



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγική
και Διδακτική Πράξη**

Διοίκηση και Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

*Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση σχετικά με το σύστημα
εκπαίδευσης μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής*

Στράτου Δήμητρα, 593

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Καλεράντε

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ορισμοί και Ειδική εκπαίδευση	8
1.1 Κώφωση και Βαρηκοΐα	8
1.2 Κοινότητα Κωφών.....	9
1.3 Ιστορική εξέλιξη ειδικών ιδρυμάτων για άτομα με προβλήματα ακοής σε Ελλάδα και ΗΠΑ.....	11
1.3.1 Ελλάδα	11
1.3.2 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.).....	13
Κεφάλαιο 2 ^ο : Νομοθεσία	16
2.1 Ν.2817/2000 ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000	16
«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»	16
Οργάνωση	17
2.2 Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.».....	19
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση από το 2000 έως σήμερα στην Ελλάδα	25
3.1 Ορισμοί.....	25
3.2 Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική	27
3.2.1 Πλαίσιο	27
3.2.2 Η ενταξιακή εκπαίδευση σήμερα	27
3.3 Η ένταξη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής	30
Κεφάλαιο 4 ^ο : Επιμόρφωση.....	32
4.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	32
4.1.2 Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	34
4.2 Επιμόρφωση στην Ε.Α.	35
4.2.1 Τύποι επιμόρφωσης στην Ε.Α. στην Ελλάδα	35
4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα Ε.Α.	38
4.4 Επάρκεια επιμόρφωσης όσον αφορά τους μαθητές με προβλήματα ακοής ..	41

Κεφάλαιο 5 ^ο : Αναγκαιότητα της έρευνας	43
Κεφάλαιο 6 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	44
6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	44
6.2 Τριγωνοποίηση	44
6.3 Πληθυσμός – Δείγμα της ποσοτικής έρευνας.....	45
6.3.1 Εργαλείο ποσοτικής έρευνας.....	46
6.4 Πληθυσμός – Δείγμα ποιοτικής έρευνας.....	46
6.4.1 Εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	47
Κεφάλαιο 7 ^ο : Αποτελέσματα	48
7.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	48
7.1.1 Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Ε.Α.)	48
7.1.2 Εμπόδια μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής.....	48
7.1.3 Υποστήριξη που θα έπρεπε να έχουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής – Άρση εμποδίων.....	50
7.1.4 Γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής	50
7.1.5 Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής.....	51
7.1.6 Μοντέλο επιμόρφωσης	53
7.1.7 Επιμορφωτικές ανάγκες	54
7.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας	58
Κεφάλαιο 8 ^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων – Τριγωνοποίηση	64
8.1 Επιμόρφωση στην Ε.Α.	64
8.2 Εμπόδια μαθητών με προβλήματα ακοής.....	65
8.3 Υποστήριξη που θα έπρεπε να έχουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής – Άρση εμποδίων.....	66
8.4 Γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής	67
8.5 Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής	67
8.6 Μοντέλο επιμόρφωσης.....	68
8.7 Επιμορφωτικές ανάγκες.....	68
Κεφάλαιο 9 ^ο	72
9.1 Συμπεράσματα.....	72
9.2 Περιορισμοί.....	73

9.3 Προτάσεις	73
Κεφάλαιο 10 ^ο : Βιβλιογραφία.....	75
Κεφάλαιο 11 ^ο : Παράρτημα.....	84
11.1 Ερωτηματολόγιο	84
11.2 Συνεντεύξεις	95
11.3 Πίνακας Ανάλυσης Περιεχομένου	100

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με το πώς επιθυμούν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί, γενικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία και τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής. Η εργασία επικεντρώνεται τόσο στο κομμάτι της κώφωσης και της βαρηκοΐας όσο και στο κομμάτι της επιμόρφωσης. Αποτελεί γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα επιμορφώνονται όλο και περισσότερο σε ζητήματα ειδικής αγωγής, αλλά όχι στον τομέα της κώφωσης. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής φοιτούν όλο και συχνότερα σε σχολεία γενικής αγωγής με αποτέλεσμα να δημιουργείται εκπαιδευτικό χάσμα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το ζήτημα θα επιφέρει την ισότητα και την προσβασιμότητα των κωφών ανθρώπων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η Κοινότητα των Κωφών δίνει μεγάλο αγώνα για την επίτευξη της πλήρους προσβασιμότητάς τους και η εκπαίδευση αποτελεί έναν τομέα ιδιαίτερα σημαντικό.

Abstract

This paper presents the ways that teachers prefer to educate themselves in order to incorporate deaf or hearing-impaired students to their classes. The study focuses on hearing loss and deafness as well as on the education of the teachers. It is a fact that teachers in Greece are increasingly trained on special education, although not on the field of deafness. Children suffering from hearing loss or deafness do not often attend special schools, so they are treated like ordinary students, creating problems on the learning process for those children. Training teachers on this matter will result in equality and accessibility of these children in education and the society. The community of deaf people struggles for their accessibility, with education in particular being a field very important.

Εισαγωγή

Από το 1990 δίνονται όλο και περισσότερα κονδύλια για την αντιμετώπιση, την κατάρτιση και την επιμόρφωση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν επικεντρωθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση τους σε γενικά σχολεία (Κοκκινάκη Δ. & Κοκκινάκη Α., 2014). Με τον νόμο 3699/2008, κατοχυρώνεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα άρθρα του συγκεκριμένου νόμου είναι έκδηλη η προτροπή για υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία από την πολιτεία στο πλαίσιο της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους. Η ΕΑΕ επιδιώκει την ένταξη των μαθητών/τριών σε γενικά σχολεία, όπου αυτό είναι δυνατό, ώστε μετέπειτα να επιτευχθεί η κοινωνική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση. Για να πραγματοποιηθεί η συμπερίληψή τους είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των αρμόδιων. Σύμφωνα με το άρθρο 6, όλες οι ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης. Έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχεδιασμό τους και από την αποτελεσματικότητά τους (Fisher, 2013). Οι έρευνες όσον αφορά το σχεδιασμό των επιμορφώσεων είναι δυνατόν να ωθήσουν περισσότερους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθησή τους, καθώς θα 'ναι πιο άρτια σχεδιασμένες.

Έπειτα από προσωπική έρευνα όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα στην Ε.Α. στην Ελλάδα, είναι φανερό πως οι περισσότερες επιμορφώσεις αφορούν τομείς όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, ο αυτισμός, η προβληματική συμπεριφορά, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, η γενικότερη ανασκόπηση της αναπηρίας και οι πρακτικές διάγνωσης μαθησιακών προβλημάτων. Από τα παραπάνω δημιουργείται ένα γνωστικό κενό σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με προβλήματα ακοής/όρασης. Η έλλειψη επιμόρφωσης στην κώφωση και τη βαρηκοΐα και η έλλειψη αντίστοιχων προγραμμάτων δημιουργεί την ανάγκη για έρευνα στο παρόν αντικείμενο. Αυτό το ζήτημα θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα.

Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται κάποιοι βασικοί ορισμοί της κώφωσης και της ένταξης, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο της έρευνας. Επίσης, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των

κωφών σε ΗΠΑ και Ελλάδα. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, θεωρήθηκε αναγκαίο να αναλυθούν οι σημαντικότεροι νόμοι της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, η ενταξιακή εκπαίδευση από το 2000 έως σήμερα. Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στην επιμόρφωση. Η αναγκαιότητα διεκπεραίωσης της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζεται στο κεφάλαιο 5 και στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζεται η μεθοδολογία των δύο ερευνητικών διαδικασιών που πραγματοποιήθηκαν. Στο κεφάλαιο 7 αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο όγδοο κεφάλαιο τα συμπεράσματα. Φτάνοντας προς το τέλος της εργασίας, στο κεφάλαιο 9, γίνεται συζήτηση των συμπερασμάτων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις της ερευνήτριας. Τα δύο τελευταία κεφάλαια, το δέκατο και το ενδέκατο κεφάλαιο, περιλαμβάνουν τη βιβλιογραφία και το παράρτημα της εργασίας.

Κεφάλαιο 1^ο: Ορισμοί και Ειδική εκπαίδευση

1.1 Κώφωση και Βαρηκοΐα

Σύμφωνα με τον Καλαϊτζάκη (1998), πρόεδρο του συλλόγου Κωφών Χανίων, η κώφωση είναι «η ολοκληρωτική απουσία της ακοής ή ελάττωση της κατά ένα βαθμό, ώστε η διάκριση των ήχων να είναι αδύνατη». Στην Ελλάδα, σύμφωνα με ενδείξεις του Ιατρικού Συλλόγου στο Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, στις 120.000 γεννήσεις τον χρόνο γεννιούνται 120 κωφά μωρά. Τα άτομα με προβλήματα ακοής, οι κωφοί και οι βαρήκοοι, δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Οι δύο μεγάλες κατηγορίες ατόμων με πρόβλημα ακοής είναι οι βαρήκοοι και οι κωφοί. Ο κωφός είναι αυτός που αντιλαμβάνεται τους συνομιλητές του οπτικά, είτε φοράει ακουστικό είτε όχι, και η ακουστική του απώλεια είναι πάνω από 70dB (Λαμπροπούλου, 1997,1999). Ο βαρήκοος είναι αυτός ο οποίος ενδέχεται να φοράει ακουστικό, είτε όχι και δυσκολεύεται να ακούσει ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών ερεθισμάτων και η ακουστική του απώλεια είναι κάτω από 70dB. Οι Κουρμπέτης και Χατζοπούλου (2021) ορίζουν τον κωφό σύμφωνα με το πώς προσλαμβάνει και κατανοεί την προφορική γλώσσα ως «το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού και μόνο, με ή χωρίς τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας ή άλλων τεχνικών βοηθημάτων» και τον βαρήκοο ως «το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του δυσκολεύεται αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού και μόνο, με ή χωρίς τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας ή άλλων τεχνικών βοηθημάτων».

Σύμφωνα με τις Καραπαναγιώτου και Χατζοπούλου (2014), οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές διαφέρουν σημαντικά σε διάφορα χαρακτηριστικά. Αυτά είναι τα ακουολογικά χαρακτηριστικά τους, η ηλικία απώλειας ακοής, η δομή της οικογένειας και η γλωσσική ικανότητα. Οι όροι προγλωσσικοί και μεταγλωσσικοί κωφοί χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τον χρόνο εμφάνισης της κώφωσης πριν από την κατάκτηση της γλώσσας ή μετά. Τα άτομα που χάνουν την ακοή τους αφού έχουν κατακτήσει τη γλώσσα είναι οι μεταγλωσσικοί κωφοί. Αυτοί δεν συναντούν εμπόδια στον γλωσσικό και στον γνωστικό τομέα αλλά στον ψυχοσυναισθηματικό. Την πληροφορία την λαμβάνει πλέον το άτομο οπτικά και όχι ακουστικά. Αντίθετα, η απώλεια ακοής σε βρεφική και εμβρυική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται σημαντικά η ανάπτυξη της γλώσσας (Χατζοπούλου, 2011). Η

παρέμβαση σε άτομα που χάνουν την ακοή τους σε μικρή ηλικία καθυστερεί και αυτό δυσκολεύει την κατάστασή τους. Σε κρίσιμη ηλικία δεν προλαβαίνουν να αναπτύξουν τη γλώσσα, γεγονός που έχει πολύ αρνητικές συνέπειες και επιπτώσεις λόγω καθυστέρησης ενεργοποίησης του γλωσσικού μηχανισμού (Lenneberg, 1967). Στην περίπτωση που οι γονείς του παιδιού είναι κωφοί (10% των περιπτώσεων), αναπτύσσεται φυσικά η νοηματική γλώσσα, όπως και ένα ακούον παιδί κατακτά τη γλώσσα επικοινωνώντας και αλληλοεπιδρώντας με το περιβάλλον του (Χατζοπούλου, 2011). Όταν οι γονείς είναι ακούοντες (90% των περιπτώσεων), τα παιδιά καθυστερούν να επικοινωνήσουν, καθώς ούτε οι γονείς γνωρίζουν νοηματική. Η γλώσσα δεν κατακτιέται με φυσικό τρόπο αλλά με μεθοδευμένη και συνεχή διδασκαλία. Ο πληθυσμός των προγλωσσικών κωφών διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία ακουστικής απώλειας, τον βαθμό ακουστικής απώλειας, την ηλικία που έγινε η διάγνωση και άρχισε η εκπαιδευτική παρέμβαση, την οικογενειακή στήριξη, την ακουστική κατάσταση των γονιών του κτλ. (Χατζοπούλου, 2011).

1.2 Κοινότητα Κωφών

Υπάρχουν και οι Κωφοί με το Κ κεφαλαίο, οι οποίοι είναι οι κωφοί που ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών. Σύμφωνα με τον Woodward (1972), υπάρχουν οι κωφοί και οι Κωφοί με το κ κεφαλαίο. Οι κωφοί χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα, φοίτησαν σε σχολεία ακουόντων, είναι ενταγμένοι στην κοινωνία των ακουόντων και δεν ταυτίζονται με τους Κωφούς. Συνήθως σε αυτή την κατηγορία κωφών ανήκουν άτομα που έχασαν την ακοή τους σε γεροντική ηλικία. Οι Κωφοί χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα, διαθέτουν κοινές αξίες και κουλτούρα και αποτελούν την πλειοψηφία των Ελλήνων κωφών. Αυτό που ενώνει τα άτομα που ανήκουν στην κοινωνία των Κωφών δεν είναι η κώφωση αλλά οι κοινές αξίες, οι εμπειρίες, η κοινή γλώσσα και οι κοινοί τρόποι ζωής που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Η κοινωνική ανάπτυξή τους και η διεκδίκηση δικαιωμάτων τους ώθησε στην ενίσχυση μία κοινότητας Κωφών. Αποτελούν πολιτισμική ομάδα. Ο Padden στο Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης (1980), ορίζει την κοινότητα των Κωφών ως εξής: «η κοινότητα των Κωφών αποτελείται από μία ομάδα ατόμων που κατοικούν σε κάποια περιοχή, έχει κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και παλεύει για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Μια κοινότητα Κωφών μπορεί να περιλαμβάνει άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν δραστήρια τους σκοπούς της

κοινότητας των Κωφών και δουλεύουν μαζί με τους Κωφούς για να τους πετύχουν» (σ. 92).

Οι στόχοι της κοινότητας των Κωφών απαιτούν συνεχή και καθημερινό αγώνα των μελών της. Αναζητούν κοινωνική αποδοχή, ισοτιμία σε τομείς όπως η δουλειά, η εκπαίδευση και η πολιτική. Η παροχή διερμηνείας είναι απαραίτητη για την επιτυχή συμμετοχή τους σε φορείς και υπηρεσίες. Αναγκαία κρίνεται η τοποθέτηση υποτίτλων στην τηλεόραση, η τοποθέτηση τεχνικών μέσων (τηλετηλέφωνο) και μέσων εξυπηρέτησης (κουδούνια-φώτα, ρολόγια-δονητές κ.α.) και η δημιουργία ειδικών εκπομπών. Με τα παραπάνω επιδιώκεται η απόλυτη προσβασιμότητα των Κωφών και η αυτοεξυπηρέτησή τους. Στην Ελλάδα γίνονται πολλές κινητοποιήσεις για την παροχή διερμηνείας σε υπηρεσίες και για την καθημερινή εξυπηρέτηση των πολιτών με μειωμένη ή μηδενική ακοή. Το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών εφάρμοσε από τις 5 Νοεμβρίου 2018 τη διερμηνεία εξ' αποστάσεως (relay service) με τη χρήση τεχνολογίας (noesi.gr). Η ομάδα Hands up είναι το πρώτο πρακτορείο πιστοποιημένων επαγγελματιών διερμηνέων νοηματικής γλώσσας. Παρέχει υπηρεσίες προσβασιμότητας σε κωφά και βαρήκοα άτομα, όπως διερμηνεία στην ελληνική νοηματική γλώσσα, χειλεανάγνωση, αναλαμβάνει τη διαφήμιση εταιριών, την ψυχαγωγία με την τοποθέτηση υποτίτλων και την ενημέρωση για τις ειδήσεις εβδομαδιαίως (hands-up.org). Ακόμα, η ομάδα dot2dot στη Θεσσαλονίκη διοργανώνει πολιτιστικές δράσεις και ξεναγήσεις με την παροχή ταυτόχρονης διερμηνείας (www.dot2dot.gr). Η δυνατότητα παρακολούθησης τέτοιου είδους δρώμενων είναι πολύ σημαντική για τους πολίτες και ιδιαίτερα για τους πολίτες με προβλήματα ακοής διότι αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης και πηγή πληροφοριών και εμπειριών που δύσκολα μπορούν να λάβουν. Στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί ένα αρχιτεκτονικό γραφείο, το οποίο ονομάζεται Normless και φροντίζει για τη σχεδίαση λειτουργικών χώρων για άτομα με προβλήματα ακοής (www.normless.gr). Για παράδειγμα, τοποθετεί τον συνδυασμό κουδούνι-φως στις εισόδους των χώρων, ώστε να είναι αντιληπτό το κουδούνι από τα άτομα με προβλήματα ακοής. Γενικότερα λαμβάνονται πολλά μέτρα και πρωτοβουλίες, ώστε να επιτευχθεί η πλήρης προσβασιμότητα των ατόμων με προβλήματα ακοής στην κοινωνία, σε υπηρεσίες, στην υγειονομική περίθαλψη, την ενημέρωση, την εκπαίδευση, το διαδίκτυο κ.α..

1.3 Ιστορική εξέλιξη ειδικών ιδρυμάτων για άτομα με προβλήματα ακοής σε Ελλάδα και ΗΠΑ

1.3.1 Ελλάδα

Στην Ελλάδα η κώφωση αναγνωρίζεται από τα αρχαία χρόνια στην Αθήνα. Όπως διαβάζουμε στο τρίτο εκπαιδευτικό πακέτο σχετικά με την «Εκπαίδευση και το κωφό παιδί», οι πλατωνικοί διάλογοι εμπεριέχουν πληροφορίες για τα κωφά παιδιά και την Νοηματική Γλώσσα. Στην αθηναϊκή κοινωνία τα παιδιά με προβλήματα ακοής ήταν αποδεκτά σε αντίθεση με την κοινωνία στη Σπάρτη. Στη Σπάρτη λόγω του αυστηρού στρατιωτικού πλαισίου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν γίνονταν δεκτά και εγκαταλείπονταν στους Αποθέτας (Καιάδας) του Ταϋγετου. Αν και έχουν γίνει πολλές αναφορές στην κώφωση από του αρχαίους (Αριστοτέλης), οι κωφοί στην αρχαία Αθήνα δεν έλαβαν συγκεκριμένη εκπαίδευση αφού επικρατούσε η άποψη πως δεν μπορούσαν να εκπαιδευτούν, ώστε να μιλήσουν. Τα βυζαντινά χρόνια υπήρξε περισσότερη φροντίδα και μέριμνα για τα κωφά παιδιά αλλά όχι αντίστοιχη εκπαίδευση.

Συγκριτικά με την υπόλοιπη Ευρώπη η εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα καθυστέρησε λόγω της Τουρκοκρατίας. Η κατοχή είχε ως απόρροια οι Έλληνες να στρέφονται σε άλλα ζητήματα οικονομικής και πολιτικής σημασίας και να βάζουν σε δεύτερη μοίρα την εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. Το 1907 αυτό άλλαξε. Με πρωτοβουλία του πλούσιου κτηματία, Χαράλαμπο Σπηλιόπουλο, ιδρύθηκε ο «Οίκος Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου» (Σταγιόπουλος, Αηδόνα & Ψηφίδης, 2006). Για γραφειοκρατικούς και όχι μόνο λόγους, το ίδρυμα δεν λειτούργησε ωστόσο πέθανε ο Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος το 1937. Ορισμένες κινήσεις για εκπαίδευση κωφών παιδιών έγιναν μετά την μικρασιατική καταστροφή το 1922, όπου η αμερικάνικη φιλανθρωπική οργάνωση, Near East Relief, έστειλε την Ελένη Παλατίδου, δασκάλα απ' τη Μικρά Ασία, για τη διδασκαλία των κωφών παιδιών. Έτσι, το 1923 ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο κωφαλάων παιδιών από το Αμερικάνικο Ίδρυμα Περίθαλψης «Εγγύς Ανατολής». Με την πάροδο του χρόνου οι δασκάλες του σχολείου αυξήθηκαν καθώς όλο και περισσότερα παιδιά, ορφανά και μη, φοιτούσαν στο σχολείο. Το 1932 συστάθηκε στην Αθήνα ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάων». Οι μαθητές διδάσκονταν προφορικά, εξασκούσαν την ομιλία και τη χειλεανάγνωση και διδάσκονταν το αναλυτικό πρόγραμμα του κανονικού δημοτικού σχολείου. Το 1937 ιδρύθηκε το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών (ΕΙΠΚ) εποπτευόμενο από το Υπουργείο Κρατικής Υγιεινής και Αντιλήψεως. Οι κωφοί

μαθητές εξακολουθούσαν να διδάσκονται την προφορική, την χειλεανάγνωση και τη ακουστική αγωγή. Σύμφωνα με τον Στασινό (1991) μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, επεκτάθηκε η λειτουργία του με τη δημιουργία παραρτημάτων του ΕΠΚ σε Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Βόλο, Σέρρες και Χανιά, όπου λειτούργησαν και τα αντίστοιχα Ειδικά Σχολεία Κωφαλάλων, τα οποία στο σύνολό τους διέθεταν και οικοτροφείο. Το ΕΠΚ συστάθηκε για την στήριξη των κωφών με σκοπό να καλύψει την “απουσία” της πολιτείας. Το 1956 ιδρύθηκε το «Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο Κωφών και Βαρήκων Παιδιών». Ήταν ιδιωτικό και περιελάμβανε νηπιαγωγείο και δημοτικό, το αναλυτικό πρόγραμμα συντάσσονταν από τους εκπαιδευτικούς και παρείχε ακουστική εκπαίδευση (Στασινός, 1991). Το ιδιωτικό αυτό σχολείο αργότερα έγινε δημόσιο. Στις αρχές του 1970 δημιουργήθηκε ένα άλλο ιδιωτικό, μη κερδοσκοπικό σχολείο με πρωτοβουλία γονέα, της Σοφίας Σταρόγιαννη, μητέρας δύο κωφών παιδιών. Σε όλα αυτά τα σχολεία χρησιμοποιούταν η προφορική προσέγγιση. Αυτό άλλαξε το 1984 οπότε σημειώθηκε μία αλλαγή, η οποία οδήγησε στη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ).

Σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών κατέχουν οι γονείς. Στις αρχές του 1980, σύλλογοι γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης και της κώφωση άρχισαν να ασκούν πιέσεις στη κυβέρνηση για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτή ανέλαβε τις ευθύνες της. Συγκεκριμένα οι γονείς απαιτούσαν την ένταξη των παιδιών τους σε γενικά σχολεία και τη συνεκπαίδευσή τους με ακούοντα παιδιά. Οι σύλλογοι γονέων σε συνδυασμό με την Ένωση Κωφάλαλων Ελλάδος (1948) και την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜΚΕ) (1968) αγωνίζονταν για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα κωφά παιδιά.

Σήμερα η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής έχει αποκτήσει ποικίλες μορφές. Σύμφωνα με υλικό του Πανεπιστημίου Πατρών, οι μαθητές με προβλήματα ακοής φοιτούν «είτε σε σχολεία του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών που ανήκουν στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε στα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις του Υπουργείου Παιδείας» (σ.23). Στην αρχή λειτούργησαν ειδικές τάξεις κωφών και βαρήκων μαθητών και στη συνέχεια ειδικά σχολεία. Τα παιδιά διδάσκονται την ίδια ύλη και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να την μετασχηματίσουν με σκοπό να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Ο Σύλλογος έχει ιδρύσει από το 1984 το «Κέντρο Υποστήριξης Κωφών-Βαρήκοων Παιδιών». Βασικοί στόχοι τους είναι η ενισχυτική διδασκαλία, τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης και ενημέρωσης που αφορούν κατά βάση τους γονείς. Όπως αναφέρεται στο 3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, στις μέρες μας λειτουργούν σχολεία κωφών, στα οποία φοιτούν 453 μαθητές και τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας σε σχολεία γενικής αγωγής. Σε ελάχιστα από αυτά τα σχολεία το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι άρτια εκπαιδευμένο όσον αφορά τις ανάγκες των μαθητών. Μάλιστα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν ΕΝΓ και χρησιμοποιούν την ομιλία.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των κωφών μαθητών έχει περάσει από πολλά στάδια. Είναι φανερό πως η μεγάλη εξέλιξη της εκπαίδευσης τους είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, παρακίνησης των γονέων και των συλλόγων που τους αντιπροσωπεύουν. Δυστυχώς, η πολιτεία και το αρμόδιο Υπουργείο δεν έχουν τελέσει σημαντικοί παράγοντες βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους. Η διεύρυνση της γνώσης της ΕΝΓ, τουλάχιστον στον εκπαιδευτικό τομέα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ώστε να ενταχθούν πλήρως οι κωφοί στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

1.3.2 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.)

Η πρώτη χώρα που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των κωφών ήταν η Ισπανία (Hawkins & Galloway, 2011). Στις Η.Π.Α. η οργανωμένη εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής ξεκίνησε πολύ νωρίτερα από ότι στην Ελλάδα, σχεδόν έναν αιώνα. Το 1800 ήταν πολύ δύσκολο να είσαι κωφός στην Αμερική και γενικότερα σε όλο τον κόσμο. Η επικοινωνία, η εκπαίδευση και η εργασία δεν αποτελούσαν επιλογές για αυτούς. Πολλά παιδιά από την Αμερική πήγαιναν στο Braidwood School της Αγγλίας, καθώς στην Αμερική δεν υπήρχαν ειδικά ιδρύματα για κωφούς μαθητές. Το πρώτο σχολείο κωφών ιδρύθηκε το 1815 από τον Colonel W. Bolling από την Virginia, ο οποίος ήταν αδελφός δύο κωφών κοριτσιών. Το σχολείο είχε μόνο 5 μαθητές και λειτούργησε λίγα χρόνια. Σύμφωνα με τον Jeff Bavin (n.d.), το 1812 ζούσαν στο Connecticut της Αμερικής 84 κωφά παιδιά. Παρόλα αυτά δεν παρέχόταν εκπαίδευση για αυτούς μέχρι το 1817, οπότε ιδρύθηκε το American School of Deaf (ASD). Όπως και στην περίπτωση της Ελλάδας, καθοριστικό ρόλο για την ίδρυση του σχολείου είχαν ιδιώτες και όχι η πολιτεία.

Την ίδρυση του πρώτου σχολείου κωφών που λειτούργησε με επιτυχία έως και σήμερα, ανέλαβε ο Hopkins Gallaudet αφού γνώρισε την κόρη του Dr. Mason Fitch

Cogswell, Alice Gogswell, το 1814. Ο Cogswell επιθυμούσε την ίδρυση του ιδρύματος κωφών στο Hartford με επικεφαλής τον Gallaudet (Nordstrom, Brian H.). Το 1815 ξεκίνησε η ιδέα για την ίδρυση του σχολείου. Ο Hopkins αναζήτησε τρόπους διδασκαλίας. Πρώτα πήγε στην Αγγλία και έπειτα στην Γαλλία, όπου υιοθέτησε την γαλλική μέθοδο διδασκαλίας για κωφούς μαθητές. Στη συνέχεια γύρισε στην Αμερική και το 1817 ιδρύθηκε το “Connecticut Asylum for the Education an Instruction of Deaf and Dumb Persons”. Στην αρχή το σχολείο στεγαζόταν σε δωμάτια στο ξενοδοχείο Bennet’s city Hotel in Hartford, CT. Ο πρώτος κωφός δάσκαλος του σχολείου ήταν Γάλλος, ο Laurent Clerc, ο οποίος εφάρμοσε τη μέθοδο de l’Épée στη διδασκαλία του (Σταγιόπουλος & συν., 2006). Χρησιμοποιούσε αποκλειστικά τα νοήματα, ενώ παρέχόταν και εκμάθηση του προφορικού λόγου. Από το 1860 έως το 1900 υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για τις προφορικές μεθόδους.

Το 1867 ιδρύθηκαν δύο νέα σχολεία. Το σχολείο κωφών Lexington στην Νέα Υόρκη και το σχολείο Clarke στη Μασαχουσέτη από τον Gardner Hubbard. Το σχολείο του Hubbard, δεχόταν κωφούς μαθητές και μη. Το 1860 ιδρύονται τα προφορικά σχολεία, τα οποία λειτούργησαν ως το 1960 και το 1869 τα ημερήσια. Το 1880 πραγματοποιήθηκε συνέδριο για τις μεθόδους διδασκαλίας. Υποστηρικτής της προφορικής μεθόδου ήταν ο Alexander Graham Bell (1847-1922), ιδρυτής του τηλεφώνου, ενώ ο Edward Miner Gallaudet (1837-1917) γιος του Thomas Gallaudet υποστήριζε την μέθοδο επικοινωνίας με ομιλία και νοήματα. Ο Gallaudet ίδρυσε το πρώτο κολλέγιο κωφών το 1864. Η προφορική μέθοδος κυριάρχησε ως το 1960 όπου η μελέτη της Stokoe άλλαξε τα δεδομένα για την νοηματική γλώσσα. Αυτό συνέβη καθώς η χρήση της νοηματικής γλώσσας από κωφούς μαθητές συνδέθηκε με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Η φιλοσοφία της Ολικής Επικοινωνίας υιοθετήθηκε από τα σχολεία από το 1968-1978. Η περίοδος μέχρι να εδραιωθεί η νοηματική γλώσσα ως μέθοδος επικοινωνίας των ατόμων με προβλήματα ακοής και να περιοριστεί η χρήση του προφορικού λόγου, ονομάστηκε από τους Κωφούς ως ο Πόλεμος των 100 χρόνων. `

Στο ASD δημιουργήθηκε η αμερικάνικη νοηματική γλώσσα (ASL). Η ASL είναι ένα κράμα από νοήματα από την γαλλική νοηματική γλώσσα, την νοηματική της Martha’s Vineyard και των νοημάτων που αναπτύχθηκαν μέσα στο ίδρυμα. Η ASL καθιερώθηκε όταν κυκλοφόρησε το λεξικό “A Dictionary of American Sign Language on Linguistics Principles”. Όπως είναι φυσικό, το ASD είναι ένα ίδρυμα με

πολλές πρωτιές καθώς εκεί η κοινότητα των κωφών βρήκε ένα πλαίσιο, στο οποίο μπόρεσε να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί.

Σήμερα τα περισσότερα κωφά παιδιά φοιτούν σε δημόσια σχολεία και λιγότερα σε ιδιωτικά, παρόλο που στα ιδιωτικά σχολεία έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επιτύχουν και να προοδεύσουν (Hawkins & Galloway, 2011). Επιπλέον, έχει αυξηθεί η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία λόγω του όρου «mainstreaming», ενσωμάτωση. Αυτός ο όρος εμφανίστηκε, σύμφωνα με τον Dunn (1968), το 1960, όταν κάποιοι επιστήμονες άρχισαν να αναρωτιούνται για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία. Κατέληξαν ότι για να φοιτήσει ένα παιδί σε ειδικό σχολείο και όχι σε ειδική τάξη γενικού λυκείου, θα πρέπει η εκπαίδευση που παρέχεται στο ειδικό να είναι κατά πολύ ανώτερη από αυτή του γενικού. Από το 1975 ως σήμερα ο Moores χωρίζει την εκπαίδευση των κωφών μαθητών σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες σχολικών περιβαλλόντων. Αυτά είναι τα σχολικά ιδρύματα, τα ημερήσια σχολεία, τα τμήματα ένταξης, οι ειδικές τάξεις και τα περιοδεύοντα προγράμματα. Τα δύο πρώτα σχολικά περιβάλλοντα αφορούν αποκλειστικά κωφούς μαθητές, στα οποία φοιτούν καθημερινά και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ειδικά σχεδιασμένο γι' αυτούς. Τα επόμενα τρία στεγάζονται σε γενικά σχολεία και οι κωφοί μαθητές παρακολουθούν παράλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου αλλά δέχονται παραπάνω υποστήριξη και εξειδικευμένη διδασκαλία (Κόλλιας, 2010). Είναι φανερό, πως στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης επιδιώκεται η ενσωμάτωση και η ένταξη των κωφών μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2^ο: Νομοθεσία

2.1 Ν.2817/2000 ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000

«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Κεφάλαιο Α: Σκοπός - Στόχοι

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν.2817/2000 τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι άτομα που αντιμετωπίζουν «δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτεροτήτων». Τα άτομα αυτά μπορεί να είναι άτομα με νοητική ανεπάρκεια, με προβλήματα κώφωσης, όρασης, με δυσκολίες μάθησης όπως δυσλεξία και δυσαριθμησία και άτομα που χρειάζονται ορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και φροντίδα συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους. Οι γνωματεύσεις για αυτές τις περιπτώσεις προκύπτουν έπειτα από αξιολόγηση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Η ειδική εκπαίδευση που τους παρέχεται έχει στόχο να αναπτύξει την προσωπικότητα των ατόμων και να βελτιώσει τις δεξιότητές τους, ώστε να ενταχθούν κοινωνικά, να είναι παραγωγικοί και να αναπτυχθεί αλληλοαποδοχή με την υπόλοιπη κοινωνία. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω προσφέρεται ειδικός εξοπλισμός και παίρνονται κατάλληλα μέτρα. Αυτά τα μέτρα αφορούν ειδικά προγράμματα, ειδικές υπηρεσίες, προσαρμοσμένες μέθοδοι διδασκαλίας και ειδικό διδακτικό υλικό. Η εφαρμογή αυτών των μέτρων γίνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλους του τύπους σχολείων. Αν στην φοίτηση τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται δυσκολίες τότε οι μαθητές φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής, σε συγκεκριμένα τμήματα - παραρτήματα ειδικών μονάδων, ιδρύματα ή παρακολουθούν κατ' οίκον διδασκαλία. Στα σχολεία ειδικής αγωγής τα χρόνια φοίτησης διαφέρουν από τα σχολεία γενικής αγωγής, είναι περισσότερα και είναι δυνατό να αυξηθούν αναλόγως τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Σε αυτά τα σχολεία εκτός από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, πραγματοποιείται δημιουργική απασχόληση, η οποία περιλαμβάνει διαφόρων ειδών δραστηριότητες αναλόγως τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Τα ειδικά σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και λειτουργούν με βάση τους κανονισμούς και τις αποφάσεις του.

Οργάνωση

Στο άρθρο 2 του νόμου αναλύεται η οργάνωση των δομών εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάθε νομό και νομαρχία λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με το ν.2817/2000 «σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας». Στις αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ συγκαταλέγονται η διαπίστωση των δυσκολιών των ατόμων, η παραπομπή τους στην κατάλληλη σχολική μονάδα, η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου τους, η παροχή της κατάλληλης υποστήριξης (διδακτικό προσωπικό, προγράμματα, εξοπλισμός) και ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης και της αξιολόγησής τους. Στα ΚΔΑΥ υπηρετούν επιστήμονες από ποικίλες ειδικότητες, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΚΔΑΥ πρέπει να έχουν κατάρτιση ειδικού παιδαγωγού. Υπεύθυνοι για την επίτευξη των σκοπών των ΚΔΑΥ είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ε.Α. και κατ' επέκταση το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Από το υπουργείο έχει καθοριστεί το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), το οποίο είναι υπεύθυνο για το προσωπικό των ΚΔΑΥ και ΣΔΕΥ. Τα ΚΔΑΥ αξιολογούνται ανά διετία, με βάση κριτήρια που έχουν καθοριστεί από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.).

Προσωπικό ειδικής αγωγής

Όσον αφορά το προσωπικό Ε.Α., ο νόμος αναλύει τις ειδικότητες στους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, τους κλάδους από τους οποίους προσλαμβάνεται το προσωπικό και τα στελέχη των ΚΔΑΥ και των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Οι σχολικοί σύμβουλοι Ε.Α. είναι δύο – τρεις με ειδικότητα κώφωση και ένας ειδικότητας τυφλών και ορίζονται από το Υπουργείο έπειτα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. Οι κλάδοι που προβλέπονται ποικίλουν. Κάποιοι από αυτούς είναι ο κλάδος ΠΕ23 Παιδοψυχιάτρων, ΠΕ31 ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στην νοηματική γλώσσα, τον επαγγελματικό προσανατολισμό τυφλών, ΔΕΙ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ΠΕ21 Ψυχολόγων, ΤΕ3 Θεραπευτών λόγου,

ΤΕ5 Φυσιοθεραπευτών και ΤΕ7 Κοινωνικών Λειτουργών, ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών κ.α.. Όλο το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) ορίζεται από το Υπουργείο έπειτα από επεξεργασία και απόφαση του Τμήματος Ε.Α. του Π.Ι. Στις ΣΜΕΑ και στα τμήματα ένταξης τοποθετούνται εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ε.Α. ή σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον πενταετή εμπειρία σε ΣΜΕΑ.

Το κεφάλαιο Α' ολοκληρώνεται με την αναφορά των μεταβατικών, καταργούμενων και άλλων διατάξεων. Σε αυτό το άρθρο αναφέρονται οι αλλαγές που πραγματοποιούνται, κανονισμοί και χρονοδιαγράμματα των αποφάσεων που έχουν παρθεί.

Κεφάλαιο Β: Άλλες διατάξεις

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει 13 άρθρα, στα οποία παρουσιάζονται πιο συγκεκριμένες διατάξεις που αφορούν τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και άλλες μονάδες όπως ΤΕΙ, ΟΕΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 6 αναλύεται η σύσταση των μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αλλαγές που γίνονται στις μονάδες και οι αρμόδιοι των αποφάσεων και των αλλαγών που εφαρμόζονται αν καταστεί απαραίτητο. Το άρθρο 7 επικεντρώνεται στο περιεχόμενο εισαγωγής, σπουδών, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Γι' αυτές τις ενέργειες αρμόδιο είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Π.Ι.. Τα ζητήματα του προσωπικού των σχολικών μονάδων παρατίθενται στο άρθρο 8 του άρθρου. Σε αυτό δίνονται διασαφηνίσεις και οδηγίες στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εργασία τους και τα δικαιώματά τους. Τα επόμενα άρθρα είναι ακόμα πιο συγκεκριμένα και στοχευμένα. Το άρθρο 9 αφορά θέματα της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης. Το άρθρο προσφέρει όλες τις πληροφορίες για τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και για τους ήδη εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στις παραπάνω κατηγορίες εκπαίδευσης. Στο άρθρο 10 ο αναγνώστης μπορεί να πληροφορηθεί για θέματα που αφορούν τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και στο άρθρο 11 λαμβάνει πληροφορίες για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Η διοικητική υπηρεσία του Π.Ι. παρουσιάζεται στο άρθρο 12. Η Διεύθυνση Διοικητικής και Οικονομικής Στήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι μέρος της Κεντρικής Υπηρεσίας του

Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η Διεύθυνση περιλαμβάνει πολλά τμήματα που το καθένα είναι αρμόδιο για διαφορετικές λειτουργίες. Υπάρχει Τμήμα Οικονομικών Υποθέσεων, γραφείο Προσωπικού, Δημόσιων και Διεθνών Σχέσεων, Ειδικού Λογαριασμού του Π.Ι. κ.α.. Τα προβλεπόμενα για το Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Τ.Ε.Π.), το Ειδικό και Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) και το Διοικητικό Προσωπικό των Α.Ε.Ι. γράφονται στο άρθρο 13. Σε αυτό παρουσιάζονται τα μέλη, οι θέσεις τους, τα καθήκοντά τους, τα προσόντα και οι διαδικασίες που απαιτούνται για να αναλάβουν το έργο τους. Στα τελευταία άρθρα οι διατάξεις είναι πιο γενικές και αφορούν τις σχολικές μονάδες σε πιο ευρεία μορφή. Αναγράφονται κανονισμοί σχετικά με τα ΑΕΙ και γενικότερα την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις Περιφερειακές Διευθύνσεις και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ).

2.2 Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

Κεφάλαιο Α: Σκοπός – Στόχοι

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν.3699/2008 η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σκοπός της πολιτείας είναι να παρέχει σε όλα τα άτομα με αναπηρία, ανεξαρτήτως ηλικίας υποχρεωτική και δωρεάν δημόσια παιδεία. Όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στα κοινά, στην ανεξαρτησία και στην οικονομική αυτονομία, στην μόρφωση και στην επαγγελματική ανέλιξη. Είναι αναγκαίο, η πολιτεία και το κράτος να αναγνωρίσει την αναπηρία ως αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπου, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μεταχείρισης και δεν πρέπει ποτέ να υποβιβάζεται. Στην νομοθεσία κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστεί πως ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ενώ ορίζονται οι όροι διάγνωση και διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση. Με τη διάγνωση το άτομο αξιολογείται με σκοπό να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γι' αυτό. Η διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση, η οποία συμβάλλει στη διαδικασία της διάγνωσης, έχει σκοπό να αποκλείσει παθήσεις, ώστε να επικρατήσει η καταλληλότερη.

Το κράτος είναι υποχρεωμένο να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπεύθυνος για την ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Η ΕΑΕ είναι υπεύθυνη για όλα τα στάδια που αφορούν την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τόσο για τη διάγνωση και τα πρώιμα στάδια όσο και για την δημιουργία και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και εργαλείων. Αυτά υλοποιούνται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Στην ΕΑΕ περιλαμβάνονται «σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες». Κατά τη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε σε ΣΜΕΑ είτε κατά την συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παρέχεται υποστήριξη από διάφορους επιστήμονες, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές από τα ΣΜΕΑ ή από τα ΚΕΔΔΥ.

Η ΕΑΕ αποσκοπεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με αναπηρία, στην ένταξή τους στο γενικό σχολείο και γενικότερα στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, στην ισοτιμία και την αλληλοαποδοχή. Γενικότερα στοχεύει στην πλήρη προσβασιμότητα των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων με αναπηρία στις δομές του σχολείου, στις υπηρεσίες και στα αγαθά που αυτό διαθέτει. Αυτοί οι στόχοι για να επιτευχθούν απαιτείται έγκαιρη ιατρική διάγνωση, αναγνώριση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων από τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), συστηματική παρέμβαση και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη χρήση του κατάλληλου υλικού ηλεκτρονικού ή/και μη.

Μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ

Οι μαθητές με αναπηρία και με ΕΕΑ είναι οι μαθητές/τριες που για κάποιο χρονικό διάστημα της ζωής τους ή για ολόκληρη τη ζωή τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Αυτές οφείλονται σε συγκεκριμένους αισθητηριακούς, νοητικούς, γνωστικούς, αναπτυξιακούς παράγοντες και ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές που επηρεάζουν τη σχολική τους ζωή. Πιο συγκεκριμένα μαθητές/τριες με αναπηρία και ΕΕΑ είναι «όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες

όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες». Άλλες κατηγορίες που συγκαταλέγονται στα παιδιά με ΕΕΑ είναι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή διαθέτουν νοητικές ικανότητες υψηλότερο επιπέδου από τις προσδοκώμενες της ηλικίας τους. Σε αυτούς εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης που σχεδιάζονται σε συνεργασία με σχολές ή τμήματα ΑΕΙ. Σε αυτούς τους μαθητές δεν εμπίπτουν οι μαθητές, όπου η χαμηλή σχολική τους επίδοση είναι αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων (γλώσσα, πολιτισμός, κουλτούρα).

Φορείς, διαδικασία διάγνωσης και φοίτηση

Οι φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ΚΕΔΔΥ, η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το ΥΠΕΠΘ Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Οι μαθητές αξιολογούνται από πενταμελή επιτροπή. Στις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ είναι η ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών, η εισήγηση για την υποστήριξη τους, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης σε όσους συμβάλλουν στην εκπαίδευσή τους και ο καθορισμός των βοηθημάτων που χρειάζονται. Επίσης, τα ΚΕΔΔΥ εισηγούνται για τη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, καθώς και για την προσθήκη τμημάτων στα επαγγελματικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά και στο τέλος είναι υπεύθυνοι για τη σύνταξη εκθέσεων πεπραγμένων και προτάσεων προς όφελος των μαθητών, ακόμα και για την υλοποίηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης εφόσον απαιτείται. Τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με το ΙΠΔ στην εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).

Η ΕΔΕΑ δραστηριοποιείται στα ειδικά σχολεία και φροντίζει για την πρόοδο των μαθητών τους. Η επιτροπή συγκροτείται μετά από απόφαση του Διευθυντή και με την ομόφωνη συμφωνία του συλλόγου. Στην επιτροπή συνεργάζονται ένας ψυχολόγος,

ένας εκπαιδευτικός ΕΑΕ και ένας κοινωνικός λειτουργός, οι οποίοι είναι πιθανό να συνεργαστούν και με άλλες ειδικότητες.

