παιδιά.....	39
4.2.3	Έναρξη διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας από μικρή ηλικία	40
Κεφάλαιο 5: Περιορισμοί και προτάσεις		42
Βιβλιογραφία		44

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία συνιστά το επισφράγισμα της φοίτησής μου στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αντικείμενό της αποτέλεσε η διερεύνηση της επικοινωνιακής πρόσβασης μια κωφής μαθήτριας που φοιτά σε γενικό σχολείο και των συμπεριφορών που αυτή εκδηλώνει σε επίπεδο αυτοσυνηγορίας προς διασφάλιση της πρόσβασης αυτής. Η εργασία ξεκινά με το θεωρητικό μέρος στο οποίο διευκρινίζονται οι έννοιες της ένταξης και της συνηγορίας του εαυτού, συσχετίζονται με τον παράγοντα «κώφωση» και τίγονται κάποια σχετικά ζητήματα που κατ' ουσίαν τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας. Ακολουθεί η μεθοδολογία, κεφάλαιο στο οποίο έχει συμπεριληφθεί και ένα πρώτο προφίλ της μαθήτριας-στόχου. Τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσαν η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ημερολόγιο. Τα δεδομένα αυτά παρατίθενται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο και έπεται ο σχολιασμός τους και η διατύπωση ορισμένων συστάσεων και προτάσεων οι οποίες αφενός θα μπορούσαν να έχουν εφαρμογή στην συγκεκριμένη περίπτωση, αφετέρου καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη και για άλλα πλαίσια. Η εργασία τελειώνει με κάποιους περιορισμούς που είχε η εν λόγω έρευνα, ενώ προσφέρεται μία κατεύθυνση για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Ένταξη των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο

1.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πληθώρα ορισμών για την ένταξη, ενώ συναντάται και πλήθος διαφορετικών όρων που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ως συνώνυμοι. Οι όροι αυτοί μπορεί άλλοτε να αντικατοπτρίζουν το πραγματικό περιεχόμενο της ένταξης και άλλοτε να περιγράφουν κάτι εντελώς διαφορετικό, γεγονός το οποίο γίνεται τελικά εμφανές στις πρακτικές εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης (Σούλης, 2008). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να εξηγήσουμε κάθε φορά τι ακριβώς εννοούμε όταν κάνουμε λόγο για ένταξη.

Εδώ και δεκαετίες η ελληνική πολιτεία φαίνεται πως έχει ταχθεί υπέρ της ένταξης, έχοντας διαμορφώσει ένα νομοθετικό πλαίσιο για την προώθησή της. Μέχρι και σήμερα, όμως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αναφέρονται στην ένταξη εξακολουθούν να της αποδίδουν έναν αρκετά αφηρημένο χαρακτήρα, δημιουργώντας σύγχυση, με αποτέλεσμα η ενταξιακή εκπαίδευση να καταλήγει να γίνεται αντιληπτή ως ένα άπιαστο όνειρο και να μην μετουσιώνεται σε πράξη (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου Μπαλαφούτη, 2012).

Από την άλλη, αναφορικά με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία, καθώς φαίνεται, καλά κρατεί! Αυτό σημαίνει ότι εξακολουθούν να διαιώνίζονται οι πεποιθήσεις που θέλουν το άτομο με αναπηρία να είναι υπεύθυνο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε μαθησιακό επίπεδο -και όχι μόνο-, ενώ η σχολική ή ακαδημαϊκή αποτυχία χρεώνεται και πάλι στο ίδιο το άτομο (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2012). Και φυσικά, οι πεποιθήσεις αυτές διαγράφονται ξεκάθαρα σε αρκετές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες καμουφλάρονται, ενδεδυμένες με τον μανδύα της ένταξης.

Ακολούθως, θα γίνει μια προσπάθεια να αποκρυσταλλωθεί το πραγματικό περιεχόμενο της ένταξης, παραθέτοντας συγκεντρωτικά κοινά σημεία διαφόρων ορισμών και απόψεις επιστημόνων, τα οποία ανασύρθηκαν από την βιβλιογραφία.

Καταρχάς, χρήζει να καταστεί σαφές ότι η ένταξη δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με την ειδική αγωγή, ούτε αφορά αποκλειστικά στα παιδιά με τις λεγόμενες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες» (Stubbs, 2008). Έχει, ωστόσο, τις απαρχές της στην ειδική αγωγή και στις αέναιες προσπάθειες για ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών αυτών (UNESCO, 2005). Η ένταξη απευθύνεται σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό. Η ένταξη αναγνωρίζει ότι ακόμα και τα παιδιά που τιτλοφορούνται «τυπικά» βιώνουν δυσκολίες, απορρίπτει τον όρο «ειδικές ανάγκες» και κάνει λόγο για διαφορετικότητα και ανομοιογένεια και θέτει ως σκοπό της την ανταπόκριση σε αυτήν την διαφορετικότητα και, μέσω αυτής, την ευημερία όλων των παιδιών. Η ένταξη ενσαρκώνει το δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση (Βλάχου, χ.χ. Booth & Ainscow, 2002. Stubbs, 2008).

Η ένταξη αναφέρεται σε φραγμούς στη μάθηση και όχι σε δυσκολίες μάθησης. Η δυσκολία που βιώνει ο μαθητής δεν ξεκινά από τον ίδιο και, φυσικά, ο μαθητής δεν ευθύνεται γι' αυτή! Το πρόβλημα απορρέει από το περιβάλλον και επιβαρύνει το μαθητή (Booth & Ainscow, 2002. UNESCO, 2005). Στη συνέχεια θα γίνει λόγος σε σχέση με ορισμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ένταξη των κωφών μαθητών. Αυτό που είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρο είναι ότι η ένταξη αποτελεί μια συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία για την ανίχνευση και την άρση των φραγμών στην μάθηση των παιδιών (Booth & Ainscow, 2002), με ή δίχως αναπηρία. Είναι η προσπάθεια δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου, ενός σχολείου για όλους (Βλάχου, χ.χ. Stubbs, 2008. UNESCO, 2005).

Η ένταξη αφορά στην ολοκληρωτική και ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2012. Idol, όπως αναφέρεται στο Idol, 1997). Δεν έχει καμία σχέση με τα τμήματα ένταξης, τα οποία σε αντίθεση με το όνομά τους, διαιωνίζουν τον αποκλεισμό και την αντίληψη ότι οι μαθητές που βιώνουν δυσκολίες και τείνουν να αποτυγχάνουν είναι αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών (Stubbs, 2008). Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την πρακτική της παράλληλης στήριξης, αφού με τον τρόπο που εφαρμόζεται προκαλεί την εξάρτηση και την περιθωριοποίηση του μαθητή (Βλάχου, χ.χ.). Αντιθέτως, η ένταξη προωθείται μέσα από τη σύναψη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γενικών και των ειδικών παιδαγωγών, -και όχι μόνο-

με στόχο την βελτίωση των ίδιων, του εκπαιδευτικού τους έργου και, συνακόλουθα, της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Τέλος, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η ένταξη δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον και στην επίσημη σχολική εκπαίδευση. Προϋποθέτει ένα σχολείο «ανοιχτό», ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, ανοιχτό σε συνεργασίες με άλλα σχολεία ή επαγγελματίες, ένα σχολείο που εμπλέκει την οικογένεια ενεργά στη σχολική ζωή. Αυτό διατυπώνεται ξεκάθαρα στον ορισμό για την ενταξιακή εκπαίδευση που συνδιαμορφώθηκε από ένα σύνολο 55 εκπροσώπων από 23 χώρες στο πλαίσιο του σεμιναρίου «Διεθνής Κοινοπραξία για την Αναπηρία και την Ανάπτυξη» (IDDC) που έλαβε χώρα στην πόλη Άγκρα της Ινδίας το Μάρτιο του 1998. Στον ίδιο ορισμό αναφέρεται ότι η ένταξη σε επίπεδο εκπαίδευσης συνιστά τελικά μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για την ανάπτυξη μιας ενταξιακής κοινωνίας.

1.1.2 Η έννοια της ένταξης σε σχέση με το παράγοντα «κώφωση»

Ένταξη για τους κωφούς ή βαρήκοους (κ/β) μαθητές υφίσταται όταν εκπαιδεύονται σε τάξεις με ακούοντες συνομηλίκους τους (Antia & Stinson, 1999). Καθώς έγινε, ωστόσο, αντιληπτό από την προηγούμενη ενότητα, η φυσική εγγύτητα δεν συνεπάγεται και επιτυχία της ένταξης (UNESCO, 2005). Απαιτώνται προσαρμογές και προσεκτικά σχεδιασμένες δράσεις προκειμένου οι κ/β μαθητές να έχουν πρόσβαση σε όλες τις όψεις της σχολικής ζωής και να λαμβάνουν τα μέγιστα από την συμμετοχή τους σε αυτή.

Η ένταξη θα πρέπει να προωθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία των κ/β παιδιών αλλά και την κοινωνική τους ολοκλήρωση (Ross, όπως αναφέρεται στο Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds & Fitzpatrick, 2006). Η ακαδημαϊκή επιτυχία, από τη μια πλευρά, τείνει να μεταφράζεται ως επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου (Eriks-Brophy et al., 2006. Luckner & Muir, 2001. Powers, 2003) ενώ αναφορικά με την κοινωνική ολοκλήρωση, αυτή προϋποθέτει την κοινωνική αποδοχή του κ/β μαθητή, τη συστηματική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση τόσο με τους κωφούς όσο και με τους ακούοντες συμμαθητές του και τη σύναψη σχέσεων φιλίας μαζί τους (Stinson & Antia, 1999).

Ένταξη, όμως, δίχως πρόσβαση, δεν μπορεί να υπάρξει! Και όταν έχουμε να κάνουμε με μαθητές με απώλεια ακοής, τότε κάνουμε λόγο κυρίως για πρόσβαση επικοινωνιακή. Ο κ/β μαθητής έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με πλήθος επικοινωνιακών εμποδίων μέσα στη γενική τάξη -αλλά και στο σχολείο γενικότερα-, εμπόδια τα οποία σχετίζονται τόσο με τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά (πχ. η ίδια η ακουστική απώλεια), όσο και με διάφορες συνιστώσες του περιβάλλοντος, καθώς θα φανεί και στη συνέχεια, οδηγώντας τελικά σε υπονόμηση τόσο της μάθησης όσο και της κοινωνικής του ανάπτυξης και ενσωμάτωσης. Η ένταξη, λοιπόν στην προκειμένη περίπτωση, έχει, σαφώς, να κάνει σε έναν μεγάλο βαθμό με την διαχείριση των επικοινωνιακών αυτών εμποδίων.

1.1.3 Η ένταξη ως εκπαιδευτική τάση (;) για τα κ/β παιδιά

Χάρη στη δυνατότητα για πρόωμη ανίχνευση και διάγνωση και για υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης και χάρη στην προηγμένη ακουστική τεχνολογία, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με απώλεια ακοής χρησιμοποιούν την προφορικο-ακουστική μέθοδο ως πρωταρχική μέθοδο επικοινωνίας και φοιτούν στα γενικά σχολεία (Meinzen-Derr, Wiley & Choo, 2011. Yoshinaga-Itano, 2003). Συνάμα, καθώς ειπώθηκε και νωρίτερα, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή, των δύο τελευταίων δεκαετιών, δίνει έμφαση στην συνεκπαίδευση των παιδιών με κώφωση ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στα γενικά σχολεία.