Στο άρθρο 5 του νόμου αναλύεται η διαδικασία διάγνωσης που πραγματοποιείται για να λάβει ο μαθητής/ η μαθήτρια με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την κατάλληλη υποστήριξη. Αρχικά καταγράφεται το ποσοστό αναπηρίας, η διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης και ορίζεται το είδος βοηθήματος που έχει ανάγκη ο μαθητής/η μαθήτρια. Στη συνέχεια διαμορφώνεται το ΕΠΕ, για το οποίο τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με άλλες ιατρικές υπηρεσίες και με τους γονείς του παιδιού. Το σχολείο οφείλει να λειτουργήσει με βάση τις εισηγήσεις και τις προτάσεις που έχουν καταγραφεί στις εκθέσεις των αρμόδιων υπηρεσιών. Ο χρόνος επαναξιολόγησης των μαθητών/τριών ορίζεται αναλόγως την αναπηρία τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Αφού ολοκληρωθεί η διάγνωση των μαθητών/τριών ακολουθεί η φοίτησή τους στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που διαγνώστηκαν με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με την υποστήριξη του δασκάλου της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, σε τάξεις γενικής με την τοποθέτηση παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικό ΕΑΕ και σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) ειδικά οργανωμένα και διαμορφωμένα για τις ανάγκες του μαθητή/ της μαθήτριας. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν «σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή». Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ θεωρείται επαρκής όταν πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές, πιο αυστηρές από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για όλους τους μαθητές/τριες, σε όποια βαθμίδα και να φοιτούν σχεδιάζεται ΕΠΕ από τα ΚΕΔΔΥ και έπειτα συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και ΕΕΠ. Το ΚΕΔΔΥ μπορεί να λάβει υπόψη του και τον γονέα ή κηδεμόνα και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ στο σχεδιασμό του ΕΠΕ.

Άρθρο 7 Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών παιδιών

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ζητήματα που αφορούν κωφούς, τυφλούς και αυτιστικούς μαθητές/τριες. Όσον αφορά τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, επίσημη πρώτη γλώσσα τους είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και δεύτερη γλώσσα η Νέα Ελληνική. Οι κωφοί και βαρήκοοι γράφουν στην Νέα Ελληνική και ορισμένοι επιλέγουν την προφορική γλώσσα. Οι δύο γλώσσες είναι ισότιμες μεταξύ τους και ως εκ τούτου η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση. Για την πρόσληψη ΕΕΠ είναι απαραίτητη η πιστοποιημένη γνώση της ΕΝΓ.

Η επίσημη γραφή των τυφλών είναι η Braille, προσόν που είναι αναγκαίο να διαθέτουν όσοι ΕΕΠ πρόκειται να αναλάβουν την υποστήριξη των τυφλών παιδιών. Οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με χαμηλή όραση που δεν έχουν νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου με την υποστήριξη ΕΕΠ του κλάδου ΠΕ31 ή ΕΒΠ. Για τη διαχείριση των ζητημάτων που αφορούν κωφούς και τυφλούς μαθητές λειτουργεί η Επιτροπή Συλλογικό Όργανο Διοίκησης με την επωνυμία Εθνικός Φορέας Πιστοποίησης της Επαρκούς Γνώσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και της Γραφής Braille και τίτλο «ΕΝΟΡΑΣΙΣ».

Για τους μαθητές με αυτισμό τοποθετείται εκπαιδευτικός που να έχει εξειδίκευση και κατάρτιση σε τροποποιημένες υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας. Οι μαθητές με αυτισμό (σύνδρομο Asperger, υψηλής λειτουργικότητας) φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και αναλόγως την γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ, είναι πιθανό να έχουν παράλληλη στήριξη. Όσοι μαθητές έχουν αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας φοιτούν σε ΤΕ στα γενικά σχολεία και με την τοποθέτηση της παράλληλης στήριξης παρακολουθούν τόσο κοινό όσο και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αν οι μαθητές έχουν αυτισμό μη λειτουργικότητας φοιτούν σε σχολεία ΕΑ με κατεύθυνση τον αυτισμό. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτική αφού την επιλέξουν και τοποθετήσουν οι γονείς κατόπιν συνεννόησης με την διεύθυνση του σχολείου. Οι παράλληλες στηρίξεις είναι δυνατό να πάψουν αν δοθεί η αντίστοιχη γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ και εφόσον συμφωνούν οι γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή.

Κεφάλαιο Β – Γ – Δ

Στα επόμενα άρθρα του νόμου αναλύονται διάφορα ζητήματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα ΚΕΔΔΥ, θέματα ΕΑ του

Υπουργείου και του ΠΙ, το ΕΕΠ και το ΕΒΠ και πιο ειδικά ζητήματα αναλόγως την αναπηρία. Στην Ελλάδα ως ΣΜΕΑΕ υπάρχουν νηπιαγωγεία ΕΑΕ, δημοτικά ΕΑΕ, γυμνάσια ΕΑΕ και λύκεια ΕΑΕ. Υπάγονται κανονικά στις αντίστοιχες διευθύνσεις ή γραφεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικός σύμμαχος των ΣΜΕΑΕ είναι τα ΚΕΔΔΥ. Τα ΚΕΔΔΥ είναι κέντρα «διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας» και υπάγονται στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Το κεφάλαιο Γ του ν.3699/2008 αφορά το προσωπικό ΕΑΕ. Υπάρχει εκπαιδευτικό προσωπικό εξειδικευμένο στις ανάγκες των ανάπηρων και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών. Αυτοί τοποθετούνται σε θέσεις παράλληλης στήριξης, στελέχωση ΣΜΕΑΕ, ΤΕ και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι. Το ΕΕΠ (Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό) στελεχώνει τα ΚΕΔΔΥ και τα ΣΜΕΑΕ, ενώ το ΕΒΠ (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό) προσλαμβάνεται σε μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία ΓΑ και δεν διαθέτουν εκπαιδευτικό ΕΑΕ παράλληλης στήριξης ή φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ.

Στο Κεφάλαιο Δ τα ζητήματα είναι πιο ειδικά αναλόγως την αναπηρία. Συγκεκριμένα, αξίζει να αναφερθούμε στο Άρθρο 31, όπου σημειώνεται η ίδρυση των ΣΜΕΑΕ στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών. Τα ΣΜΕΑΕ που ιδρύονται στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών ανήκουν στο ΥΠΕΠΘ. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν μαθητές που είναι τρόφιμοι του ΕΙΚ ή δέχονται οποιαδήποτε φροντίδα από αυτό. Αν εισηγηθεί το ΚΕΔΔΥ είναι δυνατό να φοιτήσουν και κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές εκτός ΕΙΚ. Ως εκπαιδευτικό προσωπικό προσλαμβάνονται σε θέσεις ΕΠ ή ΕΕΠ ή ΕΒΠ ή ΔΠ μόνιμοι υπάλληλοι του ΕΙΚ που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα.

Κεφάλαιο 3^ο: Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση από το 2000 έως σήμερα στην Ελλάδα

3.1 Ορισμοί

Με την πάροδο των χρόνων η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και όχι μόνο, άρχισε να αλλάζει. Υποστηρίζεται η ένταξη, το όραμα της συνεκπαίδευσης και της ύπαρξης ενός ενιαίου σχολείου. Ο όρος «ένταξη» παρουσιάστηκε τη δεκαετία του 1980. Η ανάγκη για συμμετοχή όλων των παιδιών στη γενική τάξη δημιούργησε αυτόν τον όρο. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Σούλης (2013, σ. 32) «ο όρος αυτός αναφερόταν σε μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυπώνοντας το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των μαθητών με αναπηρία, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό τους - και παρά την εφαρμογή της “μερικής φοίτησης στη γενική τάξη” σε κάποιες περιπτώσεις- παρέμενε αποκλεισμένο από τις οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές δομές».

Σύμφωνα με την Ζώνιου - Σιδέρη (1998) με τον όρο «ένταξη» («integration») δηλώνεται «η συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου». Στην ένταξη το άτομο αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα άτομα και ταυτόχρονα διατηρεί τα δικά του χαρακτηριστικά. Έτσι, το άτομο γίνεται αποδεχτό, κοινωνικοποιείται χωρίς να αφομοιώνεται πλήρως στο χώρο που βρίσκεται και στις σχέσεις που αναπτύσσει. Αργότερα οι Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη (2009), περιγράφουν πως η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική επιδιώκει την εδραίωση της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά έχει συναντήσει δυσκολίες ως προς την αποδόμηση των προηγούμενων τακτικών. Σκοπός της ένταξης είναι να μαθαίνει ο κάθε άνθρωπος ανάλογα με τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του ως ολοκληρωμένο άτομο, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνία, χωρίς διακρίσεις (Σούλης, 2002). Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την ένταξη τα τελευταία χρόνια. Η Ζώνιου – Σιδέρη (2011, σ. 159) δίνει και έναν ακόμα ορισμό στον όρο «ένταξη» και την παρουσιάζει ως «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου».

Μια διαφορετική ερμηνεία που δίνει ο Κόμπο (1992, 15-18) ορίζει την ένταξη «ως η απλή εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να είναι ικανοί οι μαθητές αυτοί να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητές της». Ο Κόμπος (1992) προσθέτει την

κοινωνική διάσταση στον όρο «ενσωμάτωση», καθώς όταν οι μαθητές με ΕΕΑ ενσωματώνονται σε έναν χώρο σημαίνει πως συμμετέχουν στο σύνολο των δραστηριοτήτων αυτού του χώρου, μαθησιακών και κοινωνικών. Αυτοί οι όροι αναφέρονται από την Χριστοφοράκη ως ταυτόσημοι. Εντούτοις, καταλήγει στο ότι η ένταξη είναι «η απλή παροχή ευκαιριών για τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σ' ένα σύνολο, όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν κάθε δικαίωμα στις ίδιες εμπειρίες όπως και τα συνομήλικά τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία», ενώ η ενσωμάτωση προσθέτει την «αλληλεπίδρασή τους με αυτά τα παιδιά, την παροχή ενσωματωμένων εμπειριών κοινωνικοποίησης» (σ. 11). Η Ζαχαράκη στη δική της έρευνα (2012), αφού μελέτησε διάφορους ορισμούς της ένταξης και της ενσωμάτωσης, συνοψίζει λέγοντας πως η ένταξη αφορά τη συμπόρευση ατόμων με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η διαδικασία είναι συνεχής και περιλαμβάνει την ανταλλαγή διαφορετικών χαρακτηριστικών, τα οποία βοηθούν και εξελίσσουν τους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα η Ζαχαράκη αποφαινεται πως η ένταξη «πρόκειται για ένα νέο τρόπο ζωής όπου μέσα από την ουσιαστική συνύπαρξη οι διαφορές δεν οδηγούν στο διαχωρισμό και τον αποκλεισμό αλλά στην ολοκλήρωση» (σ. 15-16). Είναι φανερό πως διαχωρίζονται οι δύο όροι εννοιολογικά και σε αυτά που προσφέρουν στα άτομα με ΕΕΑ. Όλες όμως οι αποδόσεις των όρων έχουν ένα κοινό. Είτε με την ένταξη είτε με την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ, επιδιώκεται η ισοτιμία των παιδιών στον χώρο της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις ιδιαιτερότητες που έχουν. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει στόχο να υποστηρίξει τόσο τους αδύναμους όσο και τους ισχυρούς με σκοπό να πετυχαίνουν όλοι το καλύτερο που μπορούν, να αισθάνονται σεβαστοί, εκτιμημένοι και πλήρως ενταγμένοι στη σχολική κοινότητα. Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποκλείεται κανείς και αναπτύσσονται τύποι μάθησης προσβάσιμοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες όλων των μαθητών (Βενετάκη, Τσανάι & Τσιγλάκη, 2018).

3.2 Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική

3.2.1 Πλαίσιο

Όπως προαναφέρθηκε τα πιο σημαντικά νομοθετικά βήματα για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα έγιναν το 2000 με τον ν.2817/2000 και το 2008 με τον ν.3699/2008. Ο πρώτος νόμος εισάγει την εκπαιδευτική κοινότητα στον θεσμό της παράλληλης στήριξης που βρίσκεται στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, ενώ ο δεύτερος νόμος εμβαθύνει σε αυτόν το θεσμό. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και η παρουσία και προσφορά των ΚΕΔΔΥ, εισήγαγαν την ενταξιακή εκπαίδευση ολοκληρωτικά στην χώρα. Σύμφωνα με την Σίσκου (2017) έχουν γίνει πολλές προσπάθειες κοινωνικής ένταξης και ισοτιμίας όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία αλλά υπάρχουν ακόμα πολλές ενέργειες που μπορούν να γίνουν. Ειδική μνεία για την προσφορά αυτών των νόμων έχει κάνει και ο Καραμητρόπουλος (2015) στην εργασία με τίτλο «Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου». Οι δύο προαναφερθέντες νόμοι επηρέασαν σημαντικά την ΕΑ. Με τον ν.2817/2000 δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ και όχι στα αίτια των ειδικών αναγκών τους. Με τον ν.3699/2008 δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή στη διεπιστημονική ομάδα που υποστηρίζει και ενθαρρύνει τον μαθητή ή τη μαθήτριά με αναπηρία και με ΕΕΑ. Οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για την ΕΑ φανερώσουν σημαντικά, αν και ετεροχρονισμένα, βήματα για την ελληνική εκπαίδευση. Οι Κοκκινάκη Δ. & Κοκκινάκη Α. (2014), αναφέρονται τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά του ν.2817/2000. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες παρόλο που ο νόμος έχει συντελέσει σημαντικά στην εξέλιξη της ΕΑ στην Ελλάδα, καθώς δημιουργήθηκαν τα ΚΔΑΥ και το κίνημα στήριξης των μαθητών με αναπηρία οργανώθηκε καλύτερα (ίδρυση μεταπτυχιακών τμημάτων), οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ΓΑ δεν στηρίζονται με αποτέλεσμα να οδηγούνται περισσότεροι μαθητές στην αποτυχία είτε έχουν είτε δεν έχουν ΕΕΑ.

3.2.2 Η ενταξιακή εκπαίδευση σήμερα

Η Ζαχαράκη (2012) παρουσιάζει τη σχολική ένταξη όπως αυτή αναφέρεται από τον Warnock (1978). Η σχολική ένταξη χωρίζεται στη Χωρική, Κοινωνική και Λειτουργική. Σύμφωνα με τη Χωρική, τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν σε ξεχωριστά τμήματα ή κτήρια αλλά συναναστρέφονται με τα υπόλοιπα παιδιά. Στην Κοινωνική ένταξη οι μαθητές/τριες αν και λαμβάνουν διαφορετική εκπαίδευση, κοινωνικοποιούνται με τους συμμαθητές τους σε κοινωνικά δρώμενα και στο

διάλειμμα, ενώ στη Λειτουργική οι μαθητές/τριες με αναπηρία και ΕΕΑ φοιτούν στον ίδιο χώρο εντός και εκτός τάξης με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά παρακολουθούν διαφορετικό πρόγραμμα. Επικρατέστερη είναι η τελευταία μορφή ένταξης, αφού έχει ως στόχο την ολοκληρωμένη συνεκπαίδευση και στη συνέχεια τη φοίτηση σε ΤΕ ή ειδικό σχολείο.

Από την άλλη, οι Βλάχου & Ζώνιου – Σιδέρη (2009) ξεχωρίζουν και παρουσιάζουν τη συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση και τη συνεργατική διδασκαλία. Τα δύο αυτά μοντέλα συνεργατικών πρακτικών υφίστανται και εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία. Η συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση αφορά τη συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων με στόχο την επίλυση προβλημάτων μαθητών της σχολικής κοινότητας. Για να επιλυθεί το πρόβλημα αρχικά αναγνωρίζεται, σχεδιάζεται σχέδιο παρέμβασης και έπειτα εφαρμόζεται και αξιολογείται. Αρχικά, κύριο χαρακτήρα σε αυτή τη διαδικασία κατείχαν επιστήμονες της ψυχολογίας και αργότερα της παιδαγωγικής. Ο σύμβουλος ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει ποικίλες αρμοδιότητες και ευθύνες. Αυτές αφορούν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου προς μαθητές/τριες με ΕΕΑ, τη καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς ΓΑ και τη σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και τους φορείς. Η συνεργατική διδασκαλία αφορά τη συνεργασία εκπαιδευτικών με διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίοι σχεδιάζουν τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες σε τάξεις ΓΑ. Στόχος τους είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η μείωση τους στίγματος των μαθητών/τριών με αναπηρία και ΕΕΑ. Με αυτή τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, αλληλοϋποστηρίζονται και μοιράζονται από κοινού τις ευθύνες της διδασκαλίας. Κάποιες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας είναι η παράλληλη στήριξη, η ομαδική διδασκαλία, η διδασκαλία και υποστήριξη και η ευέλικτη ομαδοποίηση. Σε όλες τις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ΓΕ συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό ΕΑ άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο. Η συνεργατική διδασκαλία έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αλλά είναι ευρέως αποδεκτή η αποτελεσματικότητά και ευεργετικότητα της, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ.

Η ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και ΕΕΑ την Ελλάδα, φαίνεται πως απασχολεί κατά κύριο λόγο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς σε αυτή τη βαθμίδα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση (Σούλης, 2013). Κύριος τύπος διδασκαλίας σε παιδιά με

ΕΕΑ είναι τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) με ποσοστό 73%, ενώ μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνουν η υποστηρικτική διδασκαλία μέσα σε τάξη ΓΑ, η συνεργατική διδασκαλία και τα ΣΜΕΑ. Έτσι, δεν επιτυγχάνεται ουσιαστική ένταξη, αφού οι μαθητές/τριες περιθωριοποιούνται σε ξεχωριστές τάξεις. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Καραμητρόπουλος (2015), ο οποίος συμπεραίνει πως τα ΤΕ ενώ έχουν ως στόχο την καταπολέμηση της απομόνωσης των μαθητών/τριών με αναπηρία και ΕΕΑ, έχουν αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους, αφού οι μαθητές/τριες απομακρύνονται από το χώρο της γενικής τάξης. Αν και οι μαθητές διδάσκονται αποτελεσματικότερα, περιορίζεται η συνύπαρξη όλων των μαθητών με αναπηρία και τυπικών προσόντων, όπως περιορίζεται και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα στην ενταξιακή εκπαίδευση αλλά οι αρχές της ένταξης δεν εφαρμόζονται με συνέπεια. Τα ευρήματα των Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου (2004), αφορούν την αδυναμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών ΓΕ και των εκπαιδευτικών ΕΑ. Πιο συγκεκριμένα ειδικοί παιδαγωγοί αποκρίθηκαν πως υπάρχουν πολλά εμπόδια στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ΓΕ. Κάποια από αυτά είναι η έλλειψη οργάνωσης τέτοιων δραστηριοτήτων, η έλλειψη γνώσεων, χρόνου, διοικητικής υποστήριξης και ενημέρωσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ΓΕ πιθανό να έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας από τους ειδικούς παιδαγωγούς, παγιωμένες αντιλήψεις κ.α. Στην εργασία τους οι Κοκκινάκη Δ. & Κοκκινάκη Α. (2014) συμφωνούν πως «η αδυναμία εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφειλόταν στην απουσία σχεδιασμού μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο» (σ. 8). Για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ απαιτείται ριζική αλλαγή στα σχολικά κτίρια, τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και γενικότερα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πρέπει να αποκτήσει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Τα εμπόδια θα ξεπεραστούν με την άρση των προκαταλήψεων και των στάσεων που επικρατούν στην εκπαίδευση και με τον πιο άρτιο σχεδιασμό και την χρηματοδότηση που αρμόζει σε ένα τέτοιο εγχείρημα, όπως η ΕΑΕ (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006). Όπως αναφέρει και ο Καραμητρόπουλος (2015), η ειδική αγωγή έχει κάνει σημαντικά βήματα αλλά σε καμία περίπτωση δεν έχουν λυθεί αποτελεσματικά τα προβλήματα που απαιτούν επίλυση στην ΕΑ.

3.3 Η ένταξη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής

Οι Μαντζίκος & Κατσάρη (2015) περιγράφουν την ένταξη των κωφών παιδιών ως «τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με ακούοντα παιδιά της ηλικίας του». Σύμφωνα με τον Σούλη (2013) παραδοσιακά οι μαθητές με προβλήματα ακοής φοιτούν σε σχολεία κωφών που απευθύνονται σε παιδιά κωφά και βαρήκοα. Υπάρχουν πολλοί γονείς κωφών παιδιών που επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν συγκεκριμένες πρακτικές όπως πρόσληψη ειδικού προσωπικού (π.χ. λογοθεραπευτές, ακουολόγοι, διερμηνείς ΕΝΓ κ.α.), εφοδιασμός εκπαιδευτικής τεχνολογίας ή εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης ΕΕΠ και αναλυτικών προγραμμάτων, συνεχής συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών κ.α. Στην περίπτωση της ένταξης το παιδί με πρόβλημα ακοής κάνει μάθημα σε χώρο εντός του κτιρίου με δάσκαλο/α εξειδικευμένο/η στην εκπαίδευσή του. Ο/Η μαθητής/τρια στο τμήμα ένταξης, όπου παρακολουθεί μαθήματα, αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο μικρός χώρος της τάξης και ο αριθμός των παιδιών βοηθούν να είναι το παιδί πιο συγκεντρωμένο και ο εκπαιδευτικός αφοσιωμένος στην ειδική διδασκαλία του. Η ένταξη με αυτή την μορφή δεν αντιμετωπίζεται από όλους με θετική στάση. Σύμφωνα με τον Kyle (1993), η ένταξη σε σχολεία ακουόντων δεν αξιολογείται πάντα θετικά για τη σχολική και την κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών/τριών. Στις γενικές τάξεις πραγματοποιείται η ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα ακοής στις ώρες διδασκαλίας δευτερευόντων μαθημάτων (Mooges & Kluwin, 1986). Αυτό δεν συνεπάγεται πραγματική ένταξη καθώς δεν επικοινωνούν και δεν συνεργάζονται οι ακούοντες μαθητές με τους κωφούς σε κύρια μαθήματα και σε καθημερινές καταστάσεις. Έρευνες έχουν δείξει πως τα τμήματα ένταξης με τη μορφή διδασκαλίας σε άλλο χώρο εκτός της γενικής τάξης δεν βοηθούν στην ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνική ένταξη των κωφών μέσα στα σχολεία των ακουόντων (Stinson & Lang, 1994). Αντιθέτως, οι κωφοί μαθητές/τριες απομονώνονται κοινωνικά, νιώθουν μόνοι και αποκομμένοι από το περιβάλλον του γενικού σχολείου (Foster, 1989). Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι αρνητικοί στην ένταξη μαθητών σε σχολεία γενικής αγωγής λόγω προβλημάτων υποδομής, συμμετοχής στις δράσεις του σχολείου, πρόσβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη μάθηση και εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών των κωφών σε περιβάλλοντα ακουόντων (Λαμπροπούλου, 1999). Στην κατηγορία της ένταξης υπάρχει και ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας κατά τον οποίο τα παιδιά με προβλήματα

ακοής παρακολουθούν το μάθημα της γενικής τάξης με μερική ή ολική υποστήριξη από ένα δεύτερο άτομο, εκπαιδευτικό ή διερμηνέα (Νικολαραϊζή, 2008-2009). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού να βρίσκεται σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων μέσα στην τάξη ή αν θεωρεί απαραίτητο να βοηθάει τον/τη μαθητή/τρια εκτός τάξης μερικές ώρες την εβδομάδα. Ακόμα, αν η υποστήριξη του δεύτερου εκπαιδευτικού δεν είναι επιτακτική, έχει τη δυνατότητα να παρευρίσκεται στην τάξη μόνο 2-3 φορές την εβδομάδα. Επίσης, εφόσον το παιδί παρακολουθεί μαθήματα γενικής τάξης είναι αναγκαία η παρουσία διερμηνέα, ο οποίος είναι καλός γνώστης της νοηματικής γλώσσας και εκπαιδευτικός. Με τον/τη διερμηνέα το μάθημα γίνεται πιο ουσιαστικό για τον/τη μαθητή/τρια με προβλήματα ακοής (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

Το 2006 παρουσιάστηκε λογισμικό με παιδαγωγικές αρχές και σχεδιασμό διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς με μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής (Μαθηματικά με Νόημα, βιβλίου δασκάλου). Τον σχεδιασμό του λογισμικού ειδικής αγωγής «Μαθηματικά με Νόημα» ανέλαβαν φυσικοί χρήστες της γλώσσας και έμπειροι διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ). Οι εναλλακτικές μορφές υποστήριξης και η ίδρυση ειδικών τάξεων για μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής οδήγησε στην αύξηση των μαθητών/τριών που εκπαιδεύονται σε συνηθισμένα σχολεία (Mooges, 2010). Για τη χρήση αυτών των μέσων είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει πλήρης αξιοποίησή τους.