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα η έννοια της ένταξης υποβαθμίζεται από τη ταύτισή της με τα τμήματα ένταξης και την πρακτική της παράλληλης στήριξης. Στο μεταξύ και οι δύο αυτές «μορφές» ένταξης φαίνεται ότι αποτυγχάνουν. Από τη μία πλευρά, στην παράλληλη στήριξη, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής τείνει να ασχολείται αποκλειστικά ο ίδιος με την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία, ενώ δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ ειδικού και γενικού παιδαγωγού σε επίπεδο τμήματος (Κεραμάρη, 2017). Ο μαθητής, λοιπόν, με αναπηρία αποκόπτεται κεκαλυμμένα από την υπόλοιπη τάξη (Βλάχου, χ.χ), ενώ ο γενικός παιδαγωγός προσπαθεί να ανταποκριθεί μόνος του στην ανομοιογένεια των αναγκών ενός μεγάλου αριθμού «τυπικών» παιδιών, κάποια από τα οποία, μάλιστα, μπορεί να μην έχουν διαγνωσμένες αναπηρίες, ωστόσο αντιμετωπίζουν σοβαρά μαθησιακά και συμπεριφορικά θέματα τα οποία επιβαρύνουν

τόσο τον ίδιο τον γενικό παιδαγωγό όσο και τους συμμαθητές των παιδιών αυτών (Sinderal, όπως αναφέρεται στο Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Από την άλλη, και για τα τμήματα ένταξης, η κατάσταση δεν είναι καλύτερη! Ενδεικτικά, να αναφέρουμε ότι η εξατομίκευση δεν είναι δυνατή όταν στο τμήμα ένταξης συνυπάρχουν μαθητές που βρίσκονται σε διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και έχουν διαφορετικές ανάγκες, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα που προσφέρεται για την ειδική αγωγή στερείται συνοχής, δεν εναρμονίζεται με το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά ούτε το υποστηρίζει (McLeskey & Waldron, 1996). Άλλα γενικά προβλήματα που υφίστανται σε σχέση με την ένταξη αφορούν στην ανεπαρκή εκπαίδευση των γενικών παιδαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και τον φτωχό υλικοτεχνικό εξοπλισμό, γεγονότα που τους κάνουν να διάκεινται αρνητικά απέναντι στην ένταξη (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004. Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Όλα αυτά αφορούν και επηρεάζουν και τα κωφά παιδιά και, αν μη τι άλλο, δεν υποδηλώνουν την αναποτελεσματικότητα της ένταξης, αλλά την αναποτελεσματικότητα του τρόπου που αυτή προσεγγίζεται, υποστηρίζεται και προωθείται.

1.1.4 Διευκολυντές και εμπόδια ένταξης

Προκειμένου οι κ/β μαθητές να απολαμβάνουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη ενός ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, θα πρέπει το περιβάλλον αυτό να τους προσφέρει πλήθος και ποικιλία ερεθισμάτων μαθησιακών και κοινωνικών, αλλά και να διασφαλίζει τις συνθήκες ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με αυτά (Eriks-Brophy et al., 2006). Ποιοι είναι, τελικά, οι παράγοντες που τροχοπεδούν την επιτυχία της ένταξης; Οι παράγοντες αυτοί παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των κ/β παιδιών. Ένας από τους πιο αμφιλεγόμενους παράγοντες σε σχέση με την τοποθέτηση των κ/β παιδιών στα γενικά σχολεία, αν μη τι άλλο, έχουν αποτελέσει οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αυτών (Eriks-Brophy et al., 2006). Παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις μια καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη, η οποία συνεπάγεται περιορισμούς στην κατανόηση (Traxler, 2000) και, συνακόλουθα, φραγμούς στην καθημερινή τους επικοινωνία και στην μάθησή τους.

Στο μεταξύ, όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός απώλειας ακοής, τόσο μεγαλύτερα είναι τα ελλείμματα στην περιοχή αυτή. Η έγκαιρη τοποθέτηση ενός κοχλιακού εμφυτεύματος φαίνεται να προλαμβάνει σε ένα βαθμό τα ελλείμματα αυτά (Kral & O'Donoghue, 2010).

Από την άλλη, μεταξύ των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών του κ/β παιδιού, που έχουν αναδειχθεί μέσα από έρευνες ως προβλεπτικοί παράγοντες για την επιτυχία της ένταξης, συγκαταλέγονται τα εξής: καλές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (πχ. απεύθυνση αιτημάτων για διευκρινήσεις προς αποφυγή παρανοήσεων και διαχείριση παρανοήσεων, εναλλαγή σειράς στο πλαίσιο ομαδικής συνομιλίας), δεξιότητες οργάνωσης, ενθουσιασμός για τη μάθηση, ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, αποδοχή της κώφωσης από τον ίδιο τον κ/β μαθητή, συνεπής χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και των επικοινωνιακών βοηθημάτων, δεξιότητες αυτοδιάθεσης και αυτοσυνηγορίας (Eriks-Brophy et al., 2006. Luckner & Muir, 2001. Stinson & Liu, 1999). Εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απουσία των παραγόντων αυτών δύναται να μην επιτρέψει στις ενταξιακές προσπάθειες να καρποφορήσουν.

Ωστόσο, όταν επιδιώκουμε την ένταξη, είναι σημαντικό να εξετάζουμε και να αναθεωρούμε και παράγοντες εξωτερικούς ως προς το άτομο, εν προκειμένω το κ/β παιδί! Αυτό ακριβώς ήρθε να μας υπογραμμίσει η μελέτη των Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds και Fitzpatrick το 2006. Οι εν λόγω ερευνητές, εξέτασαν τις αντιλήψεις 10 ομάδων-στόχων αποτελούμενων από νέους ανθρώπους με απώλεια ακοής και τους γονείς τους και από δασκάλους κωφών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι την επιτυχία ή αποτυχία της ένταξης επηρεάζουν 4 ομάδες ανθρώπων: α. το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, β. η οικογένεια των κ/β παιδιών, γ. τα ίδια τα κ/β παιδιά και δ. οι συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, αποτελούν εμπόδιο για την ένταξη των κ/β μαθητών τους όταν δεν είναι εξοικειωμένοι ή ακόμη και αδιαφορούν για τις ανάγκες τους, στερούνται ευελιξίας στις διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν, διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για εκείνους και δεν επιδιώκουν να εμπλέξουν τους γονείς στις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η έρευνα δράσης έχει φανεί ότι δύναται να μεταβάλλει σημαντικά τις δυσλειτουργικές αυτές στάσεις και πρακτικές και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υποστήριξη και την ένταξη των κ/β μαθητών (Argyropoulos &

Nikolaiaizi, 2009). Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι και απορριπτικοί απέναντι στο κ/β παιδί, αναμένεται η υιοθέτηση ανάλογων στάσεων και από πλευράς των ακουόντων μαθητών, με συνακόλουθες επιπτώσεις στην ένταξη του εν λόγω παιδιού. Η Eriks-Brophy και οι συνεργάτες της, στην ίδια έρευνα (2006), τονίζουν ότι η επιτυχία της ένταξης προϋποθέτει την δέσμευση και την από κοινού συνεργασία όλων των παραπάνω προσώπων.

Πριν ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή, αξίζει να σταθούμε σε έναν άλλον κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την εμπειρία και την εξέλιξη των κ/β παιδιών στο γενικό σχολείο, ο οποίος δεν είναι άλλος από τις ακουστικές συνθήκες της τάξης. Γενικά, η ακουστική εμπειρία των μαθητών τείνει να επηρεάζεται τόσο από τους θορύβους του εξωτερικού περιβάλλοντος, όσο και από τους θορύβους που παράγονται μέσα στην σχολική τάξη. Ειδικά στις αστικές περιοχές, τα σχολεία εκτίθενται σε υψηλά ποσοστά θορύβων, προερχόμενων από την κίνηση των οχημάτων στους δρόμους, από κατασκευαστικά έργα κλπ. Από την άλλη, μέσα στην τάξη οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με θορύβους που προκαλούν άλλοι μαθητές. Έχει φανεί ότι το ποσοστό αυτών των θορύβων εξαρτάται αφενός από τον αριθμό των μαθητών που εκπαιδεύονται στην συγκεκριμένη τάξη, αφετέρου από το είδος των δραστηριοτήτων που διεξάγονται κάθε φορά μέσα σε αυτή (Shield & Dockrell, 2004). Οι Shield και Dockrell σε μια σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν το 2008 σε δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου κατέδειξαν ότι η χρόνια έκθεση σε θορύβους στο σχολικό πλαίσιο συνεπάγεται δυσμενείς επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ειδικά για έναν μαθητή με απώλεια ακοής, η ακρόαση μέσα σε ένα θορυβώδες περιβάλλον πρέπει να μία αρκετά κοπιώδης διαδικασία, ενώ ακόμα και αν καταφέρνει να ακούσει το μήνυμα, αποτυγχάνει να το κατανοήσει. Η πρόσθετη νοητική προσπάθεια που καταβάλλει ο κ/β μαθητής για να ξεπεράσει τα επικοινωνιακά εμπόδια μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον έχει συνδεθεί με υψηλά ποσοστά άγχους και εξάντλησης. Η εξάντληση αυτή είναι δυνητικά ένας παράγοντας που επιβαρύνει τα ψυχοεκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν συνδεθεί με την απώλεια ακοής στα παιδιά (Bess, Gustafson & Hornsby, 2014. Bess & Hornsby, 2014. Hubble-Dahlgvist, 1998).

1.2 Συνηγορία του εαυτού

1.2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της συνηγορίας του εαυτού

Ο όρος «συνηγορία του εαυτού» (ή αυτοσυνηγορία, μτφ: Self-advocacy) αναδύθηκε για πρώτη φορά κατά την δεκαετία του '60 στο πλαίσιο του κινήματος για τα δικαιώματα των αναπήρων (Disability Rights Movement) ("Self-advocacy", n.d.). Άνθρωποι με αναπτυξιακές διαταραχές και άλλες αναπηρίες για πολλούς αιώνες βίωσαν την υποτίμηση και την έλλειψη ελέγχου για την ζωή τους. Αντιμετωπίζονταν ως αντικείμενα που πρέπει να επιδιορθωθούν, αιώνια παιδιά που πρέπει να προστατευθούν και που είναι ανίκανα να λάβουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. Στο μεταξύ, τις αποφάσεις αυτές λάμβαναν και καθοδηγούσαν τα πρόσωπα της εξουσίας, διάφοροι επαγγελματίες υγείας ή η οικογένεια των αναπήρων. Το κίνημα της αυτοσυνηγορίας, λοιπόν, το οποίο συγκροτήθηκε κατά τη δεκαετία του '70, ήρθε να αντιπαρατεθεί με όλες εκείνες τις δυσλειτουργικές στάσεις και αντιλήψεις οι οποίες φίμωναν και περιόριζαν τον ανάπηρο πληθυσμό σε μια πραγματικότητα που είχαν φτιάξει άλλοι για εκείνους. Αναγνωρίστηκε ότι τα ανάπηρα άτομα έχουν φωνή και αυτή πρέπει να ακουστεί (Wehmeyer, Bersani & Gagne, 2000)!

Για την αυτοσυνηγορία διαχρονικά έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών. Σε μια προσπάθεια σύνοψης όλων αυτών των ορισμών, μπορούμε να πούμε ότι ένας αποτελεσματικός συνήγορος του εαυτού του έχει βαθιά επίγνωση των αναγκών του και των τρόπων που αυτές δύνανται να ικανοποιηθούν, ενώ, συνάμα, έχει το θάρρος και τις δεξιότητες για να επικοινωνήσει τις πληροφορίες αυτές σε τρίτους (Luckner & Sebal, 2013. Scheele & Clark, n.d). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η κατοχή επαρκών γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων συνιστά σημαντική προϋπόθεση για την άσκηση της αυτοσυνηγορίας (Reusen, 1996. Schoffstall, Cawthon, Tarantolo-Leppo & Wendel, 2015).

Είναι καθολικά αποδεκτό ότι η αυτοσυνηγορία αποτελεί μία διαδικασία αναπτυξιακή - έχει αφετηρία την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζει και στην ενήλικη ζωή. Με άλλα λόγια, η αυτοσυνηγορία ξεδιπλώνεται σταδιακά στην πορεία ζωής ενός ατόμου και απαντάται σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας. Είναι λογικό, λοιπόν να αναμένουμε διαφορετικές δεξιότητες από ένα παιδί, διαφορετικές από έναν έφηβο και διαφορετικές από έναν ενήλικα. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η

καλλιέργεια των σχετικών και των πλέον κατάλληλων δεξιοτήτων σε έναν ορισμένο ηλικιακό στάδιο αποτελεί ισχυρή βάση και ενισχυτικός παράγοντας για κάθε επόμενη μελλοντική κατάκτηση πάνω στην αυτοσυνηγορία (Palmer et al., 2013. Test, Fowler, Wood, Brewer & Eddy, 2005). Μάλιστα, η πρόωμη ηλικία φαίνεται να είναι η επικρατέστερη περίοδος στην βιβλιογραφία για την έναρξη διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας.

Προκειμένου να επεκτείνουμε την κατανόηση γύρω από την αυτοσυνηγορία και το ακριβές της περιεχόμενο, ακολούθως θα παρουσιαστούν δύο εννοιολογικά μοντέλα που έχουν συσταθεί για την αυτοσυνηγορία. Ξεκινώντας με το πιο πρόσφατο, αυτό του Test και των συνεργατών του (Test et al., 2005), ορίζεται ότι την αυτοσυνηγορία συναπαρτίζουν τα εξής στοιχεία:

- Η αυτεπίγνωση (*knowledge of self*), δηλαδή, η γνώση του ατόμου σε σχέση με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους, τις ανάγκες του κλπ.
- Η γνώση των δικαιωμάτων (*knowledge of rights*), ως πολίτης, ως άτομο με αναπηρία, ως εκπαιδευόμενος κλπ.
- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες (*communication*), όπως είναι οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης, οι δεξιότητες πειθούς, η διεκδικητικότητα, οι καλές δεξιότητες ακρόασης.
- Οι δεξιότητες ηγεσίας (*leadership*), οι οποίες αφορούν τους πόρους που χρειάζεται να κατέχει ένα άτομο ως μέλος μια ομάδας και του επιτρέπουν να συνηγορήσει υπέρ άλλων υποκειμένων.

Για τον Test και τους συνεργάτες του η γνώση του εαυτού και των δικαιωμάτων αποτελούν τη βάση του μοντέλου, τα συστατικά δηλ. τα οποία πρέπει τα άτομα να κάνουν κτήμα τους *a priori*, προκειμένου να μπορέσουν να συνηγορήσουν αποτελεσματικά είτε για τον εαυτό τους είτε για τους άλλους.

Το μοντέλο αυτό κατασκευάστηκε για να προωθήσει και να διευκολύνει τη διδασκαλία της αυτοσυνηγορίας σε μαθητές με αναπηρία, ωστόσο, η χρησιμότητά του δεν περιορίζεται στην συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών (Test et al., 2005). Όλοι οι μαθητές χρειάζεται να κατακτήσουν ορισμένο επίπεδο αυτοσυνηγορίας ανεξαρτήτως ικανοτήτων, πλαισίου φοίτησης ή ηλικίας (Scheele & Clark, n.d.).

Ένα δεύτερο μοντέλο για την αυτοσυνηγορία είναι αυτό της Kozminsky, η οποία αναλύει την αυτοσυνηγορία στα εξής τρία θεμελιώδη συστατικά (όπως αναφέρεται στο Michael & Zidan, 2018): α. γνώση (*knowledge*), β. χαρακτηριστικά που παρακινούν το άτομο σε δράση (*motivational features*), γ. δεξιότητες (*skills*). Αυτά με τη σειρά τους αναλύονται σε επιμέρους στοιχεία και υποδεξιότητες. Αρχικά, η γνώση διακρίνεται σε γνώση που αφορά στο ίδιο το άτομο (ανάγκες, δυνατότητες, αδυναμίες) και σε γνώση που αφορά στο περιβάλλον, όπως είναι η γνώση σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον αυτό. Στο σύνολο των χαρακτηριστικών που παρακινούν και υποστηρίζουν το άτομο να συνηγορήσει περιλαμβάνονται η αυτοδιάθεση, η αυτοεκτίμηση και η εσωτερική αίσθηση ελέγχου, ενώ, τέλος, παραδείγματα σημαντικών δεξιοτήτων για την άσκηση της αυτοσυνηγορίας είναι η στοχοθεσία, η επίλυση προβλημάτων και η διεκδικητική [όχι επιθετική] επικοινωνία. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σταθούμε στον όρο αυτοδιάθεση (*self-determination*), που στο παρόν μοντέλο αναφέρεται ως συστατικό της αυτοσυνηγορίας, γεγονός που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και στην βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Fiedler & Danneker, 2007. Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998) η αυτοσυνηγορία είναι εκείνη που, ως επί το πλείστον, υποδεικνύεται ως υποσύνολο της αυτοδιάθεσης και όχι το αντίστροφο. Σε κάθε περίπτωση, η μεταξύ τους σχέση φαίνεται να είναι αδιαπραγμάτευτη.

1.2.2 Η σημασία και τα οφέλη της αυτοσυνηγορίας

Καθώς ειπώθηκε και νωρίτερα, η αυτοσυνηγορία είναι απαραίτητη για όλους τους ανθρώπους. Η κατάκτηση ή η μη κατάκτηση των σχετικών δεξιοτήτων έχει σημαντικό αντίκτυπο στην συνολική ποιότητα ζωής του ατόμου, μιας και επηρεάζει διάφορες όψεις της. όπως την ακαδημαϊκή πρόοδο, την επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία, την συμμετοχή στην ζωή και τις δραστηριότητες της κοινότητας (Luckner & Sebalb, 2013). Ωστόσο, ειδικά για τα άτομα με αναπηρία, η ανάπτυξη της αυτοσυνηγορίας κρίνεται επιτακτική (Hendrix, 2015), προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα διάφορα εμπόδια που η ίδια η κοινωνία δημιουργεί και συντηρεί, κάνοντας την ζωή των ανθρώπων αυτών ιδιαίτερα ζόρικη και απαιτητική, και προκειμένου να καταφέρουν ανακτήσουν την αυτονομία τους, μιας και η αυτοσυνηγορία είναι το αντίδοτο στην μαθημένη αβοηθησία, την παθητική στάση,

δηλαδή, που τείνουν αναπτύσσουν και να διατηρούν οι ανάπηροι, έχοντας επωμιστεί κάποιος τρίτος τον ρόλο της κάλυψης των αναγκών τους (Avant, 2013. Fiedler & Denneker, 2007. Scheele & Clark, n.d.).

Εξαιτίας αυτής της μαθημένης αβοηθησίας, τα ανάπηρα άτομα συχνά δεν αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες αυτοσυνηγορίας (Scheele & Clark, n.d.), τις οποίες χρειάζονται ειδικά κατά την μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, όταν τα εξωτερικά στηρίγματα (οικογένεια, δάσκαλοι, νομοθεσία) αρχίζουν να αποσύρονται ή να εκλείπουν (Avant, 2013). Τότε, το άτομο, μη έχοντας κατάλληλα προετοιμαστεί και εφοδιαστεί, καταλήγει να είναι κυριολεκτικά αβοήθητο!

Για τα άτομα με απώλεια ακοής, η αυτοσυνηγορία είναι αρκετά σημαντική, μιας και δεν υπάρχει ευρεία κατανόηση γύρω από τις ανάγκες τους (Bullard, όπως αναφέρεται στο Hendrix, 2015). Η αυτοσυνηγορία επιτρέπει στα κ/β άτομα που συναναστρέφονται, εργάζονται και συνεκπαιδούνται με ακούοντες, ή εκπαιδεύονται από ακούοντες, να συμμετέχουν ισότιμα αλλά και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις δραστηριότητες αυτές (Luckner & Becker, 2013). Σε σχέση δε με την συμμετοχή τους στα ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, οι κ/β μαθητές θα πρέπει να μάθουν ότι η πρόσβασή τους σε αυτά και γενικότερα η επιτυχία της ένταξης είναι ευθύνη τους, πέρα από δικαίωμά τους, -και η ευθύνη αυτή μετουσιώνεται σε πράξη όταν ασκούν την αυτοσυνηγορία (Anderson & Arnoldi, όπως αναφέρεται στο Hendrix, 2015). Οι κ/β μαθητές, λοιπόν, καθώς υποστηρίζουν οι Zegar και Baumann (2012) θα πρέπει να μάθουν να αναλαμβάνουν δράση και να συνηγορούν για τον εαυτό τους προκειμένου να διασφαλίζεται η πρόσβασή τους σε κάθε πληροφορία, ακαδημαϊκή ή κοινωνική. Οι δεξιότητες αυτοσυνηγορίας που κατέχουν οι κ/β μαθητές επηρεάζουν άμεσα το βαθμό της πρόσβασής τους αυτής (Lang, όπως αναφέρεται στο Nikolaraizi, Kofidou & Hyde, 2019. Luckner & Becker, 2013).

1.2.3 Μέριμνα για την προώθηση της αυτοσυνηγορίας στον κωφό μαθητικό πληθυσμό

Αφού αναδείξαμε τη σημασία της αυτοσυνηγορίας, μπορεί πλέον εύκολα να αντιληφθεί κανείς πόσο σημαντικό είναι να αποδίδεται ανάλογη σημασία και ως προς την προώθησή της. Πράγματι, στην βιβλιογραφία αναφέρεται επανειλημμένα η ανάγκη

για ύπαρξη συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας πάνω στις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας για τους μαθητές με αναπηρία (Izzo & Lamb, 2002. Luckner and Muir, 2001. Luckner and Sebald, 2013. Test et al., 2005. Wehmeyer, Bersani & Gagne, 2000), ενώ όσον αφορά στους κ/β μαθητές οι Luckner και Becker (2013) επισημαίνουν ότι, προκειμένου να διασφαλίζεται κάτι τέτοιο, καλό θα ήταν να συμπεριληφθούν σχετικοί στόχοι στο ΕΕΠ (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) τους.

Ωστόσο, το ερευνητικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γύρω από την αυτοσυνηγορία των κ/β μαθητών έχει υπάρξει αρκετά περιορισμένο (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001. Garay, 2003. Luckner & Sebald, 2013). Με άλλα λόγια, υπάρχει ελάχιστη γνώση σε σχέση με το επίπεδο αυτοσυνηγορίας που κατέχουν οι κωφοί μαθητές, ενώ εξίσου ελάχιστες είναι και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται προς αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους. Ας δούμε, όμως, δύο σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και συνεισφέρουν σε αυτή τη γνώση.

Αρχικά, η Hendrix, το 2015, διερεύνησε τις αντιλήψεις 12 δασκάλων σε σχέση με τις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας των κωφών μαθητών τους. Οι εν λόγω μαθητές ήταν 64 στον αριθμό, χρησιμοποιούσαν την προφορικοακουστική μέθοδο επικοινωνίας και λάμβαναν προσχολική αγωγή, φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο ή σε κάποια από τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σε σχολείο τυφλοκωφών. Τα δεδομένα έδειξαν ότι ένα μικρό ποσοστό των παιδιών (24%) είχε στόχους σχετικούς με την αυτοσυνηγορία στο ΕΕΠ του, ενώ, από την άλλη, ένα σημαντικό ποσοστό (64%) βίωνε αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή του ανάπτυξη ως απόρροια του επιπέδου αυτοσυνηγορίας που διατηρούσε, το οποίο, στο μεταξύ ήταν αρκετά χαμηλό σε σχέση με αυτό που δυνητικά αναμενόταν για την ηλικία του. Η Hendrix (2015) υποθέτει ότι δίνεται στοχευμένη έμφαση πάνω σε δεξιότητες οι οποίες είναι σύστοιχες με τις απαιτήσεις του παρόντος εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες σε ενταξιακά πλαίσια εκπαίδευσης πιθανά παραβλέπονται. Τέλος, υπογραμμίζει ότι όλα τα κωφά παιδιά, ανεξαρτήτως πλαισίου φοίτησης, θα πρέπει να απολαμβάνουν ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις πλέον κατάλληλες, για το καθένα από αυτά, δεξιότητες, προκειμένου να διασφαλίζεται η κοινωνικο-συναισθηματική τους ευημερία και η ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Σε μία άλλη έρευνα που υλοποιήθηκε από τις Michael και Zidan (2018), διερευνήθηκαν και συγκρίθηκαν οι δεξιότητες αυτοσυνηγορίας 27 κ/β μαθητών και 27 ακουόντων,

εφήβων, οι οποίοι εκπαιδεύονταν σε γενικές τάξεις και δεν είχαν λάβει πρότερη υποστήριξη επί της αυτοσυνηγορίας. Οι ερευνήτριες υιοθέτησαν το μοντέλο της Kozminsky για την αυτοσυνηγορία και δεν εντόπισαν κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο, τα ευρύτερα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση της αυτοσυνηγορίας στον κωφό μαθητικό πληθυσμό θα πρέπει να δίνουν έμφαση, πρωτίστως, στην αυτοεκτίμηση και στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών αυτών.