Κεφάλαιο 4^ο: Επιμόρφωση

4.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση είναι μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που έχει σχεδιαστεί με συστηματικό τρόπο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Οικονομίδης, 2021). Οι Αθανασούλα – Ρέππα και συν. (1999) συμφωνούν πως η επιμόρφωση είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν επαγγελματική αλλά και προσωπική ανάπτυξη.

Από την απαρχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, η λειτουργία της χαρακτηρίστηκε από την μη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και από την έλλειψη αξιολόγησής της (Βοζαϊτής & Υφαντή, 2006). Σύμφωνα με τον Μπικάκη (2016), η επιμόρφωση στην Ελλάδα χωρίζεται σε τρεις περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο (1977-1992), η επιμόρφωση ελέγχεται από την πολιτική εξουσία. Τα προγράμματα δεν αντιστοιχούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι μακράς διάρκειας (1 έτος) και συμμετέχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί. Η δεύτερη περίοδος είναι πιο σύντομη (1992-1995). Τα επιμορφωτικά προγράμματα επιτρέπουν τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών και είναι πιο σύντομης διάρκειας. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των προγραμμάτων διέπεται από την πολιτική εξουσία. Από το τέλος της δεύτερης περιόδου έως σήμερα διανύουμε την τρίτη περίοδο. Το 1995 ξεκινά μια επιμορφωτική περίοδο, όπου οι οργανωτές αναγνωρίζουν την ανάγκη της αναπροσαρμογής των προγραμμάτων, ώστε να γίνουν πιο ευέλικτα και να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρακολούθηση των σεμιναρίων είναι αμειβόμενη και πραγματοποιείται στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα παύουν να είναι μονοετή, το περιεχόμενο των προγραμμάτων εξακολουθεί να μην αντιστοιχεί στο ζητούμενο της επιμόρφωσης, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι πρωτοδίοριστοι. Τα κύρια στοιχεία που διαφοροποιούν τα προγράμματα είναι πως καλύπτουν πολλά εκπαιδευτικά και μη αντικείμενα και πως παρέχονται και από άλλους φορείς, όπως τα ΑΕΙ και τα Ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων.

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στην ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εκτενέστερα και τη χωρίζουν με τα μεγάλα επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν και την ιστορική συγκυρία. Η πρώτη περίοδος 1880-1977 είναι η

περίοδος των Διδασκαλείων (Σακούλης, Ασημάκης & Βεργίδης, 2017). Το 1880 γίνονται οι πρώτες οργανωμένες επιμορφωτικές – μετεκπαιδευτικές προσπάθειες των δασκάλων. Το 1922 αναλαμβάνει την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Την μετεκπαίδευση παρακολουθούν, έπειτα από εξετάσεις, περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών, παρακολουθούν υποχρεωτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Οι καθηγητές είναι Πανεπιστημιακοί ή ειδικοί επιστήμονες και οι απόφοιτοι μπορούν να γίνουν ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Το 1964 καταργείται αυτή η διαδικασία και αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Επί δικτατορίας ιδρύεται το «Εν Αθήναις Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης», το μετέπειτα (1972) «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης». Η μετεκπαίδευση τη δεκαετία του '70 δεν είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν ελάχιστοι και ο χαρακτήρας της συγκεντρωτικός. Τα Διδασκαλεία αποτελούσαν ελληνικό χαρακτηριστικό, αφού δεν υπήρχαν πουθενά στον κόσμο. Το 1977-1992 είναι η περίοδος των Σχολών Επιμόρφωσης. Τη λειτουργία και το περιεχόμενο των σχολών τα είχε αναλάβει η πολιτική εξουσία. Στις σχολές φοιτούσαν περισσότεροι δάσκαλοι, οι οποίοι θα επέστρεφαν στα διδακτικά τους καθήκοντα, ενώ στο Μαράσλειο ο αριθμός των δασκάλων ήταν μικρότερος και ύστερα θα αναλάμβαναν θέσεις στελεχών. Το 1992-1995 είναι η τριετία της μετάβασης στην ευρωπαϊκή περίοδο. Η επιμόρφωση είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα για την επαγγελματική πορεία των δασκάλων και θεσπίστηκε για πρώτη φορά η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ). Το 1995 τα επιμορφωτικά προγράμματα έγιναν πιο ευέλικτα, περισσότερων ειδών και οι εκπαιδευτικοί που τα παρακολουθούσαν αυξήθηκαν σημαντικά. Οι φορείς που υλοποιούν τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτή την περίοδο αυξήθηκαν. Μερικοί από αυτούς είναι τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, οι σχολικοί σύμβουλοι, η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε κ.α. Τομή αυτής της περιόδου είναι η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), το 2002 (Ν.2986/2002). Το 2011 (Ν. 3966/2011) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), στο οποίο συγχωνεύτηκαν τα ΠΕΚ και το ΠΙ. Η ιστορία της επιμόρφωσης στην Ελλάδα πέρασε από πολλές αλλαγές και με τον καιρό είναι φανερό πως έγινε πιο απαιτητική, με μεγαλύτερο θεματικό εύρος και με στόχο να αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

4.1.2 Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1997,1998) και την Φώτη (2020), οι συνεχείς εξελίξεις και οι αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία και κατ' επέκταση στη μάθηση και στην εκπαίδευση καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιστημονική γνώση αναπτύσσεται ραγδαία και ο εκπαιδευτικός επιδιώκει με την επιμόρφωσή του να διατηρήσει την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση ενεργή. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η πολυπολιτισμικότητα και οι πλουραλιστικές κοινωνίες απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να ενημερώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς παράλληλα με τις εξελίξεις.

Η βιβλιογραφία όσον αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ισχνή. Μία έρευνα της Παπαναούμ (2003) προσφέρει επιπλέον πληροφορίες για αυτό το ζήτημα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν πιο σημαντικό να επιμορφωθούν σε θέματα με διδακτική – παιδαγωγική διάσταση, όπως θέματα ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας και έπειτα σε διοικητικά ζητήματα, όπως η σχολική ζωή και η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αργότερα του ΟΕΠΕΚ (2003-2004), του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών & ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. (2008) η επιμόρφωση στην ψυχολογία είναι η επικρατέστερη επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια όμως, παρατηρείται μεγάλη ανάγκη στην επιμόρφωση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2021). Η ένταξη αυτών των μαθητών και η ανάπτυξη του χώρου της ειδικής αγωγής έχει δημιουργήσει καινούριες ανάγκες στον τομέα της επιμόρφωσης.

Παρατηρείται μεγάλη ανάγκη στην επιμόρφωση στην Ε.Α. λόγω ελλείψεων σε προπτυχιακό επίπεδο, αφού οι ώρες που αφιερώνονται σε αυτό το αντικείμενο είναι ελάχιστες (Παντελιάδου, 2021). Άλλοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν στην Ε.Α. διότι με αυτό τον τρόπο θα προωθηθούν επαγγελματικά ή θα αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις (Μπικάκης, 2016). Ακόμα, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές τακτικές λόγω των αυξανόμενων αλλαγών και απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Με την επιμόρφωση θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτούμενες αλλαγές (Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, 2002). Οι επιμορφώσεις καθιστούν τον εκπαιδευτικό προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις καινούριες προκλήσεις, με αποτέλεσμα να είναι

σε θέση να εφαρμόσει οτιδήποτε καινοτόμο του ζητηθεί (Φιλοκόστα, 2010). Η σχολική κοινότητα συχνά πρέπει να μετασχηματίζεται αναλόγως τον μαθητικό πληθυσμό, είτε αυτός είναι από διαφορετικούς πολιτισμούς (Καρράς & Οικονομίδης, 2015), είτε είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Ντουρμά, 2009). Ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτές τις αλλαγές.

4.2 Επιμόρφωση στην Ε.Α.

Από τα παραπάνω είναι φανερό η αυξητική τάση ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και δη της Ε.Α. Τα επιμορφωτικά προγράμματα στην Ε.Α. έχουν αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια και οι τύποι των επιμορφώσεων ποικίλουν. Σύμφωνα με την έρευνα των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2000) η επιμόρφωση στην Ε.Α. κρίνεται απαραίτητη. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες της έρευνας προτιμούν ως περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους την πολυκατηγορική επιμόρφωση, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τις μαθησιακές δυσκολίες, τον αυτισμό, τη διαχείριση τάξης, τις ψυχικές διαταραχές, τη νοητική υστέρηση (καθυστέρηση). Οι συμμετέχοντες θεωρούν καταλληλότερη την υποχρεωτική επιμόρφωση, που συνδέει θεωρία με πράξη και διεξάγεται εντός σχολικού ωραρίου ή το πρώτο δεκαπενθήμερο του Σεπτεμβρίου. Η επιμόρφωση από πανεπιστημιακούς με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις κρίνεται πιο εύστοχη και πλήρης και είναι προτιμότερο να οργανώνεται από Πανεπιστήμια, Δ/ση Ε.Α. ή από το σχολείο. Η επιμόρφωση στην Ε.Α., όντας ένας κλάδος απαιτητικός και διαρκώς εξελιξίμος, χρειάζεται χρόνο για να κατακτηθεί πλήρως. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως προγράμματα αρκετών ωρών. Οι οργανωτές των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των ενδιαφερόμενων στη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων. Ειδικότερα, τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα αποτυγχάνουν.

4.2.1 Τύποι επιμόρφωσης στην Ε.Α. στην Ελλάδα

Μεταπτυχιακά:

Τα μεταπτυχιακά στην Ε.Α. στην Ελλάδα είναι ποικίλα. Τα περισσότερα διαρκούν 4 εξάμηνα (2 χρόνια), πραγματοποιούνται δια ζώσης και είναι επί πληρωμή. Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών των μεταπτυχιακών περιλαμβάνει θεωρία και πρακτική άσκηση. Τα μεταπτυχιακά στοχεύουν κυρίως στην παροχή γνώσεων για την αναπηρία και

στην απόκτηση δεξιοτήτων για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιοι τομείς της Ε.Α. που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα των μεταπτυχιακών είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαιδευτική παρέμβαση, η γλωσσική ανάπτυξη, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην Ε.Α. και η εκπαίδευση και αποκατάσταση των Ειδικών ομάδων. Θεωρούνται αρκετά απαιτητικά και προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πολλά εφόδια τόσο γνωστικά όσο και επαγγελματικά. Ορισμένα μεταπτυχιακά που λειτουργούν στην Ελλάδα είναι:

- Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Ε.Α.
- Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση, Κοινωνία και Παιδαγωγική», ΑΠΘ
- Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», ΠΑΜΑΚ
- ΔΠΜΣ Ειδική Αγωγή, ΠΤΠΕ – ΠΤΔΕ Κρήτης
- ΠΜΣ Παιδαγωγική Επιστήμη: Ε.Α., Παιδαγωγική του Σχολείου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ

Σεμινάρια:

Όσον αφορά τα σεμινάρια, τα περισσότερα διαρκούν 9 μήνες, γίνονται εξ αποστάσεως και είναι επί πληρωμή αλλά αρκετά πιο οικονομικά από τα μεταπτυχιακά. Ως επί το πλείστον περιλαμβάνουν αρκετούς γνωστικούς τομείς στο πρόγραμμα σπουδών τους. Κάποιοι από αυτούς είναι οι πολύπλευρες γνώσεις και δεξιότητες, η αναπηρία, οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, η ψυχοπαθολογία, η εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο αυτισμός και η παράλληλη στήριξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα επιλέγει καθώς έχουν μικρό βαθμό δυσκολίας, είναι σύντομα και τους παρέχουν μόρια για να ανελιχθούν ή να αποκατασταθούν επαγγελματικά.

- Ειδική Αγωγή, Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών – ΕΚΕΥ
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΚΕΔΙΒΙΜ

- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Ανίχνευση, Διαφοροδιάγνωση και Παρέμβαση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΚΕΔΙΒΙΜ
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Διαγνωστική, Θεραπευτική, Συμβουλευτική, ΕΚΠΑ
- Ημερίδα ΕΚΠΑ: 13^ο Σεμινάριο Κατάρτισης Ε.Α. και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α.

Δια βίου μάθησης – Σεμινάρια:

Οι επιμορφώσεις δια βίου μάθησης πραγματοποιούνται συνήθως εξ αποστάσεως και διαρκούν 7-12 μήνες. Τα εφόδια που παρέχονται είναι βασικές γνώσεις για την Ε.Α. και προσεγγίσεις όσον αφορά την αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών και σχολικής αποτυχίας. Ο σκοπός των προγραμμάτων δια βίου μάθησης είναι να εφοδιαστούν οι συμμετέχοντες με πρωταρχικές, πρακτικές γνώσεις που θα μπορούν να τις εφαρμόσουν άμεσα.

- Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες, ΑΠΘ – ΚΕΔΙΒΙΜ
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ – learninn
- Ειδική Αγωγή και Διαπαιδαγώγηση σε νευροαναπτυξιακές και αισθητηριακές διαταραχές, ΕΚΠΑ – ΚΕΔΙΒΙΜ
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών, ΕΚΠΑ
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αναζητώντας τα προγράμματα για επιμόρφωση στην Ε.Α. βρέθηκε μόνο ένα πρόγραμμα που οργανώνει το Πανεπιστήμιο Πατρών και αφορά καθαρά την εκπαίδευση των κωφών μαθητών/τριών. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικά πακέτα επιμόρφωσης που αφορούν εκπαιδευτικούς και ειδικούς, σχετικά με την εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Η επιμόρφωση είναι εξ' αποστάσεως και πραγματοποιείται με αλληλεπιδραστικό και συνδιαλλακτικό τρόπο μάθησης. Οι επιμορφωτές είναι πεπειραμένοι και επιθυμούν τη σταδιακή μελέτη και εξέλιξη του συμμετέχοντα. Τα τέσσερα πακέτα επιμόρφωσης έχουν περιεχόμενο αποκλειστικά

για κωφούς μαθητές/τριες. Κάθε πακέτο είναι επικεντρωμένο σε ένα θέμα και χωρίζεται σε 2 μέρη, το θεωρητικό κ το ερευνητικό.

4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα Ε.Α.

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την επιμόρφωση, συμπεραίνεται πως η επιμόρφωση είναι απαραίτητη (Τριανταφύλλου, Δημητριάδου & Πλιόγκου, 2020). Ο σχεδιασμός της απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, καθώς η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται από τον τρόπο που σχεδιάστηκε (Μπότου, 2013. Αντωνίου, 2011. Γραικός, 2014). Σύμφωνα με την Μαρτίδου (χ.χ.) στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων μεγάλη είναι η συμβολή των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι πρώτο μέλημα έχουν να διερευνήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των επιμορφώσεων.

Στην εργασία της Στασινοπούλου (2019) παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στην Ε.Α. Στην έρευνα των Παντελιάδου, Πατσιοδήμου (2000) οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν σε όλες τις κατηγορίες της Ε.Α. και κυρίως στις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα, προτιμούν υποχρεωτική επιμόρφωση που να περιλαμβάνει πρακτική άσκηση, ώστε να συνδέεται η θεωρία με την πράξη (Σμυρνάκη, 2020). Οι λόγοι που επιθυμούν οι περισσότεροι να επιμορφωθούν στην Ε.Α. είναι για να αντιμετωπίσουν προβλήματα και για να ανελιχθούν επαγγελματικά. Οι Miller, Morfidi & Soulis (2013) εξήγαγαν το συμπέρασμα πως το 70% του δείγματός τους πιστεύει πως πρέπει να επιμορφωθεί στην Ε.Α., καθώς οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές Ε.Α. αφού δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις από το πανεπιστήμιο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Tsakiridou & Polyzorou (2014), οι οποίες χαρακτηρίζουν επιτακτική ανάγκη την διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ε.Α. Οι Λαϊνά & Παπαδοπούλου (2015) έκαναν έρευνα σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέληξε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αυξηθεί και πως είναι φανερό η απουσία του Υπουργείου σχετικά με τη σχεδίαση των προγραμμάτων. Ακόμα, οι περισσότεροι θα επέλεγαν εξ' αποστάσεως επιμόρφωση. Στην ανεπαρκή επιμόρφωση του Υπουργείου καταλήγουν και οι συμμετέχοντες της έρευνας των Σκουλίδη, Πανιτσίδου, Παπασταμάτη & Βαλκάνος (2015), οι οποίοι

τονίζουν τη σημαντικότητα της οργάνωσης των επιμορφώσεων με ποσοστό 92,1% να συμφωνεί. Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες τους διότι τα προγράμματα που έχουν ήδη παρακολουθήσει πραγματοποιήθηκαν χωρίς να διερευνηθούν οι ανάγκες τους. Οι περισσότεροι επιλέγουν περιεχόμενο που αφορά τον αυτισμό, τη διαχείριση τάξης, τις ψυχολογικές διαταραχές, τη νοητική υστέρηση και τη διαχείριση συγκρούσεων. Η επιμόρφωση επιθυμούν να είναι ενδοσχολική με φορέα υλοποίησης ΑΕΙ/ΤΕΙ ή τη σχολική μονάδα (Σμυρνάκη, 2020). Στην έρευνα του Μπικάκη (2016) οι συμμετέχοντες καταλήγουν πως τα προγράμματα πρέπει να προσφέρουν αναγνωρισμένους τίτλους και είναι σημαντικό να έχουν χαμηλό κόστος, να ναι σύντομο και σε κοντινή απόσταση. Το 66% του δείγματος επιλέγει προγράμματα με λίγες απαιτήσεις, με πρακτική άσκηση και κατά κύριο λόγο επιλέγουν σεμινάρια καθώς τα μεταπτυχιακά έχουν λίγες θέσεις. Η θεματολογία που προτιμούν είναι αυτισμός, δυσλεξία και δυσαριθμία. Οι μόνιμοι θέλουν να επιμορφωθούν για να εξειδικευτούν, ενώ οι αναπληρωτές για επαγγελματική αποκατάσταση. Σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Αυστραλία από τους Colin, Klassen & Georgiou (2007) αναδύθηκαν οι ελλείψεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταρχάς είναι επιτακτική ανάγκη η περισσότερη κατάρτιση, η επιμόρφωση και η στήριξη της πολιτείας στο έργο τους. Για την ένταξη των μαθητών είναι προτιμότερο να καταρτιστούν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες θα εφαρμόσουν στην τάξη τους. Κάποια χρόνια αργότερα στην έρευνα του Fisher (2013) στην Πολιτεία του Μισισιπή, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αισθάνονται απροετοίμαστοι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (74% του δείγματος). Το 40% δεν έχει καμία επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο και οι υπόλοιποι θεωρούν πως τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν τους βοήθησαν. Επιπλέον, τονίζεται από τους συμμετέχοντες η μεγάλη ανάγκη για πρακτική άσκηση και για συνεργασία της Γ.Α. με την Ε.Α., ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών.

Στην εργασία του Δεγαϊτα (2020) σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Ε.Α. και εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης, παρατίθενται τα ευρήματα από ποικίλες σχετικές έρευνες. Οι έρευνες συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν στην Ε.Α. για να απαλειφτούν οι κοινωνικές ανισότητες και να ενσωματωθούν οι μαθητές. Η

επιμόρφωση προσφέρει προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για έναν εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η έλλειψη μαθημάτων Ε.Α. σε προπτυχιακό επίπεδο ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα. Στην Ελλάδα η επιμόρφωση στην Ε.Α. χαρακτηρίζεται ανεπαρκής. Οι Αγαλιώτης (2007), Φώκιαλη & Ράπτης (2008) αναφέρονται στην ανάγκη για ποιοτική, οργανωμένη επιμόρφωση που θα συμπεριλαμβάνει θεωρία και πράξη με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση καταστάσεων στη σχολική τάξη. Οι επιμορφώσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2021), αυτό δεν συμβαίνει και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών έως τώρα φανερώνουν την ανεπάρκεια των επιμορφώσεων να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Ο Αγαλιώτης ερεύνησε και την επιθυμητή δομή της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως προτιμούν η επιμόρφωση να έχει διάρκεια 50-200 ώρες, να περιλαμβάνει πρακτική άσκηση, η οποία θα επιβλέπεται από ειδικούς, να γίνονται στη διάρκεια του διδακτικού τους έργου και να εξειδικεύονται σε όλο το φάσμα της Ε.Ε.Α.. Ειδικότερα, επιθυμούν να μελετήσουν ποικιλία περιπτώσεων και καταστάσεων. Αυτό το περιεχόμενο μπορούν να το υπηρετήσουν επιμορφωτές με διδακτική εμπειρία στην Ε.Α., δεν αρκεί απλά η ιδιότητα. Με τον Αγαλιώτη, συμφωνεί και η Σμυρνάκη (2020), αφού στην έρευνα της συμπεραίνεται πως ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης είναι πολύ σημαντικός σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφωθούν εντός σχολικού ωραρίου και στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων το ιδανικό επιμορφωτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει τον παραδοσιακό τρόπο σεμιναριακής επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση και την έμφαση στις ενδοσχολικές ανάγκες. Η διάρκεια του προγράμματος θα είναι 200 ώρες και θα κατανέμεται σε φάσεις αναλόγως τη δομή του, θεωρητικές γνώσεις, πρακτική εφαρμογή και ανατροφοδότηση. Όσον αφορά το περιεχόμενο, θα ετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς με εφόδια για να διδάξουν μαθητές με Ε.Ε.Α., να εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία και να εντοπίζουν τις δυσκολίες τους. Ο φορέας που υλοποιεί τα προγράμματα πρέπει να ναι απόλυτα ενημερωμένος και οργανωμένος με βάση τις συνεχείς αλλαγές και ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο επιμορφωτής είναι προτιμότερο να είναι εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες γνώσεις και με εμπειρία στο συγκεκριμένο ζήτημα, ώστε να μπορούν να

ταυτιστούν και να επικοινωνήσουν μαζί του οι συμμετέχοντες. Οι παραπάνω έρευνες βοηθούν στον καλύτερο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

4.4 Επάρκεια επιμόρφωσης όσον αφορά τους μαθητές με προβλήματα ακοής
Από τα προγράμματα επιμόρφωσης που είδαμε, είναι φανερό πως ελάχιστα περιλαμβάνουν την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα ακοής. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής σε σχολεία γενικής αγωγής, είναι πολλά. Αν καταφέρουν να έχουν παράλληλη υποστήριξη από ειδικό, τα εμπόδια μειώνονται αλλά και πάλι ποικίλουν (Σκανδάλου, 2020-2021). Κάποια από αυτά είναι:

- ▶ Περιορισμένη επικοινωνία κωφών μαθητών – δασκάλων
- ▶ Αποκλεισμός από συζητήσεις στην τάξη
- ▶ Δυσκολία παρακολούθησης πολλών εργασιών
- ▶ Έλλειψη γνώσεων των μαθημάτων από τους διαμεσολαβητές (διερμηνείς-παράλληλη στήριξη)
- ▶ Καθυστέρηση πρόσληψης της πληροφορίας

Επομένως, είναι άμεση η ανάγκη για έρευνα στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων γενικά και ειδικότερα στο παρόν ζήτημα. Για να αρθούν τα εμπόδια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προβούν σε τακτικές για τις οποίες είναι απαραίτητη η εξειδίκευση. Κάποια μέτρα που μπορούν να λάβουν είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους, η προσθήκη οπτικών μέσων και η αλληλεπίδραση των κωφών ή βαρήκοων μαθητών με τους συμμαθητές τους. Η κοινωνικοποίηση και οι φιλίες που αναπτύσσουν οι κωφοί μαθητές είναι πολύ σημαντικές στην ένταξή τους.