1.3 Η Αναγκαιότητα και η σημασία της παρούσας έρευνας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η πρόσβαση και η ένταξη των κ/β παιδιών στο γενικό σχολείο συνδέεται άμεσα με συνιστώσες του περιβάλλοντος και προϋποθέτει την συντονισμένη και στοχευμένη δράση διαφόρων προσώπων (κ/β μαθητής, οικογένεια μαθητή, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές κλπ). Αναμφίβολα, η ρύθμιση όλων των ανωτέρω παραγόντων συνιστά μια πρόκληση, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν επιδιώκεται καν, δεδομένου ότι στην ελληνική πραγματικότητα η ευθύνη για την επιτυχία της ένταξης τείνει να βαραίνει αποκλειστικά τον ίδιο τον κ/β μαθητή και τον ειδικό παιδαγωγό που τον υποστηρίζει.

Η ένταξη, λοιπόν, αποτυγχάνει να μετουσιωθεί σε πράξη! Τούτων δοθέντων, ο ίδιος ο κ/β μαθητής, από πλευράς του, χρήζει να είναι έτοιμος να διεκδικήσει τα όσα έχει ανάγκη και αξίζει. Για τον σκοπό αυτό, ο μαθητής θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τις πλέον κατάλληλες δεξιότητες «αυτοσυνηγορίας», δεξιότητες οι οποίες, καθώς διαπιστώθηκε στο πλαίσιο της ανασκόπησης, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της πρόσβασής του στο γενικό σχολείο. Στο μεταξύ, να σημειωθεί ότι, στην περίπτωση των κ/β παιδιών, γίνεται λόγος, κυρίως, για πρόσβαση επικοινωνιακή.

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την συνηγορία των κωφών παιδιών φάνηκε περιορισμένο. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επικοινωνιακής πρόσβασης μιας κωφής μαθήτριας που φοιτά σε γενικό σχολείο και των συμπεριφορών που εκδηλώνει σε επίπεδο αυτοσυνηγορίας προς διασφάλιση της πρόσβασης αυτής.

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

2.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι ο εξής:

«Διερεύνηση της επικοινωνιακής πρόσβασης μια κωφής μαθήτριας που φοιτά σε γενικό σχολείο και των συμπεριφορών που αυτή εκδηλώνει σε επίπεδο αυτοσυνηγορίας προς διασφάλιση της πρόσβασης αυτής.»

Ειδικότερα, η έρευνα αυτή επιδιώκει να ρίξει φως στα εξής ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο το περιβάλλον του γενικού σχολείου επηρεάζει την επικοινωνιακή πρόσβαση της κωφής μαθήτριας;
- Η κωφή μαθήτρια αναλαμβάνει πρωτοβουλία προς διαχείριση των περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στην επικοινωνιακή της πρόσβαση;
- Με ποιους τρόπους η κωφή μαθήτρια επιχειρεί να διαχειριστεί τους παράγοντες αυτούς συνηγορώντας για τις ανάγκες της;
- Με ποιους τρόπους οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές της κωφής μαθήτριας συνεισφέρουν στην διασφάλιση της επικοινωνιακής της πρόσβασης;

2.2 Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική

Σύμφωνα με τους Nisbet και Watt (όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morisson, 2007), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που σχεδιάζεται με σκοπό να σκιαγραφήσει και να διασαφηνίσει μια γενικότερη κατάσταση. Διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο, με σαφή οριοθέτηση ως προς τον τόπο και το χρόνο διερεύνησης (Algozzine & Hancock, 2017. Yin, 2003)

Οι ερευνητές που διεξάγουν τη μελέτη περίπτωσης εικάζουν ότι υπάρχει μία μοναδική, δυναμική και περίπλοκη σχέση που συνδέει το πλαίσιο με το φαινόμενο. Για το λόγο αυτό εξετάζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γεγονότων, των ανθρωπίνων σχέσεων

και άλλων παραγόντων, όπως αυτές εκτυλίσσονται και ξεδιπλώνονται μέσα στο εν λόγω πλαίσιο (Cohen, Manion & Morisson, 2008. Yin, 2003)

Τα δεδομένα που προκύπτουν ανασύρονται μέσα από πληθώρα πηγών και με τη χρήση διαφόρων μεθόδων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, υπάρχοντα έγγραφα, ενώ είναι χαρακτηριστικό, ως εκ τούτου, ότι ο ερευνητής συχνά χρειάζεται να εμπλακεί και να περάσει χρόνο στο πλαίσιο περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον ερευνητικό σχεδιασμό (Algozzine & Hancock, 2017. Hitchcock & Hughes, 1995. Yin, 2003).

Στην παρουσίασή των δεδομένων τους, οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται από αρκετή λεπτομέρεια, επιχειρώντας να ζωντανεύσουν στο μυαλό των αναγνωστών την πολυπλοκότητα των μεταβλητών που συναρτώνται άμεσα με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται στα δεδομένα να μιλήσουν από μόνα τους, χωρίς πολλές-πολλές εξηγήσεις ή ερμηνείες. Τα παραπάνω καθιστούν τη μελέτη περίπτωσης αρκετά προσιτή στο ευρύ κοινό, γεγονός που συνιστά ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της (Algozzine & Hancock, 2017. Cohen, Manion & Morisson, 2008).

2.3 Προφίλ μαθήτριας-στόχου

Η παρούσα έρευνα εστίασε σε ένα νεαρό κωφό κορίτσι (έστω η Α.) το οποίο επικοινωνεί προφορικά στην ελληνική γλώσσα, ενώ χρησιμοποιεί, παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις, και την χειλεανάγνωση. Η Α. φοιτά στην Α' τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου, πλαίσιο στο οποίο υποστηρίζεται από μία ειδική παιδαγωγό.

2.4 Συλλογή δεδομένων

Για τη διενέργεια της παρούσας μελέτης περίπτωσης αξιοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων:

- α. η ημιδομημένη συνέντευξη,
- α. η παρατήρηση και
- β. το ημερολόγιο.

Η *ημιδομημένη συνέντευξη*, κατά κανόνα, περιλαμβάνει ερωτήσεις, μερικώς προκαθορισμένες, οι οποίες, βέβαια, χρησιμεύουν περισσότερο ως ένας οδηγός προκειμένου ο ερευνητής να καλύψει όλα τα απαραίτητα για εκείνον θέματα. Υπό αυτήν την έννοια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι ερωτήσεις μπορούν κάλλιστα να τροποποιηθούν ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση ή τη σειρά εκφοράς τους, μπορούν να προστεθούν καινούριες ερωτήσεις ή κάποιες να παραλειφθούν, ενώ ορισμένες μπορούν να προσφερθούν για περαιτέρω εμβάθυνση και επεξεργασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αυτός ο εύχρηστος και ευέλικτος χαρακτήρας της ημιδομημένης συνέντευξης είναι και ο βασικός λόγος που οδήγησε την φοιτήτρια-ερευνήτρια στην επιλογή της. Επιπλέον, σε αυτό συνέβαλε και η επιθυμία για αποφυγή, κατά το δυνατόν, δημιουργίας μιας ατμόσφαιρας τυπικής και, δυνητικά, ανακριτικής, που θυμίζει περισσότερο μια αυστηρά δομημένη συνέντευξη. Αντιθέτως, η φοιτήτρια-ερευνήτρια επιθυμούσε να παραχθεί διάλογος ανάμεσα σε εκείνη και τους συνεντευξιαζόμενους, πρόσωπα τα οποία συγκαταλέγονταν στο πολύ στενό περιβάλλον της Α., με το οποίο μακροπρόθεσμα ήταν σκόπιμο να διαμορφωθεί μια ποιοτική και οικεία σχέση, δεδομένου ότι θα υπήρχε, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, τακτική επαφή, και ενδεχομένως συνεργασία, για τους σκοπούς της έρευνας. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με την μητέρα της κωφής μαθήτριας, την δασκάλα της τάξης και την ειδική παιδαγωγό.

Η *παρατήρηση* είναι η διαδικασία κατά την οποία παρατηρούνται και καταγράφονται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο διάφορες συμπεριφορές, γεγονότα, καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική, ανάλογα με το βαθμό προσωπικής εμπλοκής του ερευνητή στις διάφορες διαστάσεις του πλαισίου που αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης (Creswell, 2016).

Στη μεν συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής συμμετέχει ολοκληρωτικά στη ζωή και τη δράση των προσώπων που δραστηριοποιούνται στο εν λόγω πλαίσιο, συμβιώνει στα γεγονότα και τις διεργασίες που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό, ασκεί επιρροές και επηρεάζεται (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι ο ερευνητής οφείλει να παρατηρεί και τον εαυτό του -ως αναπόσπαστο στοιχείο του ερευνητικού πλαισίου-, να μελετά το ρόλο του, τη

συμπεριφορά του, τις αντιδράσεις και τις μεταβολές που ο ίδιος προκαλεί. Αντίθετα, στη μη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής παρατηρεί παθητικά το πλαίσιο, όντας αποστασιοποιημένος σωματικά, νοητικά και συναισθηματικά από την ομάδα (Creswell, 2016).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η φοιτήτρια-ερευνήτρια υιοθέτησε, αρχικά, τη μη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς επιθυμούσε να διατηρήσει, κατά το δυνατόν, μια αντικειμενική ματιά απέναντι στα όσα διαδραματίζονταν στο πλαίσιο. Επισκέφθηκε, λοιπόν, για πρώτη φορά το σχολείο στις 17 Δεκεμβρίου του 2019. Πραγματοποιήθηκε άλλη μία επίσκεψη, λίγες μέρες μετά, και η διαδικασία της παρατήρησης, έπειτα, διεκόπη λόγω Χριστουγέννων -επρόκειτο, όμως, να συνεχιστεί, μετά το τέλος της εορταστικής περιόδου. Όταν, όμως, άνοιξαν ξανά τα σχολεία, τα σχέδια ανατράπηκαν! Η ειδική παιδαγωγός που ασκούσε μέχρι τότε το ρόλο της παράλληλης στήριξης για την Α. χρειάστηκε για προσωπικούς λόγους να εγκαταλείψει τη θέση της. Ως εκ τούτου, η φοιτήτρια-ερευνήτρια ανάλαβε έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο ως προς την Α., μετά από σχετική πρόταση που έγινε από τη μητέρα και τη δασκάλα της μαθήτριας. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια ξεκίνησε, λοιπόν, να υποστηρίζει την Α., συνεχίζοντας παράλληλα, την παρατήρηση, η οποία πλέον ήταν συμμετοχική. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μητέρα είχε ζητήσει η Α. να μην γνωρίζει ότι η παρουσία της φοιτήτριας-ερευνήτριας στην τάξη είχε την ίδια (την Α. δηλ.) στο επίκεντρό της. Η συμμετοχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 8 Γενάρη του 2020 και έριξε πρόωγη αυλαία στις 10 Μαρτίου του ίδιου έτους, αφού η πανδημία του κορονοϊού σφράγισε τις πόρτες σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Τέλος, στο πλαίσιο της συλλογής των δεδομένων, πολύτιμο εργαλείο αποτέλεσε το *ημερολόγιο*. Οι καταγραφές σε ένα ημερολόγιο, εκ μέρους του ερευνητή, των σκέψεων, των ιδεών, των προβληματισμών και των συναισθημάτων του, τού επιτρέπουν την παρακολούθηση και τον έλεγχο της όλης ερευνητικής πορείας και, ειδικότερα, την ερμηνεία και τη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου, τον επαναπροσδιορισμό πεποιθήσεων, στόχων και προτεραιοτήτων (Αυγητίδου, 2011). Το ημερολόγιο, λοιπόν, εξυπηρέτησε τη διαδικασία του αναστοχασμού, η οποία ήταν αρκετά σημαντική δεδομένης της ενεργητικότερης εμπλοκής της φοιτήτριας-ερευνήτριας στο πλαίσιο μετά την περίοδο των εορτών. Επιπλέον, το ημερολόγιο αξιοποιήθηκε για την καταγραφή των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης, μιας και η φοιτήτρια-

ερευνήτρια συχνά δεν μπορούσε να κρατήσει σημειώσεις ταυτόχρονα με την παρατήρηση, οπότε και ανέτρεχε σε αυτό για καταγραφές σε δεύτερο χρόνο.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

3.1 Εμπλουτισμός του προφίλ της μαθήτριας-στόχου

3.1.1 Ακουσολογικές πληροφορίες

Η Α. γεννήθηκε με σοβαρή αμφίπλευρη απώλεια ακοής, νευροαισθητηριακού τύπου, από ακούοντες γονείς. Η απώλεια ακοής πρωτοέγινε αντιληπτή στον 1ο χρόνο ζωής της, ενώ μισό χρόνο μετά ακολούθησε και η επίσημη διάγνωση. Σύντομα, η Α. άρχισε να δέχεται λογοθεραπευτική παρέμβαση ενώ κατά τα 2,5 έτη τοποθετήθηκε στην Α. κοχλιακό εμφύτευμα στο δεξί της αυτί. Στην παρούσα φάση, η Α. κάνει λογοθεραπεία σε εβδομαδιαία βάση ενώ ανά 6μηνο πραγματοποιούνται επισκέψεις στον ΩΡΛ για τη ρύθμιση του κοχλιακού και την παρακολούθηση της πορείας της Α.

Η Α. αναφέρεται στο κοχλιακό της ως επεξεργαστής και ξέρει ότι η συσκευή αυτή της επιτρέπει να ακούει. Επιπλέον, σε περίπτωση που κάτι πάει στραβά με αυτή, είναι σε θέση να το αναγνωρίσει. Για παράδειγμα, καθώς αναφέρει η μητέρα, η Α. την ειδοποιεί αμέσως μόλις αντιληφθεί ότι τελειώνει η μπαταρία του: «Μαμά, θα κλείσει!». Η Α. είναι υπεύθυνη για ό,τι αφορά στο κοχλιακό της, πλην της αλλαγής μπαταριών -μόνη της το φορά, το αφαιρεί και το αποθηκεύει κατάλληλα, ενώ συχνά αναλαμβάνει και τον καθαρισμό του. Το χρησιμοποιεί καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, πλην του μπάνιου και του ύπνου, το προσέχει και δεν θέλει να το αποχωριστεί, ενώ είναι πρόθυμη και άνετη να μιλήσει γι' αυτό.

3.1.2 Οικογενειακό υπόβαθρο

Η Α. προέρχεται από μια οικογένεια με καλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η μητέρα της είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη και καλά ενημερωμένη γύρω από την κώφωση, ενώ έχει δηλώσει την επιθυμία και την πρόθεσή της να συνεισφέρει στην αφύπνιση του κόσμου γύρω από την αξία του κοχλιακού εμφυτεύματος, καθώς και να στηρίζει γονείς με παρόμοιες εμπειρίες.

3.1.3 Εκπαίδευση

Η Α., καθώς ειπώθηκε και νωρίτερα, είναι μαθήτρια της Α' Δημοτικού ενός γενικού σχολείου. Η τάξη της αποτελείται από 21 μαθητές και από δύο εκπαιδευτικούς -την δασκάλα της τάξης και μία ειδική παιδαγωγό η οποία επιτελεί ρόλο Παράλληλης Στήριξης για την Α. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Α. δεν γνωρίζει ότι η ειδική παιδαγωγός βρίσκεται στην τάξη για την ίδια. Υπήρξε επιθυμία της μητέρας να μην ενημερωθεί η Α. σχετικά, καθώς, όπως η ίδια αναφέρει, ήθελε η μικρή να μάθει να βασίζεται στον εαυτό της, να νιώθει ικανή και ανεξάρτητη.

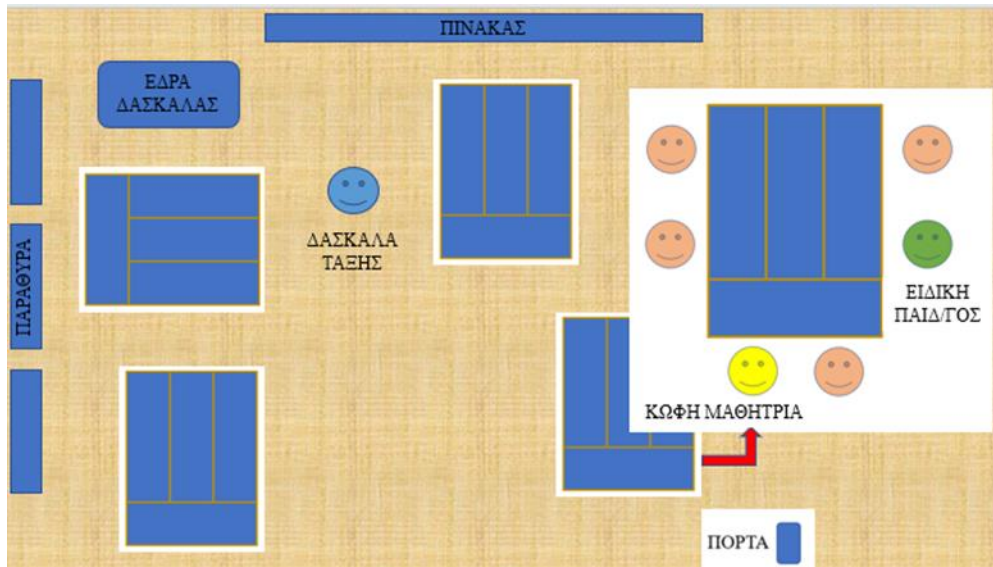
Κατά γενική ομολογία των δυο δασκάλων της, η Α. είναι πολύ έξυπνη και άριστη ως μαθήτρια. Είναι απολύτως ικανή να συμμετέχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης της, ενώ ειδικότεροι εξατομικευμένοι στόχοι έχουν τεθεί μονάχα προς ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής της ανάπτυξης και της ανάπτυξης του λεξιλογίου της. Για παράδειγμα, η ειδική παιδαγωγός, στο παρελθόν, βοήθησε στην κοινωνικοποίηση της Α. στο διάλειμμα και την ενθάρρυνε, όταν δυσκολεύεται, να κοινοποιεί τη δυσκολία της αυτή. Από την άλλη, προκειμένου η Α. να βελτιώσει το λεξιλόγιο της, η ειδική παιδαγωγός χρησιμοποιεί συχνά εικόνες για να της επεξηγήσει άγνωστες έννοιες που συναντώνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ έχει προσφέρει σχετικό υλικό στην οικογένεια για να δουλευθεί με την Α. στο σπίτι. Προβλήματα αποδοχής από τους συμμαθητές της δεν υπήρξαν ποτέ, γεγονός το οποίο η μητέρα αποδίδει στο έργο των δασκάλων της. Μάλιστα, η ειδική παιδαγωγός αναφέρει ότι η Α. είναι εξαιρετικά δημοφιλής στην τάξη της, κοινωνική, ευγενική και πρόθυμη.

3.2 Πρόσβαση στην επικοινωνία

3.2.1 Οργάνωση του χώρου της τάξης

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι και τοποθετημένοι σε ομαδούλες. Τα θρανία μέσα στην τάξη έχουν ενωθεί ώστε να σχηματίζουν μεγάλα παραλληλόγραμμα, τα οποία, με τη σειρά τους, βρίσκονται διασκορπισμένα μέσα στην αίθουσα και φιλοξενούν από 4 έως 6 μαθητές. Η ομάδα της Α. έχει τοποθετηθεί κοντά στην πόρτα, ενώ σε σχέση με τα παράθυρα, η Α. τα έχει στα αριστερά της και βρίσκεται μακριά από αυτά. Από τον πίνακα η απόσταση της Α. είναι μέτρια -υπάρχει, όμως, άμεση οπτική πρόσβαση

(εικόνα 1). Η ειδική παιδαγωγός βρίσκεται στην ομάδα της Α. και κάθετα δεξιά και απέναντι από την Α (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Αναπαράσταση κατά προσέγγιση του μαθησιακού περιβάλλοντος

3.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες: θέση, απόσταση και θόρυβος

Αρχικά, όσον αφορά στο πλαίσιο του σπιτιού, η μητέρα περιγράφει πως η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη όταν υπάρχει απόσταση:

«(...) Δεν θα ανοίξουμε συζήτηση όταν βρισκόμαστε σε διαφορετικά δωμάτια. Σε αυτές τις περιπτώσεις η Α. μπορεί να ανταπεξέλθει άνετα σε απλές εντολές ή ερωτήσεις. Σε συζητήσεις πάντως μπορεί να συμμετέχει, αρκεί να βρισκόμαστε στον ίδιο χώρο.»

Από την άλλη, στο σχολικό πλαίσιο, η διαρρύθμιση των θρανίων ενίοτε δυσκολεύει την Α. σε επίπεδο ακρόασης. Η Α. μπορεί να επικοινωνήσει αρκετά εύκολα με τους συμμαθητές της που κάθονται κοντά της, ωστόσο, η ακρόαση καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική ως διαδικασία όταν παίρνουν το λόγο μαθητές από τις άλλες ομάδες και, ιδίως, όταν μιλούν χαμηλόφωνα, δεδομένου, μάλιστα, ότι πολλοί από αυτούς κάθονται πλάτη σε σχέση με την Α. και, συνεπώς, η ίδια δεν μπορεί να κάνει ούτε χειλεανάγνωση. Βέβαια, η δασκάλα επέλεξε την διαρρύθμιση αυτή για την καλύτερη δυνατή διαχείριση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών

Επιπρόσθετος περιβαλλοντικός παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία είναι ο θόρυβος. Η μητέρα θεωρεί ότι ο θόρυβος αποτελεί παράγοντα δυσκολίας για την Α., αλλά αναφέρει:

«Πάντως σε συνθήκες με θόρυβο μπορεί να αποδώσει επικοινωνιακά...έτσι την έχουμε μάθει! Θέλουμε η Α. να μάθει να ανταπεξέρχεται σε όλες τις συνθήκες. Όταν, για παράδειγμα, μιλάμε, δεν θα κλείσουμε την τηλεόραση.»

Από την άλλη, η ειδική παιδαγωγός και η δασκάλα της τάξης θεωρούν το θόρυβο κύριο επιβαρυντικό παράγοντα για την επικοινωνιακή πρόσβαση της Α. στο πλαίσιο της τάξης. Ειδικότερα, η ειδική παιδαγωγός υποστηρίζει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η Α. έχει ανάγκη από κάποιο άτομο δίπλα της. Η δασκάλα της τάξης συμφωνεί με την άποψη αυτή και επιπρόσθετα, στο ίδιο πνεύμα, εκθειάζει το ρόλο της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η Α. έχει ανάγκη την παράλληλη στήριξη τουλάχιστον μέχρι και τη Β' τάξη του Δημοτικού, καθώς...

«...στο διάστημα αυτό συντελείται η προσαρμογή των παιδιών στα δεδομένα του δημοτικού, αρχικά από άποψη νοοτροπίας, με την έννοια ότι είναι για την ώρα φυσιολογικό, δεδομένου ότι δεν έχει περάσει πολύς καιρός από το νηπιαγωγείο, τα παιδιά να κάνουν λίγη περισσότερη φασαρία ή να είναι κάπως υπερκινητικά. Η Α., ως αποτέλεσμα, αντιμετωπίζει δυσκολίες αναφορικά με την ακουστική της πρόσβαση και εκεί ακριβώς έγκειται η αναγκαιότητα της παράλληλης...στο να μειώνει δηλαδή τους περισπασμούς που μπορεί να προκύψουν από άλλα παιδιά.»

3.3 Διαχείριση επικοινωνίας

Ανεξάρτητα από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή πρόσβαση της Α., η απώλεια πληροφοριών εκ μέρους της Α. είναι κάτι το αναμενόμενο, καθώς αναφέρει η μητέρα:

«Ναι σαφώς και ενίοτε συμβαίνει [να χάνει η Α. πληροφορίες], αφού μιλάμε για τεχνητή ακοή...αλλά είναι αρκετά εύκολο να το αντιληφθεί [η Α.].»