Η συμπερίληψη αυτών των μαθητών θα επιτευχθεί μόνο με την κατάλληλη και επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που παραθέτει η Σκανδάλου (2020-2021) πολλοί εκπαιδευτικοί Γ.Α. δεν είναι θετικοί προς την συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής και βρίσκονται σε άγνοια καθώς δεν γνωρίζουν τις δυσκολίες τους και τους αγώνες τους. Σημαντικό βήμα προς τη συμπερίληψη είναι η τοποθέτηση εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία Γ.Α.. Αυτό το μέτρο ενέχει δυσκολίες, καθώς πρέπει να βασίζονται σε κάποιον άλλον

εκπαιδευτικό, ο χρόνος συχνά είναι περιορισμένος για να μπορέσουν να συνεργαστούν επιτυχώς και κάποιες φορές είναι δύσκολο να ενταχθούν πλήρως στο πλαίσιο της τάξης, με αποτέλεσμα οι ειδικοί παιδαγωγοί να αισθάνονται ως φιλοξενούμενοι. Η προσθήκη, όμως, των ειδικών δασκάλων προσφέρει ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς Γ.Α., οι οποίοι συχνά αισθάνονται ανίκανοι να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Κεφάλαιο 5^ο: Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφού αποφοιτήσουν από τις προπτυχιακές σπουδές τους αναζητούν επιπλέον επιμόρφωση. Αυτό αποτελεί σύνηθες γεγονός, καθώς θεωρούν πως οι γνώσεις που έλαβαν σε προπτυχιακό επίπεδο δεν επαρκούν για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Τριανταφυλλίδου, Δημητριάδου & Πλιόγκου, 2020. Παντελιάδου, 2000). Τα επιμορφωτικά προγράμματα εμφανίζουν πολλές αδυναμίες. Σε διάφορες έρευνες είναι φανερά “τα παράπονα” των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σχεδιασμό των επιμορφώσεων που παρακολουθούν (Μπικιάκης, 2016). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων χαρακτηρίζεται ελλιπής και πρόχειρος. Τα περισσότερα προγράμματα δεν στηρίζονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν προσαρμόζονται στις γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στα σχολεία. Ακόμα, οι περισσότερες επιμορφώσεις έχουν ελάχιστες απαιτήσεις, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται πλήρως καταρτισμένοι (Μπικιάκης, 2016). Σχετικά με το θέμα που απασχολεί τη συγκεκριμένη έρευνα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα ακοής, υπάρχουν ελάχιστες επιμορφώσεις. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής σε σχολεία γενικής αγωγής, είναι πολλά. Αν καταφέρουν να έχουν παράλληλη υποστήριξη από ειδικό, τα εμπόδια μειώνονται αλλά και πάλι ποικίλουν (Σκανδάλου, 2020 – 2021). Κάποια από αυτά είναι:

- ▶ Η έλλειψη γνώσεων των μαθημάτων από τους διαμεσολαβητές (διερμηνείς-παράλληλη στήριξη)
- ▶ Καθυστέρηση πρόσληψης της πληροφορίας
- ▶ Περιορισμένη επικοινωνία κωφών μαθητών – δασκάλους
- ▶ Αποκλεισμένοι από συζητήσεις στην τάξη
- ▶ Δυσκολία παρακολούθησης πολλών εργασιών

Επομένως, είναι άμεση η ανάγκη για έρευνα στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων γενικά και ειδικότερα στο παρόν ζήτημα. Για να επιτευχθεί ορθή και αποτελεσματική επιμόρφωση, θα πρέπει να είναι άρτια σχεδιασμένη και οργανωμένη.

Κεφάλαιο 6^ο: Μεθοδολογία έρευνας

6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει με τη χρήση ερωτηματολογίων, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, που δεν έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής, για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών και τις μεθόδους με τις οποίες επιθυμούν να επιμορφώνονται σχετικά με τη συμπερίληψη τους. Πιο συγκεκριμένα με την εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. για την ένταξη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής, τί ελλείψεις εντοπίζουν και πώς θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν, ώστε να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι απέναντι στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα ακοής. Με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων πρόκειται να ερευνήσουμε τις γνώσεις 2 εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίες συνεργάζονται και υποστηρίζουν μαθήτρια με προβλήματα ακοής. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων, που εφαρμόζονται σε άτομα με διαφορετική οπτική θα δώσει πιο ολοκληρωμένη και έγκυρη απάντηση στα ερωτήματά μας.

6.2 Τριγωνοποίηση

Η λέξη «τριγωνοποίηση» προέρχεται από την ναυσιπλοΐα και χρησιμοποιούταν για την εύρεση πορείας και θέσης του σκάφους, ερευνούνταν διάφορα σημεία, ώστε να βρεθεί με ακρίβεια η θέση ενός σκάφους (Τζιαφέρη, 2014). Σύμφωνα με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Γ.Σ.Ε.Ε, σήμερα η τριγωνοποίηση αποτελεί μία ερευνητική μέθοδο, η οποία συνδυάζει τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Οι Cohen, Morrison & Man-ion (2008) σχολιάζουν πως πολλοί ερευνητές μελετούν αυτή τη μέθοδο στη θεωρία αλλά ελάχιστοι στην πράξη. Σύμφωνα με τις Καλλέργη & Σπύρτου (χ.χ.), η τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί ως «η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων» και να ονομαστεί, πολυμεθοδική προσέγγιση συλλογής δεδομένων. Η Ευαγγέλου (χ.χ.) στο «*Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα*» αναφέρεται στην τριγωνοποίηση όπως ορίζεται από τον Denzin (1978: 291) ως «τη μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Η Τζιαφέρη (2014, σ. 3) αναφέρει πως η τριγωνοποίηση «είναι μία στρατηγική χρήσιμη στη βελτίωση της ακρίβειας της μέτρησης μιας μεταβλητής σε μία μελέτη ή της ερμηνείας ενός φαινομένου». Δίνονται πολλοί ορισμοί της τριγωνοποίησης. Σε αυτό που συμφωνούν

οι ερευνητές είναι πως αποτελεί μια μέθοδο, η οποία έχει ως στόχο την διασταύρωση δεδομένων και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Εκτός από την εγκυρότητα, η τριγωνοποίηση στοχεύει στη λήψη όσο το δυνατόν περισσότερων διαφορετικών διαστάσεων ενός φαινομένου με τη χρήση πολυμετοχικών τεχνικών.

Ο συνδυασμός της ποιοτικής και τη ποσοτικής μεθόδου στις κοινωνικές επιστήμες βοηθάει τον ερευνητή να κατανοήσει καλύτερα τα κοινωνικά πολύπλοκα ζητήματα και αυξάνει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της έρευνας. Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων ονομάζεται μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Υπάρχουν δύο είδη, σύμφωνα με τον Gilbert (2001) «Η χρήση περισσότερου από ενός εργαλείου που παράγει τον ίδιο τύπο δεδομένων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου» και σύμφωνα με τον Mitchel (1986) «Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συμπληρωματικά, στη μελέτη του ίδιου δείγματος για την απάντηση των ίδιων ερευνητικών ερωτημάτων» (σ.114). Η τριγωνοποίηση έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Μερικά από τα πλεονεκτήματα είναι πως τα λάθη είναι πιθανό να είναι λιγότερα καθώς δεν χρησιμοποιείται μία μέθοδος και είναι ιδανική για κοινωνικά θέματα. Από την άλλη κάποια μειονεκτήματα εντοπίζονται στην δυσκολία σύνθεσης των στοιχείων και στην ερμηνεία αποκλιόντων αποτελεσμάτων (Τζιαφέρη, 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζεται τριγωνοποίηση δεδομένων και μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Ο πρώτος τύπος τριγωνοποίησης συναντάται καθώς λαμβάνονται δεδομένα από διαφορετική ομάδα εκπαιδευτικών. Στην ποσοτική έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνεργαστεί με παιδιά με προβλήματα ακοής, ενώ στην ποιοτική έρευνα έχουν. Ο δεύτερος τύπος προκύπτει καθώς χρησιμοποιούνται δύο μέθοδοι έρευνας και δύο εργαλεία. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται με την χρήση ερωτηματολογίων και η ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Με αυτόν τον συνδυασμό, ο μελετητής κατανοεί καλύτερα κοινωνικά φαινόμενα και την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ευαγγέλου, χ.χ.).

6.3 Πληθυσμός – Δείγμα της ποσοτικής έρευνας

Ο πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Γ.Α.) που υπηρετούν το σχολικό έτος 2021 – 2022 σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Χανίων. Το δείγμα χαρακτηρίζεται βολικό και αποτελείται από εκπαιδευτικούς Γ.Α. τριών δημοτικών σχολείων του νομού. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν τόσο αυτοπροσώπως όσο και μέσω του διαδικτύου. Οι ερωτώμενοι

έδειξαν μεγάλη ικανοποίηση, επειδή τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κατά κύριο λόγο αυτοπροσώπως, με αποτέλεσμα να μπορούν να συζητήσουν και να ρωτήσουν ό,τι τους απασχόλησε σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Συνολικά δόθηκαν 100 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 79, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλό (79%), γεγονός που εξυπηρετεί την αξιοπιστία της έρευνας,

6.3.1 Εργαλείο ποσοτικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο του ερωτηματολογίου. Πριν τις ερωτήσεις παρατίθεται μία επιστολή σχετικά με την εργασία και τους στόχους της. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν από συγκεκριμένες απαντήσεις. Κάθε ερώτηση περιλαμβάνει μια σειρά δηλώσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες τοποθετούνταν σημειώνοντας κάθε φορά τον βαθμό συμφωνίας τους με αυτές ή συχνότητας εφαρμογής τους βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0=Διαφωνώ απόλυτα, 1=Διαφωνώ, 2=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα). Συνεπώς, όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος (Μ.Ο.), τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τη εκάστοτε δήλωση. Προτού διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Από αυτή την έρευνα έγιναν διορθώσεις και βελτιώσεις με βάση τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες/ουσες.

6.4 Πληθυσμός – Δείγμα ποιοτικής έρευνας

Ο πληθυσμός της ποιοτικής έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Γ.Α.) και ειδικής αγωγής (ΕΑ) που υπηρετούν το σχολικό έτος 2021 – 2022 σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Χανίων. Το δείγμα αποτελείται από δύο εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο δημοτικό σχολείο Εμπρόσνερου του νομού Χανίων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πάρθηκαν τηλεφωνικά. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα πρόθυμες να συμμετέχουν σε αυτή την έρευνα καθώς ήθελαν να μοιραστούν πολλές εμπειρίες και γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τη διδασκαλία κωφής μαθήτριας. Αρχικά, ήταν επιθυμητό να παρθούν συνεντεύξεις και από τους γονείς της μαθήτριας, αλλά οι ίδιοι δεν το επιθυμούσαν. Καθώς, η ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς, που έχουν εργασθεί με παιδιά με προβλήματα ακοής, πραγματοποιήθηκε μετά την ποσοτική έρευνα, ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η παρατήρηση της διαφοράς μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών.

6.4.1 Εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Προτού γίνουν οι συνεντεύξεις είχα αναλύσει τα συμπεράσματα της ποσοτικής έρευνας και είχα ενημερωθεί σχετικά με την περίπτωση του δημοτικού σχολείου Εμπρόσνερου. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και για την έρευνα που είχε προηγηθεί. Το δημοτικό σχολείο Εμπρόσνερου, στον Αποκόρωνα είναι ένα διθέσιο σχολείο που βρίσκεται 38 χλμ. από την πόλη των Χανίων. Τα τελευταία χρόνια φοιτά στο σχολείο μία μαθήτρια με προβλήματα ακοής. Όλο το σχολείο έχει υιοθετήσει κουλτούρα ένταξης της σε όλες τις πτυχές του σχολείου. Οι μαθητές μαθαίνουν ελληνική νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ), ώστε να επικοινωνούν με την μαθήτρια. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιδιώκουν να μη στοχοποιείται η μαθήτρια και να είναι «ένα» με τα υπόλοιπα παιδιά. Εντός και εκτός της τάξης, όλο το σχολείο συνδράμει με σκοπό η μαθήτρια να αισθάνεται αποδεκτή. Οι συνεντεύξεις είχαν στόχο να αναδυθούν οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών, που έχουν γνώσεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής και η ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με αυτό το ζήτημα. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι 32 ετών, διδάσκει 4 χρόνια ως αναπληρώτρια και έχει εξειδικευτεί στην ΕΑ. Η εκπαιδευτικός ΓΑ είναι 32 ετών, διδάσκει 8 χρόνια ως αναπληρώτρια και δεν διαθέτει εξειδίκευση στην ΕΑ. Με την ημιδομημένη συνέντευξη προκύπτουν και άλλες ερωτήσεις, οι οποίες συνδράμουν στην αποτελεσματικότητα της έρευνας.

Κεφάλαιο 7^ο: Αποτελέσματα

7.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας κατά ερευνητικό ερώτημα στο οποίο αντιστοιχούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν το αντικείμενο της έρευνας.

7.1.1 Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Ε.Α.)

Η έρευνα διεξάγεται σε εκπαιδευτικούς Γ.Α.. Αξίζει όμως να ερευνηθεί το ποσοστό των δασκάλων που έχουν επιμορφωθεί στην Ε.Α. και σε ποιους τομείς. Αυτό μπορεί να αποδείξει την έλλειψη επιμόρφωσης στην Ε.Α. από εκπαιδευτικούς Γ.Α. και δη στον τομέα των προβλημάτων ακοής. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν

στην έρευνα το 45,57% (36 εκπαιδευτικοί) έχει επιμορφωθεί τουλάχιστον σε έναν τομέα της Ε.Α. Από την έρευνα προκύπτει πως:

Πίνακας 1: Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σε κάποιο/κάποιους τομείς της Ε.Α.

Τομείς επιμόρφωσης Ε.Α.	%
Αυτισμός	37,97
Μαθησιακές Δυσκολίες	49,37
Προβλήματα συμπεριφοράς	34,18
Προβλήματα όρασης/ακοής	26,58

Είναι φανερό πως λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες έχουν λάβει οποιαδήποτε επιμόρφωση στην Ε.Α. και συγκεκριμένα μόνο το 26,58% έχει επιμορφωθεί στα προβλήματα όρασης/ακοής. Οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες (49,37%). Από αυτό το αποτέλεσμα συμπεραίνεται πως οι δάσκαλοι προτιμούν να επιμορφώνονται σε φαινόμενα που είναι πιο πιθανό να συναντήσουν σε μία τάξη.

7.1.2 Εμπόδια μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με προβλήματα ακοής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη

κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην διδασκαλία μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής

Εμπόδια διδασκαλίας	M.O.	S.D.
γνωστική ανεπάρκεια του μαθήματος από την παράλληλη στήριξη	2,27	1,17
καθυστέρηση μετάδοσης της πληροφορίας λόγω ταυτόχρονων ενεργειών	2,71	0,88
περιορισμένη επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης	2,51	0,95
Μειωμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριες	2,85	0,82
δυσκολία παρακολούθησης ταυτόχρονων εργασιών	2,99	0,72
ακατάλληλη δομή της σχολικής αίθουσας για μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής	3,24	0,70

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, οι δάσκαλοι της έρευνας θεωρούν πως υπάρχουν αρκετά προβλήματα στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής. Αρχικά, πιστεύουν πως η δομή της σχολικής αίθουσας αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο στη διδασκαλία των μαθητών (M=3,24). Ως προς την παρακολούθηση ταυτόχρονων εργασιών από τους μαθητές θεωρούν πως αυτό δυσχεραίνει το μάθημά τους (M=2,99). Αντίστοιχης δυσκολίας (M=2,85) φαντάζει και η επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριες τους λόγω διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας. Θεωρούν πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους η πληροφορία προς τα παιδιά με προβλήματα ακοής καθυστερεί λόγω ταυτόχρονων ενεργειών (M=2,71) και ως εκ τούτου η επαφή των παιδιών μαζί τους είναι περιορισμένη (M=2,51).

Παρατηρώντας τις απαντήσεις τους, εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν πρακτικά προβλήματα στη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα ακοής, όπως η δομή μιας σχολικής τάξης. Η επικοινωνία και η διδασκαλία αυτών των μαθητών απαιτεί συγκεκριμένες δομικές και υλικοτεχνικές συνθήκες, τις οποίες τα σχολεία σπάνια διαθέτουν. Λιγότερο φαίνεται να εμποδίζεται η διδασκαλία τους από την

επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους μαθητές με προβλήματα ακοής, πιθανό λόγω της προσαρμοστικότητάς τους.

7.1.3 Υποστήριξη που θα έπρεπε να έχουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής – Άρση εμποδίων

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους τρόπους που θα μπορούσαν να αρθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τους τρόπου άρσης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν

Άρση εμποδίων	M.O.	S.D.
την τοποθέτηση παράλληλης στήριξης	3,48	0,57
τη γνώση νοηματικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς	3,13	0,87
ενισχυτική διδασκαλία	2,99	0,84
παρουσία διερμηνέα νοηματικής γλώσσας (αμεσότερη μετάδοση πληροφορίας)	2,63	1,09

Οι απαντήσεις των δασκάλων στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα φανερώνουν την ανάγκη για υποστήριξη στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής. Σε όλες τις απαντήσεις ο M.O. είναι ιδιαίτερα υψηλός και οι αποκλίσεις των απαντήσεων είναι ελάχιστες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ως καλύτερη υποστήριξη για τους μαθητές με προβλήματα ακοής την τοποθέτηση της παράλληλης στήριξης (M=3,48). Θεωρούν πως η γνώση από τους ίδιους νοηματικής γλώσσας (M=3,13) θα μπορούσε να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν. Ως επιπλέον υποστήριξη θεωρείται επιτυχής τρόπος η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας (M=2,99) και διερμηνείας (M=2,63) με σκοπό την επίτευξη αμεσότερης μετάδοσης της πληροφορίας.

7.1.4 Γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα ερευνά το γνωστικό και το προσαρμοστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι δάσκαλοι στη συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη

κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τις γνώσεις τους στη συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής

Γνώσεις στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής	M.O.	S.D.
νοηματική γλώσσα	1,59	1,68
να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ανάγκες τους	2,23	1,48
να εφαρμόζω κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (οπτικά βοηθήματα)	2,38	1,48
να εντάσσω κοινωνικά κωφούς και βαρήκοους μαθητές (δράσεις εν συναίσθησης)	2,27	1,57

Από τα ευρήματα του Πίνακα 4 φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν νοηματική γλώσσα (M=1,59), ώστε να επικοινωνούν και να διδάσκουν τους μαθητές με προβλήματα ακοής. Αντιθέτως, οι περισσότεροι ερωτώμενοι γνωρίζουν να εφαρμόζουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (M=2,38) και να οργανώνουν δράσεις, με σκοπό να εντάξουν κοινωνικά κωφούς και βαρήκοους μαθητές (M=2,27). Ακόμα, μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών (M=2,23). Συνολικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεξιότητες στην προσαρμογή και στην ένταξη εναλλακτικού υλικού για τους μαθητές με προβλήματα ακοής αλλά δεν είναι εξειδικευμένη σε δικά τους χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα.

7.1.5 Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής
Αυτό το ερευνητικό ερώτημα ερευνά την επιθυμία και την ανάγκη για επιμόρφωση στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να

δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την επιθυμία τους να επιμορφωθούν στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής

Επιθυμία για επιμόρφωση στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής	M.O.	S.D.
	3,41	0,65

Ο παραπάνω πίνακας φανερώνει την έντονη επιθυμία και ανάγκη των εκπαιδευτικών της έρευνας να επιμορφωθούν στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής (M=3,41).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τους λόγους που επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής

Θα ήθελα να επιμορφωθώ σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο για να	M.O.	S.D.
αποκτήσω επιστημονικές γνώσεις	2,82	0,73
καλύψω γνωστικές ελλείψεις	3,09	0,64
ανελιχθώ επαγγελματικά	1,84	1,14
κατανοήσω και να αλλάξω εκπαιδευτικές τακτικές	3,16	0,65
μετασχηματίσω τη σχολική κοινότητα	3,00	0,78

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τους λόγους που θα ήθελαν οι δάσκαλοι της έρευνας να επιμορφωθούν στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής. Οι περισσότεροι στοχεύουν στην κατανόηση και στην αλλαγή των εκπαιδευτικών τακτικών τους (M=3,16). Θεωρούν πως πρέπει να καλύψουν γνωστικές ελλείψεις (M=3,09) και ευελπιστούν να μετασχηματίσουν τη σχολική κοινότητα (M=3,00). Ακόμα,

επιθυμούν να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις (M=2,82), ενώ λιγότεροι αποσκοπούν σε επαγγελματική ανέλιξη μέσω της επιμόρφωσης (M=1,84). Από τα ευρήματα είναι φανερό πως οι ερωτώμενοι θέλουν η επιμόρφωση να τους βοηθήσει άμεσα στη διδασκαλία τους και δεν έχουν προσωπικούς επαγγελματικούς σκοπούς.

7.1.6 Μοντέλο επιμόρφωσης

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα ερευνά μέσω ποιου μοντέλου επιμόρφωσης θα ήθελαν να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τα μοντέλα επιμόρφωσης που επιθυμούν να παρακολουθήσουν

Μοντέλα επιμόρφωσης	M.O.	S.D.
μεταπτυχιακές σπουδές	1,92	1,13
σεμινάριο δια βίου μάθησης	2,66	0,97
e-learning ηλεκτρονική μάθηση (ασύγχρονη διδασκαλία)	2,44	1,13
εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	2,63	1,11
ενδοσχολική επιμόρφωση	3,27	0,84

Τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον Πίνακα 7 φανερώνουν πως οι περισσότεροι δάσκαλοι της έρευνας επιλέγουν την ενδοσχολική επιμόρφωση (M=3,27). Επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάρια δια βίου μάθησης (M=2,66), εξ' αποστάσεως επιμόρφωση (M=2,63) και e-learning ηλεκτρονική μάθηση (ασύγχρονη διδασκαλία) (M=2,44). Λιγότερη προτίμηση δείχνουν στις μεταπτυχιακές σπουδές (M=1,92). Τα μεταπτυχιακά προγράμματα αποτελούν τη λιγότερα επιθυμητή επιλογή των δασκάλων πιθανό λόγω φόρτου ή διάρκειας.

7.1.7 Επιμορφωτικές ανάγκες

Στην ερευνητική αυτή ενότητα επιχειρείται να ερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων της έρευνας στην επιμόρφωσή τους σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στη πεντάβαθμη κλίμακα (Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 8: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τον φορέα επιμόρφωσής τους

Φορέας επιμόρφωσης	M.O.	S.D.
Πανεπιστημιακό ίδρυμα	3,27	0,90
Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)	2,25	1,07
Συνδικαλιστικούς συλλόγους	1,61	1,04
Ιδιωτικό φορέα	1,94	1,27
Σχολική μονάδα	2,97	1,03

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 8 οι ερωτώμενοι επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό πανεπιστημιακά ιδρύματα για την επιμόρφωσή τους (M=3,27). Έπειτα, επιθυμούν να επιμορφωθούν από τη σχολική μονάδα (M=2,97) και τα ΚΕΚ (M=2,25). Έπειτα, οι δάσκαλοι της έρευνας επιλέγουν κάποιον ιδιωτικό φορέα για να επιμορφωθούν (M=1,94). Λιγότεροι επιλέγουν τους συνδικαλιστικούς συλλόγους (M=1,61).

Πίνακας 9: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά την ειδικότητα των επιμορφωτών που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν

Επιμορφωτές	M.O.	S.D.
Πανεπιστημιακούς	3,11	0,91
συντονιστή εκπαιδευτικού έργου	2,30	0,99

ειδικούς στη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων ατόμων	3,71	0,60
εκπαιδευτικούς με εμπειρία	3,15	0,98

Ο Πίνακας 9 δείχνει πως οι δάσκαλοι της έρευνας προτιμούν να επιμορφώνονται από άτομα εξειδικευμένα στα άτομα με προβλήματα ακοής. Συγκεκριμένα, από ειδικούς στη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων ατόμων (M=3,71) και εκπαιδευτικούς με αντίστοιχη εμπειρία (M=3,15). Θεωρούν πως κατάλληλοι είναι και οι πανεπιστημιακοί (M=3,11), ενώ λιγότερο αρμόδιος είναι ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (M=2,30).

Πίνακας 10: Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών όσον αφορά την υποχρεωτικότητα ή μη της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση θέλω να είναι	%
Υποχρεωτική	35,44
Προαιρετική	64,56

Στον Πίνακα 10 είναι έντονη η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προαιρετική επιμόρφωση (64,56%), έναντι της υποχρεωτικής επιμόρφωσης (35,44%). Η διαφορά τους είναι σχεδόν διπλάσια.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Χρονική περίοδος διεξαγωγής επιμόρφωσης	M.O.	S.D.
εντός σχολικού ωραρίου	2,77	1,25
εκτός σχολικού ωραρίου	1,67	1,23
στην αρχή της σχολικής χρονιάς	3,16	0,91

στο τέλος της σχολικής χρονιάς	1,96	1,39
την περίοδο των διακοπών (Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι)	0,77	1,06

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 φαίνεται η επιλογή της αρχής της σχολικής χρονιάς ($M=3,16$) ως προτιμότερη για τους δασκάλους της έρευνας. Έπειτα επιλέγουν τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου ($M=2,77$) και στο τέλος της σχολικής χρονιάς ($M=1,96$). Λιγότερο προτιμούν να παρακολουθήσουν επιμόρφωση εκτός σχολικού ωραρίου ($M=1,67$) και ελάχιστοι θα ήθελαν την περίοδο των διακοπών (Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι).

Πίνακας 12: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις ($S.D.$) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος

Διάρκεια προγράμματος	M.O.	S.D.
βραχεία διάρκεια (λιγότερο από 1 χρόνο)	2,86	1,03
μέση διάρκεια (έως 2 χρόνια)	2,09	1,26
μακρά διάρκεια (πάνω από 2 χρόνια)	1,06	1,11

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τις προτιμήσεις των δασκάλων για τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι είναι πιο θετικοί στις βραχύχρονες επιμορφώσεις (λιγότερο από 1 χρόνο) ($M=2,86$) και στις μέσης διάρκειας (έως 2 χρόνια) ($M=2,09$). Λιγότεροι θα επέλεγαν επιμόρφωση με μακρά διάρκεια (πάνω από 2 χρόνια) ($M=1,06$). Αυτό συνάδει και με παραπάνω αποτέλεσμα, όπου οι συμμετέχοντες δεν θα επέλεγαν μεταπτυχιακές σπουδές, οι οποίες συνήθως διαρκούν πάνω από 2 χρόνια.

Πίνακας 13: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις ($S.D.$) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Περιεχόμενο επιμόρφωσης	M.O.	S.D.
-------------------------	------	------

θεωρητικές γνώσεις	2,78	0,84
βιωματικές ασκήσεις	3,56	0,52
θεωρία και πρακτική	3,48	0,66
πρακτική άσκηση	3,42	0,76
συνδυασμό των παραπάνω	3,58	0,73

Από τα ευρήματα του Πίνακα 13 διαπιστώνεται η κλίση των συμμετεχόντων στις πρακτικές γνώσεις και εφαρμογές. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν έναν συνδυασμό πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων και βιωματικών εμπειριών (M=3,58). Ακολουθεί η προτίμησή τους στις βιωματικές ασκήσεις (M=3,56) και στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης (M=3,48). Πολλοί θα επέλεγαν αποκλειστικά πρακτική άσκηση (M=3,42) και ορισμένοι μόνο θεωρητικές γνώσεις (M=2,78).

Πίνακας 14: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την μορφή της επιμόρφωσης

Μορφή επιμόρφωσης	M.O.	S.D.
εξ' ολοκλήρου εισήγηση από τον επιμορφωτή/τρια	1,56	1,12
μικροδιδασκαλία - προσομοιωτική διδασκαλία	3,03	0,72
εργαστηριακού τύπου	2,96	0,63
ομαδική (κάθε ομάδα ασχολείται με ένα θέμα, το μελετά και το παρουσιάζει)	2,86	0,89
σχέδιο εργασίας (εργασία σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης)	2,57	1,15

Όσον αφορά την μορφή της επιμόρφωσης οι περισσότεροι δάσκαλοι της έρευνας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 14, επιλέγουν μια ποικιλόμορφη επιμόρφωση. Από τα

ευρήματα είναι φανερό πως οι συμμετέχοντες θα παρακολουθούσαν μια επιμόρφωση με μικροδιδασκαλία – προσομοιωτική διδασκαλία (M=3,03) και εργαστηριακού τύπου (M=2,96). Ακόμα η ομαδική εργασία (M=2,86) φαίνεται πως θα αποτελούσε σημαντικό στοιχείο της επιμόρφωσης για τους συμμετέχοντες, όπως και το σχέδιο εργασίας επί του θέματος (M=2,57). Λιγότερο θετικοί φαίνονται οι ερωτώμενοι σχετικά με την εξ' ολοκλήρου εισήγηση από τον επιμορφωτή/τρια (M=1,56). Είναι έκδηλη η επιθυμία τους για ενεργή συμμετοχή στην επιμόρφωση και την επιμόρφωση μέσω εμπειριών.

7.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η ανάλυση των δεδομένων με την μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Έτσι δίνεται νόημα στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων και επιχειρείται η σύνδεση με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε.

1^η Θεματική: Επιμόρφωση στην ΕΑ

Αρχικά, οι ερωτώμενες απάντησαν σχετικά με το αν έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑ και αν ναι σε ποιον τομέα. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης φαίνεται πως είναι άρτια καταρτισμένη στην ΕΑ. Έχει ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές της σπουδές στην ΕΑ, έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στις μαθησιακές δυσκολίες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά και γενικότερα παρακολουθεί διάφορα σεμινάρια ΕΑ. Η εκπαιδευτικός της τάξης δεν έχει επιμορφωθεί στην ΕΑ.

Κ1 Μεταπτυχιακό

«Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Ε.Α»

Κ2 Σεμινάριο

«έχω κάνει ένα ετήσιο σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά»

2^η Θεματική: Εμπόδια μαθητών με προβλήματα ακοής

Όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η κωφή μαθήτρια, οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών δίστανται. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί ως πρωτεύον εμπόδιο την επικοινωνία της κωφής μαθήτριας με τα άλλα παιδιά και δευτερεύον τα σχολικά εγχειρίδια και γενικότερα την μέθοδο διδασκαλίας.

Αντιθέτως, η δασκάλα ΓΑ πιστεύει πως μεγαλύτερο πρόβλημα είναι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής. Είναι φανερό πως δεν μπορούν να συμβαδίσουν μαθησιακά, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν συμβαδίζει με τις δικές τους ανάγκες. Απαιτείται εξατομικευμένη διδασκαλία και περισσότερος χρόνος προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ δεν είναι σε θέση να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματική για τα βαρήκοα ή κωφά παιδιά.

K3 Επικοινωνία

«Ωστόσο στο παιδί που έχω τώρα, που είναι κωφό, η επικοινωνία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο»

K4 Εκπαιδευτικό υλικό

«Το να υπάρχει απλά μεταφορά στην νοηματική του βιβλίου, δεν βοηθάει καθόλου γιατί πολλές έννοιες τα παιδιά αυτά δεν τις γνωρίζουν καν.»

K5 Γνώσεις εκπαιδευτικών

«Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ξέρουν να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.»

«όταν δεν σε έχουν επιμορφώσει είναι πολύ δύσκολο κυρίως για τον δάσκαλο της τάξης..»

K6 Μαθησιακά

«Ξεχνάει κυρίως αφηρημένες έννοιες.»

«Είναι πολύ χρονοβόρα διαδικασία να μεταφερθεί μία πληροφορία από εμένα σε αυτήν»

3^η Θεματική: Άρση εμποδίων

Για να αρθούν τα εμπόδια που δυσκολεύουν την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής, είναι αναγκαίο να παρθούν σημαντικές αποφάσεις και να γίνουν συγκεκριμένες ενέργειες. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ και ΓΑ είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν καταλλήλως, ώστε να είναι έτοιμοι να υποδεχτούν και να διδάξουν έναν μαθητή/ μία μαθήτρια με προβλήματα ακοής. Επίσης, αν δεν είναι εφικτή η επιμόρφωση όλων, είναι αναγκαίο να υπάρχει εκπαιδευτικός με γνώση ΕΝΓ. Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, θα πρέπει να διαφέρει στον τρόπο που προσφέρεται και όχι

στο περιεχόμενο της ύλης. Ένα οπτικοποιημένο υλικό, ειδικά διαμορφωμένο για τους βαρήκοους ή κωφούς μαθητές μπορεί να εκπαιδεύσει οποιοδήποτε μαθητή/τρια.

K7 Επιμόρφωση

«να το βάλουμε στο πλαίσιο επιμόρφωσής μας, γιατί υπάρχουν αρκετά τέτοια περιστατικά...»

K8 Διδακτικά εγχειρίδια

«...υλικό προσαρμοσμένο στα παιδάκια αυτά, διαφορετικά διδακτικά εγχειρίδια, πολλές εικόνες και βίντεο»

K9 Εκπαιδευτικός με γνώσεις ΕΝΓ

«Χωρίς παράλληλη ή γνώσεις Ε.Ν.Γ. είναι αδύνατο να ενταχθεί το παιδί»

4^η Θεματική: Γνώσεις ένταξης

Στο ερώτημα σχετικά με τις γνώσεις ενταξιακής εκπαίδευσης που έχουν ή θα ήθελαν να έχουν, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως τα πιο σημαντικά εφόδια τη δυνατότητα και ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας τους και κοινωνικής ένταξης των μαθητών/τριών. Αρχικά, η εκπαιδευτικός ΕΑ, γνωρίζει ΕΝΓ, προσόν που συνετέλεσε στο να προσληφθεί ως παράλληλη στήριξη της μαθήτριας. Στη συνέχεια, οι δύο εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν πως θα ήθελαν να μπορούν να επιμορφωθούν και να καθοδηγούνται, με σκοπό να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και το υλικό που διαθέτουν στις ανάγκες των παιδιών. Επίσης, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν γνώσεις κοινωνικής συμπερίληψης, αφού το σημαντικότερο εφόδιο που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές/τριες είναι η κοινωνικοποίησή τους και η ένταξή τους στην κοινωνία.

K10 ΕΝΓ

«Γνωρίζω νοηματική.»

K11 Προσαρμογή διδασκαλίας

«Για να προσαρμόζει την διδασκαλία, θα έπρεπε να μας καθοδηγούν, εμείς κάνουμε ό,τι νομίζουμε, ό,τι έχουμε μάθει.»

«Θα ήταν καλό να έχει υλικό και να είναι προετοιμασμένος και να έχει δημιουργήσει δικό του.»

K12 Κοινωνική ενσωμάτωση

«Να σταθούν στην κοινωνία, να επικοινωνούν, να συνυπάρχουν.»

«Χρειάζονται γνώσεις συμπερίληψης... κάνουμε δράσεις ενσωμάτωσης.»

5^η Θεματική ενότητα: Επιμόρφωση

Έπειτα οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν αν πιστεύουν πως η επιμόρφωση στο παρόν ζήτημα είναι απαραίτητη. Η εκπαιδευτικός ΕΑ ήταν ιδιαίτερα θερμή προς την ανάγκη για επιμόρφωση όσον αφορά θέματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής και μάλιστα με υποχρεωτική παρακολούθηση. Από την άλλη η εκπαιδευτικός ΓΑ, θα ήθελε η ίδια να επιμορφωθεί παρόλο που δεν θεωρεί απαραίτητη αυτή την επιμόρφωση. Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός πως παρακάτω στη συνέντευξη, η ίδια τονίζει πως μία τέτοια επιμόρφωση θα ήταν πιο αποτελεσματική αν ήταν υποχρεωτική.

K13 Υποχρεωτικότητα

«Απλά σε τέτοια θέματα τόσο σημαντικά, θα έπρεπε να υπάρχει και μια υποχρεωτική παρακολούθηση τέτοιων επιμορφώσεων»

«..απαραίτητο δεν ξέρω αν θα το χαρακτήριζα... Εγώ θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό γιατί μέρες που απουσιάζει η παράλληλη δυσκολεύομαι πάρα πολύ»

«Πιστεύω θα διευκόλυνε όλους τους εκπαιδευτικούς αν ήταν υποχρεωτική επιμόρφωση γιατί θα ήταν πιο αποτελεσματικό»

Αυτό που τους ωθεί στην επιμόρφωση είναι η επιθυμία να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές στη δουλειά τους, να μπορούν να αυτοαξιολογηθούν και να προοδεύσουν. Πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική ανέλιξη είναι στο πίσω μέρος του μυαλού της μία εκπαιδευτικού, αλλά και οι δύο επιδιώκουν να καλύψουν γνωστικές ελλείψεις που τυχόν διαθέτουν, να εξελιχθούν και πατάνε πιο γερά στα πόδια τους.

K14 Παράγοντες

«όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική γίνεται.»

«Θέλω να διορθώσω λάθη μου, να τα αναγνωρίσω, να αξιολογήσω καταστάσεις.»

«Εκτός από επαγγελματική ανέλιξη, θα ήθελα να επιμορφωθώ για να καλύψω ελλείψεις, να εξελιχθώ γνωστικά, να εξελίξω εκπαιδευτικές τακτικές και για να αισθανθώ εγώ πιο σίγουρη.»

Πιο συγκεκριμένα για την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μία επιμόρφωση που να διαρκεί περισσότερο από ένα χρόνο, αφού το παρόν ζήτημα είναι αρκετά απαιτητικό. Αυτή η επιμόρφωση είναι προτιμότερο να έχει τη μορφή είτε σεμιναρίου και μαθημάτων ΕΝΓ, είτε μεταπτυχιακού. Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτιμάται να πραγματοποιούνται σε πανεπιστήμια, από ειδικούς, με πολλές γνώσεις πάνω στο ζήτημα και εκπαιδευτικούς με εμπειρία. Όσον αφορά την περίοδο της διεξαγωγής, οι συμμετέχουσες φαίνεται να θεωρούν αρκετά απαιτητική και χρονοβόρα αυτή την επιμόρφωση. Έτσι χρειάζεται χρόνος για να διεξαχθεί. Οι ερωτώμενες προτιμούν την αρχή της χρονιάς ως καλύτερη περίοδο και αν χρειαστεί, να διεξαχθεί και εκτός εκπαιδευτικού ωραρίου. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης προτιμάται με συνδυασμό θεωρίας και πράξης, με ομαδικές και βιωματικές δράσεις, καθώς η φύση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής είναι κατά κύριο λόγο διαδραστική.

K15 Διάρκεια

«Περισσότερο με ενδιαφέρουν σεμινάρια, ετήσιο..»

«να έχει μακρά διάρκεια...απαιτεί δυο χρόνια τουλάχιστον»

K16 Μοντέλο

«με ενδιαφέρουν σεμινάρια» «με μαθήματα νοηματικής γλώσσας ή σαν μεταπτυχιακό»

K17 Φορέας

«να το κάνουν πανεπιστήμια ή το ΙΕΠ»

«πανεπιστήμιο να επιμορφωθώ..»

K18 Επιμορφωτής

«Θα ήθελα ο επιμορφωτής μου να είναι ειδικός σε τέτοια θέματα...»

«κάποιον εκπαιδευτικό με εμπειρία και γνώση πάνω στο αντικείμενο»

K19 Περίοδος διεξαγωγής

«θα ήταν να γίνονται καλοκαίρι ή στην αρχή της χρονιάς ή και στη διάρκειά της»

«αυτά τα πράγματα θέλουν τον χρόνο τους, οπότε πρέπει να γίνουν και εκτός σχολικού ωραρίου»

«θα έλεγα εντός ωραρίου ή τις ημέρες πριν αρχίσουν τα σχολεία»

K20 Περιεχόμενο

«πρακτικές ασκήσεις, βιωματικά» «συνδυασμός θεωρίας και πράξης... ομαδικές και βιωματικές δράσεις»

K21 Μορφές

«ομαδικές... Απλή εισήγηση από τον επιμορφωτή είναι πολύ στείρα και απρόσωπη... Με βιωματικές ασκήσεις γίνεται καλύτερη μετάδοση των νοημάτων.»

Κεφάλαιο 8^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων – Τριγωνοποίηση

Αφού παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες ξεχωριστά, θα πραγματοποιηθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των δύο ερευνών. Οι δύο έρευνες πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να συμπληρώσει η μία την άλλη καθώς η ποσοτική έρευνα αφορά μεγαλύτερο δείγμα, γεγονός που εξυπηρετεί την εγκυρότητά της, ενώ η ποιοτική έγινε με δείγμα εξειδικευμένο στο παρόν ζήτημα, το οποίο οδηγεί στην πληρότητα των ευρημάτων. Όπως αναφέρει και η Τζιαφέρη (2014, σ.11) «Η τριγωνοποίηση δεν χρησιμοποιείται απλά και μόνον για τη συλλογή ποικιλίας δεδομένων ή διαφορετικών απόψεων, αλλά για να οδηγήσει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτήσεων είτε ο σκοπός είναι η επιβεβαίωση, είτε η πληρότητα είτε και τα δύο, μέσω του συνδυασμού των διαφορετικών δεδομένων».

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει τελική επιδίωξη να αναγνωριστούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία ΓΑ σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής και να προταθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα ήθελαν να έχει ένα αντίστοιχο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα με την εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τί γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. για την ένταξη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής, τί ελλείψεις εντοπίζουν και πώς θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν, ώστε να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι απέναντι στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα ακοής. Για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι υποενότητες θα χωριστούν με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Συνάμα θα γίνονται αναφορές στα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, ώστε να επιτευχθεί η μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

8.1 Επιμόρφωση στην Ε.Α.

Από την ποσοτική έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στην Ε.Α., έχουν παρακολουθήσει προγράμματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (49,37%) και τον αυτισμό (37,97%). Από τις εκπαιδευτικούς των συνεντεύξεων μόνο η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει επιμορφωθεί στην ΕΑ γενικότερα και ειδικότερα έχει κάνει ετήσιο σεμινάριο στις μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αυτό επιβεβαιώνει την πλειοψηφία των ερωτηματολογίων. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών και με το περιεχόμενο των περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτό συμβαίνει διότι οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες και ενδιαφέρονται για το πώς θα τις αντιμετωπίσουν. Τον αυτισμό επιλέγει και το

δείγμα της έρευνας των Σκουλίδη & συν. (2015) ως περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους. Για το μεταπτυχιακό και τα υπόλοιπα σεμινάρια που παρακολουθεί η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζουμε ακριβώς το περιεχόμενο, αλλά από τα λεγόμενά της φαίνεται πως διαθέτει γενικές γνώσεις ΕΑ. Αυτό το αποτέλεσμα φανερώνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών Γ.Α. να επιμορφώνονται σε τομείς με μεγαλύτερο φάσμα, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για ποικίλες καταστάσεις και όχι για συγκεκριμένα ζητήματα.