Ωστόσο, σύμφωνα με τη μητέρα, η Α. γενικά δεν έχει ανάγκη από προσαρμογές στην ομιλία (πχ. αυξημένη ένταση φωνής, αργός ρυθμός ομιλίας, χρήση μικρών περιόδων)

προκειμένου η ακρόαση από μέρους της Α. να είναι επιτυχής. Συγκεκριμένα αναφέρει το εξής:

«Στην αρχή το έκανα και βοηθούσε. Τώρα δεν το κάνω. Μπορεί να μιλήσω αργά, αλλά μόνο όταν χρειάζεται κάποια διόρθωση [η Α.] στο λόγο της, στην άρθρωσή της...προκειμένου να καταλάβει το λάθος της!».

Επιπλέον, σε σχέση με τη χειλεανάγνωση η μητέρα υποστηρίζει το εξής:

«Δεν την χρησιμοποιεί σε διαρκή βάση. Μόνη της το ξεκίνησε και βλέπει ότι την βοηθάει. Πλέον το κάνει ασυναίσθητα.»

Από την άλλη, η ειδική παιδαγωγός που υποστηρίζει την Α. στην τάξη ισχυρίζεται ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επαφή -προκειμένου να καθίσταται δυνατή η χειλεανάγνωση- και η δυνατή φωνή είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση της Α. σε εντολές και ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τη μητέρα και την ειδική παιδαγωγό, όταν η Α. δυσκολεύεται να ακούσει ή να κατανοήσει ένα μήνυμα, ζητά επανάληψη. Το αίτημα αυτό, κατά την ειδική παιδαγωγό, μπορεί να είναι λεκτικό ή και μη -η Α. θα το επικοινωνήσει με το βλέμμα ή κουνώντας τα χείλη. Η μητέρα υποστηρίζει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η Α. απαιτεί να μάθει αυτό που έχασε. Η ειδική παιδαγωγός αναφέρεται εκτενέστερα στο θέμα αυτό:

«Απευθύνεται πιο εύκολα σε μένα απ' ότι στην κυρία...όταν εγώ δεν βρίσκομαι, βέβαια, στην τάξη, θα το κάνει. Σπάνια, όμως, θα απευθυνθεί στους συμμαθητές της. Γενικά νιώθει ότι τα καταφέρνει σε όλα, ότι υπερέχει [γνωστικά]. Έχει βέβαια να κάνει και με το πού βρίσκεται κάθε φορά. Σε μικρή ομάδα ή παρέα θα διεκδικήσει αυτό που έχασε. Κάτι που δεν ξέρει, όμως, τι είναι [ποια η σημασία του], δεν θα το ρωτήσει.».

Επιπλέον, σε σχέση με την ύπαρξη περισπασμών, περιβαλλοντικών θορύβων για παράδειγμα, που δυσχεραίνουν την πρόσβασή της Α. στην πληροφορία, η ειδική παιδαγωγός ισχυρίζεται ότι «Αν την ενοχλεί κάτι θα το πει» -θα επισημάνει, δηλαδή, η Α. την δυσκολία της- και παραθέτει το εξής παράδειγμα:

«Κάποια στιγμή είχε μαλώσει με έναν συμμαθητή της επειδή τον κάρφωσε στην δασκάλα που μιλούσε [ο μαθητής].».

Επιπλέον, η ειδική παιδαγωγός αναφέρει:

«(...) Και σε αυτήν την περίπτωση σπάνια θα απευθυνθεί στους συμμαθητές της, όπως βέβαια συμβαίνει και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αν, όμως, κάνει φασαρία ή την ενοχλεί κάποιο παιδί από το δικό της θρανίο, τότε γίνεται έντονα διεκδικητική.»

Τι γίνεται, όμως, όταν η Α. δεν αντιδρά σε κάποια εντολή, οδηγία ή ερώτηση; Η ειδική παιδαγωγός γενικά φροντίζει να ελέγχει αν η Α. άκουσε κάποια πληροφορία. Καθώς αναφέρει, τον πρώτο καιρό, μη γνωρίζοντας τις δυνατότητες της Α., αυτό το έκανε διαρκώς. Πλέον, όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, η ίδια κυρίως θα ενθαρρύνει την Α. να ενεργήσει, να εκτελέσει δηλαδή την οδηγία της δασκάλας ή να απαντήσει στην ερώτησή της.

Επιπλέον, καθώς η Α. δεν έχει ανάγκη την υποστήριξή της σε διαρκή βάση, η ειδική παιδαγωγός παρέχει υποστήριξη και στους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας της -τους καθοδηγεί και τους ενθαρρύνει να εκτελέσουν τις οδηγίες της δασκάλας της τάξης, ελέγχει τις ασκήσεις τους, τους βοηθά να διορθώσουν τα λάθη τους κλπ. Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης

«Η τάξη είναι αρκετά ανομοιογενής...υπάρχουν αρκετά μαθησιακά και συμπεριφορικά θέματα, που συχνά μας κρατάνε πίσω».

Η ειδική παιδαγωγός, λοιπόν, με τους παραπάνω τρόπους συμβάλει στη διαχείριση αυτών των δυσκολιών, διασφαλίζοντας, ως εκ τούτου, την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και την διατήρηση ενός ήρεμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά εν ώρα μαθήματος για τον σκοπό αυτό. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της μη συμμετοχικής παρατήρησης από την φοιτήτρια-ερευνήτρια, διαπιστώθηκε πως η ειδική παιδαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά ότι θα πρέπει να σηκώνουν το χέρι τους όταν θέλουν να πάρουν το λόγο.

Η δασκάλα της τάξης έχει υπόψη της τις επικοινωνιακές ανάγκες της Α. Ειδικότερα, η ειδική παιδαγωγός αναφέρει:

«Ίδιως τον πρώτο καιρό ζητούσε καθοδήγηση... Τι μπορεί να κάνει για την Α.; Πώς μπορεί να βοηθήσει; Έκατσε και διάβασε. Ενδιαφέρεται πολύ για την Α. και κατά την διάρκεια του μαθήματος την έχει στο νου της. Ασχολείται μαζί της. Πολλές φορές, για παράδειγμα, μιλάει κατά μέτωπο προς την Α. ή μπορεί να πάει πάνω από το κεφάλι της Α. για να της εξηγήσει κάτι. Επιπλέον, μιλάει πάντα δυνατά!».

Πράγματι, οι πρακτικές αυτές της δασκάλας έγιναν αντιληπτές και κατά την μη συμμετοχική παρατήρηση, παράλληλα και με άλλες, όπως:

- Επιπλήττει έναν μαθητή που δεν σήκωσε το χέρι του για να μιλήσει.
- Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή της Α. για να την ακούσει, όταν διαπιστώνει ότι η Α. δεν την κοιτάζει.
- Όταν αναθέτει σε κάποιον μαθητή να πει ή να κάνει κάτι (πχ. να κάνει ανάγνωση), προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή όλης της τάξης στον συγκεκριμένο μαθητή: «Ακούμε τώρα όλοι τον Γ.....έχει κάτι να μας πει», «Ανοίγουμε τα αυτιά μας [κάνει και αναπαράσταση] και ακούμε όλοι τον Γ.».

Εντούτοις, στο διάστημα της συμμετοχικής παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι όλα αυτά δεν εφαρμόζονται συστηματικά από τη δασκάλα της τάξης. Για παράδειγμα, θα κάνει παρατήρηση σε έναν μαθητή που μίλησε αυθαίρετα, αλλά την επόμενη στιγμή μπορεί να επαινέσει έναν άλλον μαθητή που, ναι μεν απάντησε σωστά στην ερώτησή της, αλλά, επίσης, μίλησε αυθαίρετα, ενώ μπορεί να δώσει το λόγο σε έναν μαθητή που, ναι μεν έχει σηκωμένο το χέρι του, αλλά φωνάζει «κυρία-κυρία».

Οι συμμαθητές της Α. έχουν, επίσης, κάποια γνώση για τις επικοινωνιακές της ανάγκες. Η ίδια η Α., σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, δεν έχει επιδιώξει να πει κάτι σχετικό στους συμμαθητές της, όμως, παλαιότερα, η ειδική παιδαγωγός είχε κάνει μία ενημέρωση:

«Είχαμε μιλήσει μέσα στην τάξη αναφορικά με το τι το ξεχωριστό έχει ο κάθε μαθητής και τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό... Γνωρίζουν οι συμμαθητές της Α. ότι η Α. μιλάει χαμηλόφωνα και ότι οι ίδιοι πρέπει να μιλούν δυνατά και καθαρά για να ακούει και να κάνουν ησυχία.».

Αξίζει να σημειωθεί πως την περίοδο της συμμετοχικής παρατήρησης εκ μέρους της φοιτήτριας ερευνήτριας, έλαβε χώρα το εξής περιστατικό:

Κάποια στιγμή μέσα στην τάξη, μετά το διάλειμμα, επικρατούσε πολλή φασαρία! Η Α. φάνηκε να δυσφορεί και προσπάθησε να προφυλαχθεί από τον θόρυβο, καλύπτοντας με τα χέρια της τα αυτιά της. Μία συμμαθήτριά της, τότε, πλησίασε την φοιτήτρια-ερευνήτρια και επεσήμανε την δυσκολία της Α., ζητώντας της να κάνει κάτι γι' αυτό: «Κυρία, η Α. έχει ακουστικό και όταν έχει φασαρία πονάει».

Ωστόσο, μετά την αποχώρηση της ειδικής παιδαγωγού οι μαθητές εμφανίζονται, συστηματικά, ιδιαίτερα θορυβώδεις και δεν δείχνουν να τηρούν στοιχειώδεις επικοινωνιακούς κανόνες. Για παράδειγμα, μιλούν μεταξύ τους εν ώρα μαθήματος, τη στιγμή μάλιστα που μπορεί να μιλά η δασκάλα ή κάποιος άλλος μαθητής, ενώ όταν η δασκάλα απευθύνει μια ερώτηση στην τάξη, ορισμένοι από αυτούς είτε σηκώνουν επίμονα το χέρι τους, στεκούμενοι συχνά όρθιοι, αναπηδώντας και φωνάζοντας «κυρία-κυρία», προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή, είτε απαντούν απευθείας, ενίοτε υψώνοντας -για τους τύπους- το χέρι τους, αλλά χωρίς η δασκάλα να τους έχει δώσει προηγουμένως το λόγο. Την κατάσταση αυτή η δασκάλα της τάξης την αποδίδει, εν μέρει, στην περίοδο ανάπαυσης και χαλάρωσης που μεσολάβησε για τα παιδιά (Χριστούγεννα), και υποστηρίζει ότι σύντομα η ομάδα θα επιστρέψει και πάλι στους κανονικούς της ρυθμούς. Το σίγουρο είναι ότι, στο πλαίσιο των νέων συνθηκών, η ίδια δασκάλα της τάξης βρέθηκε σε αρκετά αμήχανη και ευάλωτη θέση δεδομένης και της απουσίας της ειδικής παιδαγωγού, η οποία είχε καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

4.1 Ένταξη και ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών μαθητών

4.1.1 Ανάγκη για δέσμευση και συστηματικότητα

Από την έρευνα φάνηκε ότι η δασκάλα της τάξης και οι συμμαθητές της Α. είναι αμφότεροι ενήμεροι πάνω στις επικοινωνιακές ανάγκες της Α., όμως στην πράξη δεν εφαρμόζουν πάντοτε τις ενδεδειγμένες πρακτικές. Για παράδειγμα, η δασκάλα άλλοτε κάνει συστάσεις στους μαθητές σε σχέση με το σήκωμα του χεριού και άλλοτε μπορεί να επιτρέψει σε μαθητές να μιλήσουν χωρίς εκείνοι να έχουν σηκώσει προηγουμένως το χέρι τους. Επιπλέον, δεν προσφωνεί πάντα έναν μαθητή προτού του δώσει το λόγο και, έτσι, η Α. δυσκολεύεται να αντιληφθεί κάθε φορά ποιος συμμαθητής της μιλά, ειδικά όταν δεν έχει άμεση οπτική επαφή μαζί του. Οι μαθητές, από την άλλη, ενώ γνωρίζουν γενικά ότι θα πρέπει να είναι ήσυχοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να σηκώνουν το χέρι χωρίς να φωνάζουν όταν θέλουν να πάρουν το λόγο, ενίοτε παραβλέπουν τους κανόνες αυτούς.

Με δεδομένα τα παραπάνω, θα μπορούσε να διαμορφωθεί ένα σύνολο συγκεκριμένων επικοινωνιακών κανόνων, ή μάλλον να συνδιαμορφωθεί και να συμφωνηθεί απ' όλα τα μέλη της ομάδας της τάξης προκειμένου να είναι ξεκάθαρη η σημασία και η αναγκαιότητα ύπαρξης καθενός από τους κανόνες αυτούς, από όλους. Θα μπορούσε, επίσης, να διαμορφωθεί και ένα σύστημα αξιολόγησης και ενίσχυσης που θα ενθαρρύνει επιπρόσθετα τους μαθητές στην τήρηση των κανόνων. Οι κανόνες αυτοί θα καταστήσουν ξεκάθαρο στους μαθητές ποιες είναι εκείνες οι κατάλληλες συμπεριφορές που αναμένεται από αυτούς να επιδεικνύουν. Αναφορικά με την κωφή μαθήτριά, οι κανόνες θα την βοηθήσουν και σε επίπεδο συνηγορίας καθώς για να συνηγορήσει κανείς είναι αναγκαίο να γνωρίζει τι είναι αυτό που τον ενοχλεί.

Ακολούθως παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένοι επικοινωνιακοί κανόνες:

- Σσσ ησυχία...ακούμε την κυρία!
- Κι όταν ο συμμαθητής μιλά όλοι στόματα κλειστά.

- Το χέρι μου σηκώνω μα χωρίς «κυρία-κυρία». Οι άλλοι δεν μπορούν να σκεφθούν αν κάνω φασαρία!
- Φωνή δυνατή ή χαμηλή; Εδώ δώσε προσοχή! (Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα *φωνόμετρο* και να τοιχοκολληθεί σε κάποιο εμφανές σημείο της τάξης, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν ποια είναι η κατάλληλη ένταση φωνής για κάθε επιμέρους συνθήκη. Για παράδειγμα, μιλάμε ψιθυριστά όταν εργαζόμαστε σε ζευγάρια, χαμηλόφωνα όταν εργαζόμαστε σε ομάδες, κανονικά όταν παίζουμε στο διάλειμμα, δυνατά όταν παίρνω το λόγο στην τάξη.)
- Αν κάποιος κάνει θόρυβο ή ενοχλεί του λέω τη συμφωνία μας να ξαναθυμηθεί! (Το σύνολο των κανόνων θα ήταν καλό, επίσης, να τοιχοκολληθεί στην τάξη, ενώ κάθε κανόνας μπορεί να συνοδεύεται και από κάποιο σκίτσο ή εικόνα, αφενός για να είναι πιο κατανοητός και προσιτός στα παιδιά, αλλά και για να λειτουργεί και ως οπτική υπενθύμιση.)

4.1.2 Ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη και σύναψη συνεργασιών

Η ειδική παιδαγωγός αποδεικνύεται πολύτιμο μέλος για την ομάδα της τάξης. Πέρα από την υποστήριξη της Α. και την ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μελών σε σχέση με τις ανάγκες της, είχε επιπρόσθετα αναλάβει την μαθησιακή υποστήριξη ορισμένων μαθητών στη διάρκεια διεξαγωγής της διδασκαλίας από τη γενική παιδαγωγό, ενώ συνεισέφερε και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών. Εν ολίγοις, η ειδική παιδαγωγός είχε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μαθησιακού και επικοινωνιακού κλίματος της τάξης. Η δασκάλα της τάξης, μάλιστα, βασιζόταν αρκετά στη βοήθειά της. Ως αποτέλεσμα, η αποχώρηση της ειδικής παιδαγωγού φάνηκε να κλονίζει σημαντικά τις ισορροπίες της ομάδας

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πόσο σημαντική είναι η συνύπαρξη σε μία τάξη δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι δρουν συνεργατικά. Ειδικά όταν έχουμε να κάνουμε με μεγάλες αναλογίες μαθητή-δασκάλου, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός είναι σημαντικός σε κάθε τάξη, πόσο μάλλον αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι μία σημαντική μερίδα των μαθητών πιθανά να αντιμετωπίζει δυσκολίες και εμπόδια στη μάθησή της. Στο σημείο αυτό αξίζει να θυμηθούμε τη φράση της γενικής παιδαγωγού: «Η τάξη είναι αρκετά ανομοιογενής...υπάρχουν αρκετά μαθησιακά και συμπεριφορικά θέματα, που

συχνά μας κρατάνε πίσω». Ο δάσκαλος της τάξης, δυστυχώς, δεν έχει το χρόνο -ενίοτε ούτε τη γνώση- να δουλέψει πιο στοχευμένα με κάθε παιδί ξεχωριστά και, συνεπώς, οι δυσκολίες των παιδιών τείνουν να παραμένουν στην αφάνεια ή και να παραβλέπονται. Επιπλέον, όταν τα παιδιά αυτά δεν δύνανται να τρέξουν με τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης, είναι φυσικό και επόμενο, να αποσύρονται, έχοντας πεισθεί ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν, ενώ συχνά καταλήγουν να εκδηλώνουν δυσλειτουργικές και διασπαστικές συμπεριφορές, γεγονός που επιβαρύνει σημαντικά το επικοινωνιακό και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Η ένταξη προωθείται μέσω εποικοδομητικών σχέσεων συνεργασίας (Eriks-Brophy et al., 2006). Οι σχέσεις συνεργασίας, βέβαια, δεν θα πρέπει να συνάπτονται μονάχα μεταξύ ειδικού και γενικού παιδαγωγού, αλλά μεταξύ όλων των προσώπων που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης -μαθητές, διευθυντής, εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων που μπορεί να κάνουν μάθημα στην τάξη, όπως ο δάσκαλος αγγλικών, ο δάσκαλος της μουσικής ή της πληροφορικής, τυχόν επαγγελματίες που υποστηρίζουν το κ/β παιδί, όπως ο λογοθεραπευτής, και φυσικά οι γονείς του εν λόγω παιδιού αλλά και το ίδιο το παιδί. Όλα αυτά τα πρόσωπα θα πρέπει να αποδίδουν την ίδια σημασία στην ένταξη, να τηρούν κατά το δυνατόν μία κοινή γραμμή στις ενέργειες και τις παρεμβάσεις τους, να αλληλοτροφοδοτούνται και να αλληλοϋποστηρίζονται.

4.1.3 Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και σύστημα βοηθών

Η παρούσα διαρρύθμιση των θρανίων, μολονότι, καθώς διαπιστώθηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, δεν εξυπηρετεί πάντοτε την επικοινωνιακή πρόσβαση της κωφής μαθήτριας, εντούτοις, ευνοεί την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Έχει φανεί ότι οι κ/β μαθητές συμμετέχουν πιο εύκολα σε τέτοιες δραστηριότητες απ' ό,τι σε δραστηριότητες που διεξάγονται στην ολομέλεια (O'Connor & Jenkins, 1996).

Βέβαια, εύλογα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τέτοιου τύπου δραστηριότητες πιθανά να αυξήσουν τα επίπεδα θορύβου μέσα στην τάξη. Εφόσον, όμως, οι μαθητές έχουν ενισχυθεί αρκετά στη τήρηση των επικοινωνιακών κανόνων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και στη χρήση ενός φωνόμετρου που θα υποδεικνύει την κατάλληλη ένταση φωνής για κάθε περίπτωση, κάτι τέτοιο δύναται να προληφθεί. Επιπλέον, μία καλή ιδέα, για την αποφυγή ηχητικών και άλλων περισπασμών, θα ήταν η χρήση κάποιου οπτικού μέσου με το οποίο οι μαθητές θα ανατροφοδοτούν τις εκπαιδευτικούς

σε σχέση με την εξέλιξη της εργασίας τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές στη διάρκεια της δραστηριότητας διατηρούν ένα πλαστικό ποτήρι πράσινου χρώματος στο θρανίο τους με το οποίο επικοινωνούν στις εκπαιδευτικούς ότι τη δεδομένη στιγμή εργάζονται και τα πηγαίνουν καλά. Το ποτήρι αυτό το αντικαθιστούν με ένα άλλο σε χρώμα πορτοκαλί, στην περίπτωση που δυσκολεύονται και χρειάζονται βοήθεια από την εκπαιδευτικό, ενώ όταν ολοκληρώσουν την εργασία τους, τοποθετούν τελικά στο θρανίο τους ένα κόκκινο ποτήρι.

Τέλος, είναι σημαντικό οι δραστηριότητες που διεξάγονται κάθε φορά να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, προκειμένου να τους κρατάνε όσο περισσότερο γίνεται απασχολημένους και, έτσι, να αποφεύγεται, συνακόλουθα, η εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών. Στο ίδιο πνεύμα, θα ήταν χρήσιμο ίσως να εγκαθιδρυθεί ένα σύστημα βοηθών μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο του οποίου κάθε μαθητής θα ενθαρρύνεται να συνεργάζεται και να αλληλοϋποστηρίζεται με τον διπλανό του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα τον προτρέπει να ξεκινήσει την εργασία του ή/και να συμμορφωθεί με τους κανόνες -επικοινωνιακούς και μη- της τάξης.

4.2 Ένταξη και συνηγορία του εαυτού

4.2.1 Αναγκαιότητα ύπαρξης συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας στις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας

Η έρευνα έδειξε ότι η κωφή μαθήτρια κατέχει ορισμένες δεξιότητες αυτοσυνηγορίας. Για παράδειγμα, είναι σε θέση να μιλά άνετα και να χρησιμοποιεί αρκετά αυτόνομα το κοχλιακό της, αλλά και να αναφέρει τυχόν προβλήματα που προκύπτουν σε σχέση με αυτό και, γενικότερα, δυσκολίες που αντιμετωπίζει όσον αφορά στην πρόσβασή της στην ακουστική πληροφορία. Βέβαια, αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι στο σχολικό πλαίσιο, όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία σε επίπεδο επικοινωνιακής πρόσβασης, αν για παράδειγμα της διαφύγει κάποια πληροφορία, απευθύνεται κυρίως στην ειδική παιδαγωγό και πιο σπάνια στην δασκάλα της τάξης ή στους συμμαθητές της. Από την άλλη, σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, και οι υπόλοιποι μαθητές πολύ δύσκολα θα απευθυνθούν στους συμμαθητές τους για βοήθεια.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάγκη για ύπαρξη συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας πάνω στις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας είναι υπαρκτή και επιτακτική. Η κωφή μαθήτρια θα πρέπει να αποκτήσει τις πλέον κατάλληλες για την ηλικία της δεξιότητες,

προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε κάθε πλαίσιο και σε κάθε επιμέρους συνθήκη. Στο σημείο αυτό, βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η προώθηση της αυτοσυνηγορίας δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, αλλά, αντιθέτως, είναι σημαντικό το ίδιο το σχολικό περιβάλλον να παρέχει ευκαιρίες και να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητες αυτές (Luckner & Becker, 2013. Wehmeyer, όπως αναφέρεται στο Test et al, 2005). Για παράδειγμα, όσον αφορά στη συγκεκριμένη τάξη, η αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών και το σύστημα βοηθών, που προτάθηκαν προηγουμένως, δύνανται να ενθαρρύνουν τόσο την κωφή μαθήτριά όσο και τους υπόλοιπους μαθητές να αναζητούν υποστήριξη στους συμμαθητές τους.

4.2.2 Βασικές δεξιότητες αυτοσυνηγορίας για τα κ/β παιδιά

Όλοι οι μαθητές με απώλεια ακοής είναι σημαντικό να αντιληφθούν ότι μπορούν να έχουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ένταξής τους στο γενικό σχολείο και ότι η αυτοσυνηγορία αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, το κλειδί για την επιτυχία αυτή! Ακολούθως, παρατίθενται ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι μονάχα ενδεικτικές των τρόπων που οι κ/β μαθητές μπορούν να συμβάλλουν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι κ/β μαθητές, λοιπόν, οι οποίοι εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία ενθαρρύνονται:

- Να παρέχουν πληροφορίες στους άλλους σε σχέση με τη φύση της απώλειας ακοής, την ακουστική τεχνολογία που χρησιμοποιούν, τις γλωσσικές τους ικανότητες, τον αντίκτυπο του περιβαλλοντικού θορύβου στην επίτευξη της κατανόησής από μέρος τους (Luckner & Sebalb, 2013. Test et al., 2005).
- Να χρησιμοποιούν συστηματικά, να φροντίζουν και να χειρίζονται κατά το δυνατόν αυτόνομα την ακουστική τους τεχνολογία (εφόσον έχουν) και να αναφέρουν τυχόν σχετικά προβλήματα που ανακύπτουν (Anderson & Arnoldi, 2011. Hendrix, 2015. Scheele & Clark, n.d. “Teacher tools takeout for students with hearing loss”, 2020).
- Να αναγνωρίζουν τον παρεμβατικό θόρυβο και την προέλευσή του και να επιδιώκουν την εξάλειψή του, κλείνοντας, για παράδειγμα, την πόρτα, μετακινούμενοι μακριά από τον θόρυβο, ενημερώνοντας την δασκάλα για την δυσκολία τους και αιτούμενοι σχετικών διορθωτικών ενεργειών.