8.2 Εμπόδια μαθητών με προβλήματα ακοής

Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας δεν συμφωνούν απόλυτα με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν μεγαλύτερο εμπόδιο στη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα ακοής, την ακατάλληλη δομή της σχολικής αίθουσας ($M=3,24$). Προηγουμένως (Σκανδάλου, 2020-2021) είδαμε πως σημαντικότερα προβλήματα είναι η μειωμένη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο αποκλεισμός, η απομόνωση από την τάξη και έπειτα η δυσκολία παρακολούθησης ταυτόχρονων εργασιών. Στην έρευνα της Σκανδάλου, οι ερωτώμενοι παρουσίασαν ως σημαντικότερο ζήτημα στην φοίτηση κωφών παιδιών σε σχολεία γενικής την αδυναμία επικοινωνίας με το υπόλοιπο πλαίσιο, εκπαιδευτικούς και παιδιά. Αυτά τα εμπόδια επιλέχθηκαν λιγότερο από τους συμμετέχοντες της ποσοτικής έρευνας. Στην έρευνά μας η έλλειψη γνώσεων στο παρόν ζήτημα από τους εκπαιδευτικούς, τους οδήγησε να επιλέξουν την ακατάλληλη δομή των σχολείων και όχι την αδυναμία επικοινωνίας με τους μαθητές. Αυτό είναι φανερό και από τη παρούσα ποιοτική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα που έχουν ξαναεμφανιστεί σε προηγούμενες έρευνες. Η εκπαιδευτικός ΕΑ, η οποία έχει περισσότερες γνώσεις πάνω στο ζήτημα, προτάσσει το πρόβλημα της επικοινωνίας ως πρωτεύον και έπειτα το εκπαιδευτικό κομμάτι. Η εκπαιδευτικός ΓΑ αναφέρεται κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι και στη δυσκολία της διδασκαλίας ενός παιδιού με προβλήματα ακοής. Οι αφηρημένες έννοιες αποδίδονται δύσκολα στην ΕΝΓ, συνεπώς οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην κατανόησή τους. Ήταν πολύ δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν έρθει σε επαφή με μαθητή/τρια με προβλήματα ακοής να φανταστούν την παρουσία τους στην τάξη τους και ως εκ τούτου να σκεφτούν το εμπόδιο της επικοινωνίας. Αντιθέτως η υλικοτεχνική και κατασκευαστική δομή του σχολείου ίσως να τους έχει δυσκολέψει και σε άλλες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους είναι πιο γνώριμο ως εμπόδιο. Στο συγκεκριμένο ερώτημα η τριγωνοποίηση πετυχαίνει την επιβεβαίωση και ολοκλήρωση μιας εικόνας. Μπορούμε να δούμε το θέμα μας από την οπτική όλων των εκπαιδευτικών, αυτών που έχουν διδάξει βαρήκοους ή κωφούς μαθητές και αυτών που βρίσκονται σε άγνοια. Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη προσθέτει πληροφορίες στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, δίνοντας περισσότερα στοιχεία, τα οποία επιτρέπουν στον αναγνώστη να διερευνήσει βαθύτερα το ζήτημα.

8.3 Υποστήριξη που θα έπρεπε να έχουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής – Άρση εμποδίων

Από την ποσοτική έρευνα προκύπτει πως η προτιμότερη υποστήριξη που θα μπορούσαν να έχουν οι μαθητές με προβλήματα ακοής είναι η τοποθέτηση παράλληλης στήριξης ($M=3,48$) και αμέσως επόμενη η γνώση νοηματικής γλώσσας από τους ίδιους ($M=3,13$). Με την τοποθέτηση εξειδικευμένου προσωπικού συμφωνεί και η εκπαιδευτικός ΓΑ, η οποία έχει αναγνωρίσει την σημαντική συνεισφορά της παράλληλης στήριξης στη διδασκαλία της μαθήτριας. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενα ευρήματα, όπου εκπαιδευτικοί επιλέγουν την προσθήκη εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία Γ.Α. και την εκμάθηση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται τους ειδικούς επιστήμονες και να αναγνωρίζουν το κύριο πρόβλημα, που δεν είναι άλλο που τον διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Η εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. θα εξαλείψει τα σημαντικότερα εμπόδια, αφού οι μαθητές θα μπορούν να επικοινωνούν και να κοινωνικοποιούνται όπως όλα τα παιδιά του σχολείου. Οι συμμετέχουσες στις ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφωθούν καταλλήλως στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής, όπως αναφέρει και η Σκανδάλου (2020-2021). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα θετικοί προς τη συμπερίληψη και την ένταξη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βρεθεί σε αυτή τη θέση τονίζουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και της καθοδήγησης σε αυτά τα ζητήματα. Η άρση των εμποδίων μπορεί να επιτευχθεί και με τη προσθήκη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών με πολλές εικόνες και βίντεο τουλάχιστον στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Δεν είναι δυνατή η διδασκαλία κωφών παιδιών δίχως οπτικό υλικό.

8.4 Γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής

Τα ευρήματα που αφορούν τις γνώσεις που θα ήθελαν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι πιο γενικά. Οι περισσότεροι θα ήθελαν να μπορούν να εφαρμόζουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ($M=2,38$) και να εντάσσουν κοινωνικά τους μαθητές ($M=2,27$). Τα ίδια ευρήματα προκύπτουν και από την ποιοτική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πιο σημαντικά εφόδια που οφείλει να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτικός είναι να μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία και να είναι προετοιμασμένος για την άφιξη ενός μαθητή/μίας μαθήτριας με προβλήματα ακοής. Επιπλέον, κρίνουν σημαντικότερη δεξιότητα για ένα παιδί την κοινωνική ενσωμάτωσή του. Οι δάσκαλοι οφείλουν με δράσεις ενσωμάτωσης να εντάξουν κοινωνικά όλους τους μαθητές και ιδίως τους μαθητές με προβλήματα ακοής, ώστε να μπορούν να σταθούν στην κοινωνία. Από την βιβλιογραφία είναι φανερό αυτή η ικανότητα των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών να εντάσσουν τους μαθητές κοινωνικά και να μπορούν αν αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους για να τους συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι και εδώ, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να παρέχουν στους μαθητές τους ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

8.5 Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής

Η έλλειψη επιμορφώσεων αλλά και η αυξανόμενη τάση ένταξης μαθητών με προβλήματα ακοής στα γενικά σχολεία δημιουργούν την ανάγκη για επιμόρφωση σε αυτό το αντικείμενο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας έκαναν έκδηλη την επιθυμία τους να επιμορφωθούν στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής καθώς παρατηρούν την έλλειψη επιμόρφωσης σε αυτόν τον τομέα ($M=3,41$). Από την ποιοτική έρευνα είναι φανερό, πως η επιμόρφωση σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι αναγκαία. Οι λόγοι που επιθυμούν να επιμορφωθούν είναι για να κατανοήσουν ή να αλλάξουν εκπαιδευτικές τακτικές ($M=3,16$) και για να καλύψουν γνωστικές ελλείψεις ($M=3,09$). Στο ίδιο καταλήγουν και οι ερωτώμενες στην ποιοτική έρευνα. Οι δασκάλες θέλουν να μπορούν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, να τα αξιολογήσουν και να τα διορθώσουν. Υπάρχει ένα μικρό ενδιαφέρον για επαγγελματική ανέλιξη αλλά το κύριο αίσθημα που επιθυμούν να κατακτήσουν είναι η σιγουριά και η αποτελεσματικότητα στο επάγγελμά τους. Όπως αναφέρθηκε και

παραπάνω οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν στην Ε.Α. γιατί δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν και να εντάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διδασκαλία τους (Fisher, 2013). Το γεγονός αυτό προκύπτει λόγω των γνωστικών κενών στο προπτυχιακό επίπεδο (Αγαλιώτης, 2008). Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αδυναμίες τους και ζητούν επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες και ταχείες αλλαγές (Ξωχέλλη 1997,1998. Φώτη, 2020). Η επαγγελματική ανέλιξη ($M=1,84$) είναι δευτερεύον ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς.

8.6 Μοντέλο επιμόρφωσης

Στην ποσοτική έρευνα οι συμμετέχοντες επιλέγουν ως τρόπο επιμόρφωσης κατά κύριο λόγο την ενδοσχολική επιμόρφωση ($M=3,27$) και έπειτα τα σεμινάρια δια βίου μάθησης ($M=2,66$) και τα εξ αποστάσεως σεμινάρια ($M=2,63$). Στην ενδοσχολική επιμόρφωση καταλήγουν και οι συμμετέχοντες της έρευνας των Σκουλίδη & συν. (2015). Γενικότερα, με την ενδοσχολική επιμόρφωση καλύπτονται καλύτερα τα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο και έτσι η επίλυσή τους θα είναι πιο άμεση. Οι δύο εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου Εμπρόσνερου προτιμούν να παρακολουθήσουν αντίστοιχα μεταπτυχιακά ή σεμινάρια και μαθήματα ΕΝΓ. Η επιθυμία τους για μεταπτυχιακό ίσως έγκειται στην μεγάλη δυσκολία που έχει αντιμετωπίσει η εκπαιδευτικός ΓΑ στη διδασκαλία της μαθήτριας. Ακόμα, τα σεμινάρια είναι συχνή επιλογή των εκπαιδευτικών και σε άλλες έρευνες (Μπικάκης, 2016), καθώς είναι πιο σύντομα, έχουν περισσότερες διαθέσιμες θέσεις και γίνονται συνήθως εξ αποστάσεως, γεγονός που τους εξυπηρετεί.

8.7 Επιμορφωτικές ανάγκες

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι παρόμοιες σε όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, ανεξαρτήτως του περιεχομένου. Οι οργανωτές των επιμορφώσεων και το Υπουργείο οφείλουν να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία επιθυμούν να επιμορφώνονται και να τους συμπεριλαμβάνουν στον σχεδιασμό τους (Σκουλίδη & συν., 2015. Tsa- kiridou & Polyzoroulou, 2014. Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει να επιμορφωθεί από Πανεπιστημιακό ίδρυμα ($M=3,27$) και από τη σχολική μονάδα ($M=2,97$). Αντίστοιχα, σε ΑΕΙ επιθυμούν να επιμορφωθούν οι συμμετέχουσες της ποιοτικής έρευνας. Ακόμα, επιλέγουν και το ΙΕΠ ως επίσημο, αξιόπιστο φορέα. Τα

ευρήματα δεν συμφωνούν πλήρως με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες εμφανίζουν ως επικρατέστερη επιλογή των εκπαιδευτικών την επιμόρφωση που παρέχεται ενδοσχολικά και έπειτα από ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η έρευνα της Σμυρνάκη (2020) συμφωνεί πλήρως με την παρούσα έρευνα, αφού τα ευρήματά της βάζουν ως πρώτη επιλογή τα ΑΕΙ (78,2%) και έπειτα την ενδοσχολική επιμόρφωση (71,2%). Συνολικά, είναι φανερό η επιθυμία τους να επιμορφώνονται από το σχολείο τους, αφού γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες τους και από Πανεπιστήμια, τα οποία παρέχουν υψηλού επιπέδου γνώσεις που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες.

Οι επιμορφωτές τους προτιμούν να είναι ειδικοί στη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων ατόμων ($M=3,71$) και εκπαιδευτικοί με εμπειρία ($M=3,15$). Η επαφή με την μαθήτριά με προβλήματα ακοής, έχει δείξει πως απαιτείται εμπειρία και γνώσεις πάνω στο ζήτημα για να μπορεί η εκπαιδευτικός να εργασθεί με αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού του Εμπρόσνερου, προτιμούν να επιμορφωθούν από έναν έμπειρο, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό για αμεσότερα αποτελέσματα. Αυτό το εύρημα έρχεται σε μικρή αντιπαράθεση με προηγούμενη έρευνα, όπου υπάρχει ανάγκη για επιμορφωτές με διδακτική εμπειρία και όχι μόνο με κατάρτιση στην εκάστοτε θεωρία (Αγαλιώτης, 2008). Δικαιολογημένα οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να λάβουν γνώσεις από συναδέλφους τους που έχουν βρεθεί σε αντίστοιχη θέση και μπορούν να τους μεταλαμπαδεύσουν τις εμπειρίες τους που έχουν άμεση, πρακτική εφαρμογή. Αυτό το εύρημα συνδέεται με τον φορέα επιμόρφωσης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αναζητούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των ΑΕΙ και των ειδικών.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι θέλουν η επιμόρφωση να έχει προαιρετικό χαρακτήρα (64,56%). Στην έρευνα των Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2000) που αφορά την επιμόρφωση στην Ε.Α. οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την υποχρεωτική επιμόρφωση. Αυτή η διαφορά πιθανό να υφίσταται λόγω του αντικειμένου της έρευνας μας. Η φοίτηση κωφών/βαρήκοων μαθητών στα σχολεία Γ.Α. δεν είναι συχνή, καθώς φοιτούν κατά κύριο λόγο σε ειδικά σχολεία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν την υποχρεωτική παρακολούθηση σε αυτόν τον τομέα, διότι οι πιθανότητες να έχουν μαθητή/τρια με προβλήματα ακοής είναι ελάχιστες. Αυτό φαίνεται και στην αντίθεση με το εύρημα της ποιοτικής έρευνας, όπου οι δύο δασκάλες τόνισαν την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης. Έτσι θα είναι πιο αποτελεσματική, αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί θα είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα.

Όσον αφορά την χρονική περίοδο που επιθυμούν να λαμβάνει χώρα η επιμόρφωση παρατηρείται συμφωνία και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Αγαλιώτης, 2008. Σμυρνάκη, 2020). Είδαμε σε παλαιότερες έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφώνονται εντός διδακτικού ωραρίου ή στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στην παρούσα ποσοτική έρευνα οι συμμετέχοντες επιλέγουν πρωτίστως την αρχή της σχολικής χρονιάς ($M=3,16$) ως κατάλληλη περίοδο επιμόρφωσης και έπειτα εντός σχολικού ωραρίου ($M=2,77$). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις συμφωνούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των ερωτηματολογίων, αν και προσθέτουν και την επιμόρφωση εκτός ωραρίου καθώς έχουν συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης επιμόρφωσης και πως θα ναι μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Σε γενικές γραμμές οι ερωτώμενοι και στις τρεις έρευνες συμφωνούν πως η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο κομμάτι του ωραρίου τους και πως δεν πρέπει να πραγματοποιείται ώρες και περιόδους που δεν εργάζονται.

Η διάρκεια των προγραμμάτων συμπεραίνεται από προηγούμενες αλλά και από την παρούσα έρευνα πως είναι προτιμότερο να είναι σύντομη. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως η επιμόρφωση δεν θέλουν να ξεπερνάει τον έναν χρόνο ($M=2,86$). Σημαντική είναι για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας του Αγαλιώτη (2008) η βραχεία διάρκεια των προγραμμάτων (50-200 ώρες, 7-9 μήνες). Είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σύντομες επιμορφώσεις, χωρίς πολλές απαιτήσεις λόγω φορτωμένου προγράμματος στην καθημερινότητά τους.

Από την έρευνα προέκυψε πως η ιδανική επιμόρφωση περιλαμβάνει ένα περιεχόμενο με συνδυασμό μεθόδων ($M=3,58$). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μία επιμόρφωση με πρακτική άσκηση, βιωματικές ασκήσεις και θεωρητικές γνώσεις. Το ίδιο συμπεραίνεται και σε άλλες έρευνες για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Είναι έντονη η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνδυασμό των παραπάνω, καθώς με τις βιωματικές ασκήσεις αισθάνονται πιο έτοιμοι να εφαρμόσουν όσα διδάσκονται στις επιμορφώσεις. Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι πιο αποτελεσματικό αν παρέχει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εφαρμόσουν όσα έχουν διδαχτεί. Αυτή η επιθυμία των συμμετεχόντων εκδηλώνεται και στην μορφή της επιμόρφωσης που επιθυμούν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ($M=3,06$) αναζητά προγράμματα με προσομοιωτική διδασκαλία, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με τις καταστάσεις που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν. Η εξ ολοκλήρου εισήγηση από τον επιμορφωτή είναι το λιγότερο που επιθυμούν ($M=1,56$), αφού έτσι θα λάβουν κατά κύριο λόγο

θεωρητικές γνώσεις χωρίς να δουν την πρακτική εφαρμογή. Όπως ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, η επιμόρφωση για το συγκεκριμένο θέμα πρέπει να είναι ένας συγκερασμός βιωματικών, πρακτικών ασκήσεων με θεωρία. Επιπροσθέτως, οι ομαδικές ασκήσεις είναι πιθανό να αυξήσουν την μεταδοτικότητα των επιμορφωτών και να γίνει καλύτερη απόδοση των νοημάτων.

Κεφάλαιο 9^ο

9.1 Συμπεράσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Ακόμα και η εκπαιδευτικός ΕΑ έχει επιμορφωθεί κατά κύριο λόγο στις μαθησιακές δυσκολίες. Γενικότερα έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις Ε.Α. που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τον αυτισμό. Για τη διδασκαλία των κωφών μαθητών διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες επιμορφώσεις στην Ελλάδα και πιστεύουν πως η επιμόρφωση στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι απαραίτητη. Απαιτείται συγκεκριμένη καθοδήγηση και προετοιμασία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν έρθει σε επαφή με κωφό ή βαρήκοο παιδί δεν επιλέγουν εύκολα επιμορφώσεις τόσο εξειδικευμένες, καθώς προτιμούν να έχουν πιο γενικές γνώσεις, τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόζουν σε ποικίλες καταστάσεις. Για πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις προτιμούν την τοποθέτηση ειδικού στα σχολεία.
- Το δείγμα συμμετέχει σε επιμορφώσεις με σκοπό να καλύψει γνωστικά κενά που έχει και δευτερευόντως να ανελιχθεί επαγγελματικά. Συνήθως επιλέγει σεμινάρια που έχουν πιο σύντομη διάρκεια και λιγότερες απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί μόνο που έχουν διδάξει μαθητή/τρια με προβλήματα ακοής φαίνεται να επιθυμούν πιο πολύωρες επιμορφώσεις λόγω της δυσκολίας τους αντικειμένου. Όσον αφορά το σχεδιασμό των επιμορφώσεων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγουν επιμορφώσεις με βραχεία διάρκεια, που πραγματοποιούνται εντός σχολικού ωραρίου και οργανώνονται από τα Πανεπιστήμια. Ως επιμορφωτές, θα προτιμούσαν ειδικούς στο ζήτημα που έχουν εμπειρία και στη δομή του προγράμματος προσθέτουν θεωρητικές γνώσεις και πρακτική άσκηση. Επιθυμούν να μάθουν μέσω βιωματικών και εργαστηριακών ασκήσεων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της ποσοτικής έρευνας κρίνουν πως η επιμόρφωση πρέπει να ναι προαιρετική για όποιον επιθυμεί να την παρακολουθήσει. Από την ποιοτική έρευνα προκύπτει το αντίθετο, καθώς οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπέρμαχοι της υποχρεωτικής επιμόρφωσης πάνω στη ζήτηση.
- Η διαφορά των συμμετεχόντων στις δύο έρευνες δεν έφερε τόσο μεγάλες αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη απόκλιση προκύπτει στα ευρήματα που αφορούν τη διάρκεια και την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης. Σε αυτό το αποτέλεσμα είναι πολλή σημαντική η

συναναστροφή τους με την κωφή μαθήτριά. Η άγνοια που περιόρισε τις απαντήσεις των ερωτώμενων στο ερωτηματολόγιο φάνηκε στη διαφορά των απαντήσεων όσον αφορά κυρίως θέματα κωφών και σημαντικότητας της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής σε σχολεία γενική εκπαίδευσης δεν είναι τόσο συχνή αλλά όπως ανέφερε και η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού σχολείου Εμπρόσνερου *«Εγώ θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό γιατί μέρες που απουσιάζει η παράλληλη δυσκολεύομαι πάρα πολύ.»*, *«Θα έπρεπε να γνωρίζουμε όλοι τα βασικά για το επάγγελμά μας.»*

9.2 Περιορισμοί

Η ισχύς αυτών των συμπερασμάτων ενέχει περιορισμούς που αφορούν καταρχάς το θέμα της έρευνας και δευτερευόντως το εργαλείο της έρευνας. Το θέμα της έρευνας δεν έχει μελετηθεί αρκετά και οι επιμορφώσεις στην ένταξη και τη διδασκαλία των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι ελάχιστες στην Ελλάδα. Συνεπώς δεν υπήρχε αρκετή βιβλιογραφία για να γίνει η συζήτηση και η σύγκριση και γι' αυτό παρατέθηκαν έρευνες σχετικά με την επιμόρφωση στην Ε.Α. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να μην δίνονται με μεγάλη ακρίβεια. Σχετικά με το εργαλείο της έρευνας, αν και 79 ερωτηματολόγια είναι ένας καλός αριθμός για μία έρευνα, η ημιδομημένη συνέντευξη θα επέφερε καλύτερα ευρήματα. Με την ημιδομημένη συνέντευξη οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να λύσουν τις απορίες τους. Η συνέντευξη μελετά εις βάθος το εκάστοτε θέμα και υπάρχει μεγαλύτερη ακρίβεια στις απαντήσεις. Γι' αυτό πάρθηκαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Όσον αφορά στο μέρος της ποιοτικής έρευνας με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν και οι γονείς και η μαθήτριά για τα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της. Δυστυχώς, δεν ήταν θετικοί προς τη συνέντευξη με αποτέλεσμα το δείγμα να περιοριστεί στις δύο εκπαιδευτικούς. Η εκτέλεση των συνεντεύξεων συνέβαλε στο να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το ζήτημα της έρευνας, αφού καλύφθηκε, σε μικρό βαθμό, η άγνοια των 79 ερωτώμενων σχετικά με τις ανάγκες διδασκαλίας των κωφών/βαρήκοων μαθητών/τριών.

9.3 Προτάσεις

Παρά τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, τα ευρήματα τις εργασίας δημιουργούν κάποιες προτάσεις σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, πρέπει να σχεδιαστούν επιμορφωτικά προγράμματα για την ένταξη και τη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα ακοής. Τα τελευταία χρόνια η φοίτηση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στα σχολεία Γ.Α. είναι πιο συχνή, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για επιμόρφωση. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας βοηθούν τους υπεύθυνους των επιμορφωτικών προγραμμάτων να τα σχεδιάζουν με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων έγκειται στον σχεδιασμό τους. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν μέρος στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και να εξειδικεύονται αναλόγως των προσωπικών και των ενδοσχολικών τους αναγκών. Αυτή η έρευνα δίνει πολλά στοιχεία για την ιδανική δομή των επιμορφώσεων και φανερώνει την μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για επιμόρφωση σε θέματα κώφωσης.

Κεφάλαιο 10^ο: Βιβλιογραφία

Bravin, Jeffrey S. (n.d.) *The Past, Present, and Future of Deaf Education in America*.

Uploaded by AmbassadorThunderGualli8. Glendale Community College.