- Να ζητούν επανάληψη ή διευκρίνιση, στο πλαίσιο του μαθήματος ή της συζήτησης, όταν το μήνυμα δεν τους ήταν ξεκάθαρο (Hendrix, 2015. “Teacher tools takeout for students with hearing loss”, 2020).
- Να ενημερώνουν την δασκάλα όταν δεν μπορούν να δουν το πρόσωπό της για να κάνουν χειλεανάγνωση (Zegar & Baumann, 2012).
- Να έχουν ενεργητικό ρόλο στην κατάρτιση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού τους προγράμματος (ΕΕΠ) (Scheele & Clark, n.d.), και γενικά να συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων που αφορούν στην κάλυψη των αναγκών τους.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι παραπάνω δεξιότητες αντιστοιχούν σε ένα σχετικά μεγάλο εύρος πολυπλοκότητας, απαιτήσεων και αναγκών. Αφενός, καθώς έχει ήδη ειπωθεί, η αυτοσυνηγορία απαντάται διαφορετικά στην πορεία ζωής ενός ατόμου, αφετέρου οποιαδήποτε δεξιότητα αφορά στην ακουστική τεχνολογία, για παράδειγμα, είναι μάλλον περιττή εφόσον ο μαθητής δεν κάνει χρήση τέτοιας τεχνολογίας. Οι κβ μαθητές, λοιπόν, δεν είναι ανάγκη να κατακτήσουν όλες τις παραπάνω δεξιότητες για να είναι αποτελεσματικοί συνήγοροι του εαυτού τους.

4.2.3 Έναρξη διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας από μικρή ηλικία

Αυτοσυνηγορία σημαίνει αναγνώριση της ευθύνης, λήψη πρωτοβουλίας, ανάληψη δράσης. Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ζητάμε πολλά από ένα παιδί επτά χρονών -όσο δηλ. ήταν η Α. στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας. Η βιβλιογραφία, όμως, υποδεικνύει την πρόωμη παιδική ηλικία ως την καταλληλότερη χρονική στιγμή για την έναρξη διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας. Η Hendrix (2015), μάλιστα, αναφέρει ότι αναπτυξιακά κατάλληλες δεξιότητες θα ήταν καλό να εισαχθούν στο πλαίσιο των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης αλλά και της προσχολικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που τεκμηριώνουν την άποψη αυτή -ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- Προλαμβάνεται η ανάπτυξη της μαθημένης αβοηθησίας.
- Τίθενται οι βάσεις για την μελλοντική ανάπτυξη και επιτυχία.

- Το παιδί έχει αρκετό χρόνο για να προετοιμαστεί, εξασκηθεί και ενδυναμωθεί, προτού έρθει η στιγμή που θα εισέλθει στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στην ενήλικη ζωή (Hendrix, 2015, Kleinert et al., 2010. Nikolaraizi, Kofidou, Hyde, 2019. Palmer et. al, 2013).

Αυτοσυνηγορία σημαίνει, επιπλέον, αποδοχή και αγάπη εαυτού -γιατί μόνο εφόσον ξέρεις ότι αξίζεις, θα κάνεις ό,τι περνά από το χέρι σου για να αποκτήσεις αυτά που σου αξίζουν! Και τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν από νωρίς ότι είναι τα ίδια σημαντικά!

Κεφάλαιο 5: Περιορισμοί και προτάσεις

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και εδώ, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, η ειδική παιδαγωγός, σχεδόν αμέσως μόλις ξεκίνησε η έρευνα, αποχώρησε από το σχολείο και έτσι δεν δόθηκε η δυνατότητα για εξακρίβωση ορισμένων πληροφοριών που την αφορούσαν, όπως η σχέση της με την Α και η συχνότητα και το είδος της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, ή ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο συνέβαλλε στην διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος της τάξης. Δυστυχώς, για τα θέματα αυτά βασιζόμαστε μονάχα στα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση των δύο ημερών και από τις συνεντεύξεις.

Έπειτα, δεν υπάρχουν καθόλου δεδομένα σε σχέση με το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη όταν έμπαιναν για μάθημα άλλοι εκπαιδευτικοί, όπως για παράδειγμα ο δάσκαλος της πληροφορικής ή των αγγλικών, αλλά και πληροφορίες αναφορικά με τις σχέσεις και τυχόν ύπαρξη συνεργασίας της δασκάλας της τάξης ή της ειδικής παιδαγωγού με αυτούς.

Η έρευνα, επίσης, έληξε απροσδόκητα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα από την έναρξή της, γεγονός που δικαιολογεί τον περιορισμένο αριθμό των δεδομένων. Θα ήταν πολύ σημαντικό αν είχαμε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε το κλίμα της τάξης και τις μεταβολές που αυτό δυνητικά θα παρουσίαζε σε βάθος χρόνου. Χρήσιμη, λοιπόν, θα ήταν ενδεχομένως η διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας προς περαιτέρω και σε μεγαλύτερο βάθος διερεύνηση των θεμάτων που αναπτύχθηκαν στην παρούσα διπλωματική.

Επιπλέον, θα είχε πολύ ενδιαφέρον να δούμε σε εφαρμογή κάποιες από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν προς βελτίωση των επικοινωνιακών συνθηκών σε τάξεις με κ/β μαθητές. Σίγουρα, όμως, είναι υψίστης σημασίας να ενισχυθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την αυτοσυνηγορία των κ/β μαθητών. Μόνο έτσι θα γίνει ευρύτερα γνωστή και κατανοητή η σημασία της αυτοσυνηγορίας -για όλους τους ανθρώπους και ειδικά για τον κωφό μαθητικό πληθυσμό-, ενώ διευρύνοντας τη γνώση γύρω από τους τρόπους που η αυτοσυνηγορία μπορεί να καλλιεργηθεί, αναμένεται να

αυξηθεί συνακόλουθα και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και να υπάρξει μεγαλύτερη
μέριμνα και συστηματικότητα όσον αφορά στη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219-277.
- Algozzine, B., & Hancock, D. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press
- Anderson, K.L., & Arnoldi, K. A. (2011). Building skills for success in the fast-paced classroom: Optimizing achievement for students with hearing loss. Hillsboro, OR: Butte Publications, Inc.
- Antia, S., & Stinson, M. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*(3), 246-248
- Argyropoulos, V. S., & Nikolaraizi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 139-153.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education, 2*, 29-48.
- Avant, M. J. T. (2013). *Increasing effective self-advocacy skills in elementary age children with physical disabilities*. Georgia State University.
- Bess, F. H., Gustafson, S. J., & Hornsby, B. (2014). How hard can it be to listen? Fatigue in school-age children with hearing loss. *Journal of Educational Audiology, 20*, 34-46.
- Bess, F. H., & Hornsby, B. W. (2014). Commentary: Listening can be exhausting—Fatigue in children and adults with hearing loss. *Ear and hearing, 35*(6), 592.

- Βλάχου, Α. (χ.χ.). *Συμπληρωματικές Σημειώσεις για την Παιδαγωγική της Ένταξης (6^ο εξάμηνο)* [πακέτο σημειώσεων]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uth.gr/>
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180-204.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (6η έκδ.). Αθήνα: ΊΩΝ
- EENET (1998). *Lessons from the South: Making a difference*. Report of an International Disability and Development Consortium (IDDC) seminar on inclusive education. Agra, India, March 1-7 1998. Ανακτήθηκε από: <https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-2/newsletter-2/2-9/>
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., & Fitzpatrick, E. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, 106(1), 53.
- Fiedler, C. R., & Danneker, J. E. (2007). Self-advocacy instruction: Bridging the research-to-practice gap. *Focus on exceptional children*, 39(8), 1.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Garay, S. V. (2003). Listening to the voices of deaf students: Essential transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44-48.

- Hendrix, A. (2015). Self-Advocacy Skills in Children who are Deaf or Hard of Hearing: Listening and Spoken Language Teacher Perceptions in Preschool through Third Grade Settings.
- Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher* (second edition). London: Routledge.
- Hubble-Dahlquist, L. (1998). Classroom amplification: Not just for the hearing impaired anymore. *CSUN'98 Papers*.
- Idol, L. (1997). *Creating collaborative and inclusive schools*. Austin, TX: PRO-ED.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. *Αθήνα: ΣΕΑΒ*.
- Izzo, M., & Lamb, M. (2002). Self-determination and career development: Skills for successful transitions to postsecondary education and employment. *Manuscript submitted for publication*.
- Κεραμάρη, Ε. (2017). Κριτική θεώρηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του ελληνικού Γενικού Σχολείου: η οπτική των δασκάλων Γενικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από: http://empirie.pep.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=106:2017-04-04-07-23-47&catid=37:2011-11-09-09-12-50&Itemid=65
- Kleinert, J. O. R., Harrison, E. M., Fisher, T. L., & Kleinert, H. L. (2010). “I can” and “I did”—Self-advocacy for young students with developmental disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 16-26.
- Kral, A., & O'Donoghue, G. M. (2010). Profound deafness in childhood. *New England Journal of Medicine*, 363(15), 1438-1450.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*.

[ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>

- Luckner, J. L., & Becker, S. J. (2013). Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and Beyond. *Odyssey: New Directions in Deaf Education, 14*, 34-38.
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf, 146*(5), 435-446.
- Luckner, J., & Sebald, A. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals Of The Deaf, 158*(3), 377-386.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (1996). Responses to Questions Teachers and Administrators Frequently Ask about Inclusive School Programs, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 78, No. 2, pp. 150-156
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., & Choo, D. I. (2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals Of The Deaf, 155*(5), 580-591.
- Michael, R., & Zidan, H. M. (2018). Differences in self-advocacy among hard of hearing and typical hearing students. *Research in developmental disabilities, 72*, 118-127.
- Nikolarazi, M., Kofidou, C., & Hyde, M. (2019). The role of self-advocacy in academic access for students who are deaf or hard of hearing in higher education. In *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities* (pp. 383-408). Palgrave Macmillan, Singapore.
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: A closer look. *Exceptionality, 6*(1), 29-51.
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., ... & Haines, S. J. (2013). Foundations for self-determination in

early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111

Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(1), 57-78.

Reusen, A. K. V. (1996). The self-advocacy strategy for education and transition planning. *Intervention in School and Clinic*, 32(1), 49-54.

Scheele, L., & Clark, G. (n.d.). Self-advocacy. Retrieved from <http://www.handsandvoices.org/comcon/articles/pdfs/selfadvocacy.pdf>

Schoffstall, S., Cawthon, S. W., Tarantolo-Leppo, R. H., & Wendel, E. (2015). Developing consumer and system-level readiness for effective self-advocacy: Perspectives from vocational rehabilitation counselors working with deaf and hard of hearing individuals in post-secondary settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(4), 533–555.

Self-advocacy. (n.d.). Retrieved from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Self-advocacy>

Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2004). External and internal noise surveys of London primary schools. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 115(2), 730-738.

Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1), 133-144.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg

- Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999). Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175
- Stinson, M. S. & Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), 191-202.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Teacher tools takeout for students with hearing loss. (2020). Retrieved from: <https://teachertoolstakeout.com/0341-teacher-info-assessment>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, 26(1), 43-54.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(4), 337-348.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Wehmeyer, M., Bersani, H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(2), 106-115.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Yoshinaga-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 & Deaf Education*, 8(1), 11-30.

Zegar, M., & Baumann, A. (2012). Fostering self-advocacy in elementary-aged students with hearing loss. Retrieved from: <http://www.audiologyonline.com/articles/fostering-self-advocacy-in-elementary-6583>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (Επιμ.). (2012) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.