Glendale, Arizona. Retrieved from

<https://www.coursehero.com/file/72197474/Jeff-Bravin-presentationpdf/>.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hawkins, L. & Galloway, S., (2011). The beginnings of deaf education. *Endeavor*,

Winter 2011.

Moore, D. F. & Kluwin, T. N. (1986). Issues in School Placement in A.N. Schildroth

& M.A. Karchmer (eds). *Deaf Children in America* San Diego C.A: College -

Nil Press.

Nordstro, Brian H. (1986). *The History of the Education of the Blind and Deaf*

(ED309614). ERIC.

[https://eric.ed.gov/?q=Nordstrom+Brian+H.+\(1986\).+The+History+of+the+Education+of+the+Blind+and+Deaf.+&id=ED309614](https://eric.ed.gov/?q=Nordstrom+Brian+H.+(1986).+The+History+of+the+Education+of+the+Blind+and+Deaf.+&id=ED309614).

Αντωνίου, Α. (2011). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και ο Θεσμός*

του Σχολικού Συμβούλου. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/128676/files/GRI-2012-8177.pdf>.

Βενετάκη, Κ., Τσανάι, Τζ. & Τσιγλάκη, Δ. (2018). *Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών*

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς τα παιδιά με αναπηρίες. (Πτυχιακή

εργασία).

Ανακτήθηκε

από:

<https://apothesis.lib.hmu.gr/handle/20.500.12688/9324>.

- Βεργίδης, Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>.
- Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χρ. (2002). Η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Εκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού (σ.65-106)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol.6, pp.180-204.
- Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2006). Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας. 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: «το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» 2006. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf.
- Γραικός, Ν. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού*. Ανακτήθηκε από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?showall=1.

Δεγαΐτας, Γεώργιος. (2020). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη ζήτηση σχετικής μεταπτυχιακής εξειδίκευσης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13084>.

Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justified? *Exceptional Children*, 35, 13-20.

Ευαγγέλου, Ε. (χ.χ.). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας (e-JST)*.
http://ejst.uniwa.gr/issues/issue_35/Euaggelou_35.pdf.

Ζαχαράκη, Μ. (2012). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης και η συμβολή της παράλληλης στήριξης*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/13489>.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 125-134.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.

Ανακτήθηκε από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή της. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. (13^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαϊτζάκης, Α. (1998). *Εισαγωγή στην Ιστορία του Κωφού ατόμου και της Νοηματικής Γλώσσας*. Τόμος Α, Χανιά.

Καλλέρη, Μ. & Σπύρτου, Α. (χ.χ). *Τριγωνοποίηση: Σύντομη θεωρητική εισαγωγή και υποδειγματικές εφαρμογές*. Ανακτήθηκε από:
<http://users.auth.gr/kallery/triangulation.pdf>.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015: Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (σσ. 569-577). ΕΚΤ.
<https://doi.org/10.12681/edusc.248>.

Καραπαναγιώτου & Χατζοπούλου. (2014). *Οδηγός διαφοροποιημένης εκπαίδευσης για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*. Ανακτήθηκε από:
<http://ed.prosvasimo.gr>.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΓΣΕΕ. Έργο: «Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ ψυχοπαθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επαν-ενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης» Ανακτήθηκε από: http://neets2.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2017/12/Deliverable_7.1.pdf.

- Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2014). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, Μάιος, 2016. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/135>.
- Κόλλιας, Δ. Γεώργιος. (2010). *Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση κωφών παιδιών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης σε δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης*. (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/>.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Αθήνα: Βιβλία για όλους, 1-18.
- Λαμπροπούλου, Β. (2022) *Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. 3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης - Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/stefanski/amea/ekpaideytiko-paketo-3.pdf>.
- Μαντζίκος, Κ. & Κατσάρη, Α. (2015). Η Ένταξη των Κωφών/Βαρήκοων στην Ελλάδα. Ψηφιακή Πύλη Ειδικής Αγωγής www.specialeducation.gr.
- Μαρτίδου, Ραχήλ. (2016). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων*. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα τόμος Β, τεύχος 1, 16-26. Ανακτήθηκε από: http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS1_Martidou.pdf.
- Mitchell, E. S. (1986), Multiple triangulation: a methodology for nursing science, *Advances in nursing Science*, Vol.8 (3), pp. 18-26.

- Μπικάκης, Ιωάννης. (2016). Οι λόγοι που οι καθηγητές Α & Β βάρθμιας εκπαίδευσης επιμορφώνονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τομ. 2016 Αρ.1: Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου. <https://doi.org/10.12681/edusc.986>.
- Μπότου, Α. (2013). *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: Αρχές Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Εκπαιδευτικό υλικό του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση σε Θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Νικολαραϊζή, Μάγδα. (2008-09). Σημειώσεις για το μάθημα: «Εισαγωγή στη βαρηκοΐα - κώφωση». Ανακτήθηκε από: http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/85078/mod_resource/content/1/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%202009_2.pdf.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008).
- Ντουρμά, Α. (2009). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία ειδικής αγωγής ΕΕΕΕΚ- ΤΕΕ ΑΒΑΘΜΙΔΑΣ*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19194>.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου. (2000). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες(Εκτίμηση

των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ενέργεια 3.2.β.. Θεσσαλονίκη: action

ΑΕ.

Ανακτήθηκε

από:

<http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=5&topicID=12>.

Παντελιάδου, (2021). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνα, Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις εισηγήσεων, Αθήνα 2000. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=5&topicID=12>.

Παπαναούμ, Ζ.(2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Koinotita%20kai%20kouloura%20kofon.pdf>.

Σακούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 5, τεύχος 1, (σελ. 104-122)*. Ανακτήθηκε από:

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf.

Σίσκου, Π. (2017). *Η Ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους*. (Πτυχιακή

εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/753>.

Σκανδάλου, Αγλαΐα. (2020-2021). *Συγκριτική αξιολόγηση των εναλλακτικών δομών εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων: Ειδικά σχολεία έναντι γενικών σχολείων*.

(Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/565>.

Σμυρνάκη, Ευθυμία. (2020). *Διερεύνηση απόψεων και επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47828?locale=el>.

Σούλης, Σπυρίδων Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria/>.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω, 45-48.

Σταγιάπουλος, Π., Αηδόνα, Σ. & Ψηφίδης, Α. (Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος, 2006). Η εκπαίδευση βαρήκοων – κωφών. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου: τεύχος 25*, σ. 24-30.

Στασινοπούλου, Κωνσταντίνα (2019). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΕΑΠ: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου»*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://www.apothesis.eap.gr/handle/repo/43749>.

Τζιαφέρη, Σ. (2014). *Διερεύνηση Κλινικών Προβλημάτων μέσω Εφαρμοσμένης Έρευνας και Μέθοδοι Διάχυσης των Αποτελεσμάτων της. Ενότητα Ζ.*

Σημειώσεις σεμιναρίου. Ανακτήθηκε από:

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2204>.

Τζιαφέρη, Σ. (χ.χ.). *Επικαιροποίηση σε Βασικές και Εκπαίδευση σε Νέες Προηγμένες Νοσηλευτικές Δεξιότητες που Απαιτούνται για τη Φροντίδα Υγιών και Ασθενών Ατόμων*. Τμ. Νοσηλευτικής Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από:

<http://nosileftiki.uop.gr/>.

Τριανταφύλλου, Μ., Δημητριάδου, Α., & Πλιόγκου, Β. (2021). *Γνώσεις και δεξιότητες δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13(2), 84–124. <https://doi.org/10.12681/jret.20789>.

Τσεμπελίκου, Μ. (2016–2017). *Εκπαιδευτικές τομές στην Ειδική Εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου δημοσιευμάτων στον ημερήσιο τύπο 2000–2016*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://www.uowm.gr/>.

Χριστοφοράκη, Κ. (χ.χ.). *Πρόσβαση: Η Ενσωμάτωση παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Ανακτήθηκε από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf.

Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://www.dot2dot.gr/>

<https://hands-up.org/>

<https://www.normless.gr/>

Κεφάλαιο 11^ο: Παράρτημα

11.1 Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη»

Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή (Ε.Α.)

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Αντικείμενο του ερωτηματολογίου αυτού είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για την ένταξη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο και την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με αυτό το ζήτημα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι αφενός η αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης αφετέρου ο σχεδιασμός μιας αντίστοιχης επιμόρφωσης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου πέντε λεπτά. Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Στράτου Δήμητρα

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο _____

Ηλικία _____

Έτη υπηρεσίας _____

Σχέση εργασίας (αναπληρωτής/τρια, μόνιμος/η, ωρομίσθιος) _____

Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή Ναι Όχι

Ερωτήσεις:

Παρακαλώ συμπληρώστε με X τη διατύπωση που σας αντιπροσωπεύει

1) Αν έχετε επιμορφωθεί στην Ε.Α., τότε σε ποιον τομέα; Αν όχι, σε ποιον τομέα θα θέλατε;

α) Αυτισμός

β) Μαθησιακές Δυσκολίες

γ) Προβλήματα συμπεριφοράς

δ) Προβλήματα όρασης/ακοής

ε) Κανένα από τα παραπάνω

2) Πιστεύω ότι εμπόδιο στην διδασκαλία μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής αποτελεί η:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
γνωστική ανεπάρκεια του μαθήματος από την παράλληλη στήριξη					
καθυστερήση μετάδοσης της πληροφορίας λόγω ταυτόχρονων ενεργειών					
περιορισμένη επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης					
μειωμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριες					
δυσκολία παρακολούθησης ταυτόχρονων εργασιών					
ακατάλληλη δομή της σχολικής αίθουσας για					

μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

3) Πιστεύω πως τα εμπόδια θα μπορούσαν να αρθούν με:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
την τοποθέτηση παράλληλης στήριξης					
τη γνώση νοηματικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς					
ενισχυτική διδασκαλία					
παρουσία διερμηνέα νοηματικής γλώσσας (αμεσότερη μετάδοση πληροφορίας)					
άλλο _____					

4) Σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με προβλήματα ακοής θα ήθελα να γνωρίζω:

Διατυπώσεις	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Καλά</i>	<i>Πολύ καλά</i>
νοηματική					

γλώσσα					
να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ανάγκες τους					
να εφαρμόζω κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (οπτικά βοηθήματα)					
να εντάσσω κοινωνικά κωφούς και βαρήκοους μαθητές (δράσεις εν συναίσθησης)					

5) Επιθυμώ να επιμορφωθώ σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής:

<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
----------------------------	----------------	--	----------------	----------------------------

6) Θα ήθελα να επιμορφωθώ σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο για να:

<i>Διατυπώσεις</i>	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
--------------------	----------------------------	----------------	-------------------------	----------------	----------------------------

			<i>ούτε συμφωνώ</i>		
αποκτήσω επιστημονικές γνώσεις					
καλύψω γνωστικές ελλείψεις					
ανελιχθώ επαγγελματικά					
κατανοήσω και να αλλάξω εκπαιδευτικές τακτικές					
μετασχηματίσω τη σχολική κοινότητα					

7) Επιθυμώ να επιμορφωθώ παρακολουθώντας:

<i>Διατυπώσεις</i>	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
μεταπτυχιακές σπουδές					
σεμινάριο δια βίου μάθησης					

e-learning ηλεκτρονική μάθηση (ασύγχρονη διδασκαλία)					
εξ' αποστάσεως επιμόρφωση					
ενδοσχολική επιμόρφωση					

8) Επιθυμώ να επιμορφωθώ από:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
Πανεπιστημιακό ίδρυμα					
Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)					
Συνδικαλιστικούς συνλόγους					
Ιδιωτικό φορέα					
Σχολική μονάδα					

9) Θα ήθελα να επιμορφωθώ από:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
πανεπιστημιακούς					
συντονιστή εκπαιδευτικού έργου					
ειδικούς στη διδασκαλία κωφών/βαρήκοων ατόμων					
εκπαιδευτικούς με εμπειρία					
άλλο _____					

10) Η επιμόρφωση θέλω να είναι:

υποχρεωτική	προαιρετική
--------------------	--------------------

11) Η επιμόρφωσή μου θέλω να διεξάγεται:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

εντός σχολικού ωραρίου					
εκτός σχολικού ωραρίου					
στην αρχή της σχολικής χρονιάς					
στο τέλος της σχολικής χρονιάς					
την περίοδο των διακοπών (Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι)					

12) Το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα ήθελα να έχει:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
βραχεία διάρκεια (λιγότερο από 1 χρόνο)					
μέση διάρκεια (έως 2					

χρόνια)					
μακρά διάρκεια (πάνω από 2 χρόνια)					

13) Η επιμόρφωση θα ήθελα να περιλαμβάνει:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
θεωρητικές γνώσεις					
βιωματικές ασκήσεις					
θεωρία και πρακτική					
πρακτική άσκηση					
συνδυασμός των παραπάνω					

14) Η μορφή της επιμόρφωσης θα ήθελα να είναι:

Διατυπώσεις	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>

	<i>απόλυτα</i>		<i>ούτε διαφωνώ</i>		<i>απόλυτα</i>
εξ' ολοκλήρου εισήγηση από τον επιμορφωτή/τρια					
μικροδιδασκαλία - προσομοιωτική διδασκαλία					
εργαστηριακού τύπου					
ομαδική (κάθε ομάδα ασχολείται με ένα θέμα, το μελετά και το παρουσιάζει)					
σχέδιο εργασίας (εργασία σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης)					

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

11.2 Συνεντεύξεις

Απομαγνητοφωνήσεις

Συνεντευξιαζόμενη 1: παράλληλη στήριξη

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 32

Έτη προϋπηρεσίας: 4

Σχέση εργασίας: αναπληρώτρια

Επιμόρφωση Ε.Α.: ΝΑΙ

Ερωτήσεις:

1. Έχετε επιμορφωθείς στην Ε.Α.; Αν ναι σε ποιον τομέα; (αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης/ακοής)

«Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Ε.Α. 2 χρόνια, έχω κάνει ένα ετήσιο σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Κατά καιρούς παρακολουθώ διάφορα σεμινάρια και τώρα παρακολουθώ ένα του ΙΕΠ, με μαθήματα Ε.Α. και συγκεκριμένα έχει ένα μάθημα για τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα κώφωσης.»

2. Ποια εμπόδια πιστεύετε πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

«Έχω δουλέψει με παιδιά με προβλήματα ακοής, αλλά βαρήκοα. Θα έλεγα πως δεν υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα σε αυτά τα παιδιά, δηλαδή στην επικοινωνία τους ήταν μια χαρά. Ωστόσο στο παιδί που έχω τώρα, που είναι κωφό, η επικοινωνία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο. Τα υπόλοιπα παιδάκια δεν ξέρουν νοηματική, ούτε και το ίδιο ξέρει σε καλό επίπεδο και ακόμα και να ήξερε τέλεια νοηματική το παιδάκι αυτό, δεν ξέρουν τα υπόλοιπα. Έχουν μπει και αυτά σε μια διαδικασία να μαθαίνουν όσο μπορούνε, αλλά θα έλεγα το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η επικοινωνία και τα βιβλία, το υλικό που υπάρχει. Το να υπάρχει απλά μεταφορά στην νοηματική του βιβλίου, δεν βοηθάει καθόλου γιατί πολλές έννοιες τα παιδιά αυτά δεν τις γνωρίζουν καν. Τα βιβλία έχουν πολλές μεταφορικές έννοιες και δεν αρκεί να πάρεις το διδακτικό εγχειρίδιο και να το μεταφέρεις στην νοηματική. Αυτό δεν βοηθάει. Πρέπει να έχουν

τα παιδιά αυτά διαμορφωμένα ειδικά βιβλία, για να μπορέσουν να βοηθηθούν. Με το υπάρχον σύστημα είναι χαμένα αυτά τα παιδιά, ό,τι κάνει ο δάσκαλος από μόνος του. – Και με τον εκπαιδευτικό έχει περιορισμένη επικοινωνία;; επηρεάζει ίσως και η τυχόν έλλειψη γνώσεων από την παράλληλη; Υπάρχει καθυστέρηση μετάδοσης γνώσεων, δυσκολία παρακολούθησης;;- Σαφέστατα υπάρχει δυσκολία και με τον εκπαιδευτικό, ειδικά στην αρχή που δεν γνωρίζεις το παιδί. Ακόμα και τώρα που γνωρίζομαστε καλά, κάποιες έννοιες το παιδί δεν τις καταλαβαίνει, δεν ξέρει στη νοηματική τα πάντα. Ξεχνάει κυρίως αφηρημένες έννοιες. Πιο κωδικοποιημένα πράγματα τα καταλαβαίνει πάντα. Υπάρχει δυσκολία, περισσότερο χρόνο. Προφανώς οι γνώσεις των δασκάλων δεν επαρκούν και κατάλληλο υλικό ουσιαστικά δεν υπάρχει. Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ξέρουν να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις. Από τα ΚΕΔΑΣΥ δεν υπάρχει καμία κατευθυντήρια γραμμή, οπότε όταν δεν σε έχουν επιμορφώσει είναι πολύ δύσκολο κυρίως για τον δάσκαλο της τάξης, όχι για την παράλληλη. Αυτό είναι ένα πρόβλημα για το παιδί.»

3. *Πώς μπορούν να αρθούν αυτά τα εμπόδια; (παράλληλη στήριξη, εκμάθηση ENΓ, διερμηνέας)*

«Πιστεύω επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, υλικό προσαρμοσμένο στα παιδάκια αυτά, διαφορετικά διδακτικά εγχειρίδια, πολλές εικόνες και βίντεο. Σε γενικές γραμμές αυτά, θεωρώ πως δεν μπορεί να υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά. Για τα παιδιά τα κωφά δεν υπάρχει διαφοροποίηση.- Όσον αφορά την υπάρχουσα κατάσταση, τι θα μπορούσε να γίνει;- Χρειάζεται οπωσδήποτε παράλληλη, το να υπάρχει και ένας διερμηνέας μέσα δεν το έχω σκεφτεί. Η παράλληλη μεταφέρει επαρκώς αυτά που χρειάζονται πιστεύω. Εγώ εστιάζω στην επιμόρφωση και στα διδακτικά εγχειρίδια. Δεν γίνεται στα μαθηματικά να μην υπάρχουν οπτικοποιημένα τα προβλήματα, όταν το κωφό παιδί δεν ξέρει να διαβάσει.»

4. *Τι γνώσεις θα θέλατε να έχετε για την ένταξη των μαθητών/τριών;*

«Γνωρίζω νοηματική. Για να προσαρμόζει την διδασκαλία, θα έπρεπε να μας καθοδηγούν, εμείς κάνουμε ό,τι νομίζουμε, ό,τι έχουμε μάθει. Δεν υπάρχει κοινή γραμμή. Πολύ σημαντικό να τους εντάξεις κοινωνικά, αυτό το κάνουμε όμως με όλα τα παιδιά. Το ότι είναι κωφό δεν σημαίνει πως δεν μπορείς να το εντάξεις. Έτσι και

αλλιώς ό,τι κάνουμε με αυτά τα παιδιά στο σχολείο αυτό το σκοπό έχουν. Να σταθούν στην κοινωνία, να επικοινωνούν, να συνυπάρχουν.»

5. *Πιστεύετε είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στο παρόν ζήτημα;*

«Όπωςδήποτε είναι απαραίτητη και εγώ προσωπικά όσο μπορώ πάντα η επιμόρφωσή μου έχει σχέση με Ε.Α. και τώρα με την κώφωση. Πώς να τα διαχειριστείς, τι να κάνεις μες στη τάξη. Είναι κομμάτια που με απασχολούν πάρα πολύ και βεβαίως θέλω να επιμορφώνομαι και ήδη επιμορφώνομαι. Απλά σε τέτοια θέματα τόσο σημαντικά, θα έπρεπε να υπάρχει και μια υποχρεωτική παρακολούθηση τέτοιων επιμορφώσεων, όχι να έχουν όλες προαιρετικό χαρακτήρα. Είσαι δάσκαλος και πρέπει αν γνωρίζεις κάποια πράγματα.»

6. *Για ποιο λόγο θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο συγκεκριμένο ζήτημα;*

«Θα ήθελα να επιμορφωθώ για να είμαι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική γίνεται στο σχολείο, εφόσον δουλεύω με αυτά τα παιδιά. Θέλω να διορθώσω λάθη μου, να τα αναγνωρίσω, να αξιολογήσω καταστάσεις στις οποίες έχω βρεθεί και να δω πως τις διαχειρίστηκα. Δεν επιμορφώνομαι για επαγγελματική ανέλιξη. Από εδώ και πέρα το κάνουμε για εμάς, για να ανταπεξέλθουμε σε αυτά που έχουμε να αντιμετωπίσουμε.»

7. *Πώς θα θέλατε να ναι η επιμόρφωσή σας; (διάρκεια, περιεχόμενο, φορέας, τύπος, μοντέλο, μορφή, περίοδος διεξαγωγής)*

«Περισσότερο με ενδιαφέρουν σεμινάρια, ετήσιας είναι που έχουν όμως πρακτικές ασκήσεις, βιωματικά. Πιστεύω καλύτερα είναι να το κάνουν πανεπιστήμια ή το ΙΕΠ. Θα ήθελα ο επιμορφωτής μου να είναι ειδικός σε τέτοια θέματα. Πώς θα γίνεται το σεμινάριο δια ζώσης, εξ αποστάσεως κλπ. είναι ανάλογα με το σεμινάριο και τη διάρκειά του. Μία καλή λύση θα ήταν να γίνονται καλοκαίρι ή στην αρχή της χρονιάς ή και στη διάρκειά της. -*Εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου;*- Εξαρτάται, αν είναι μία ημερίδα, κάτι σύντομο μπορεί να γίνει εντός ωραρίου αλλά γενικά αυτά τα πράγματα θέλουν τον χρόνο τους, οπότε πρέπει να γίνουν και εκτός σχολικού ωραρίου. – *Ευχαριστώ πολύ- Ό,τι χρειαστείς είμαι στη διάθεσή σου.*»

Συνεντευξιαζόμενη 2: δασκάλα Γ.Α.

Φύλο: Θήλυ

Ηλικία: 32

Έτη προϋπηρεσίας: 8

Σχέση εργασίας: αναπληρώτρια

Επιμόρφωση Ε.Α.: ΟΧΙ

Ερωτήσεις

1. Έχετε επιμορφωθεί στην Ε.Α.; Αν ναι σε ποιον τομέα; (αυτισμός , μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης/ακοής)

«Δεν έχω επιμορφωθεί στην Ε.Α.»

2. Ποια εμπόδια πιστεύετε πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

«Επειδή είμαι ολιγοθέσιο σχολείο, μέσα στη τάξη υπάρχουν 2 παιδιά πρώτης, 4 παιδιά τρίτης και 4 παιδιά τετάρτης δημοτικού. Οπότε αν δεν υπήρχε παράλληλη η διαδικασία θα ήταν πολύ δύσκολη. Ακόμα όμως και τώρα, φαντάσου κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία γιατί λόγω ολιγοθέσιου σχολείου η Ευαγγελία είναι πολύ πίσω μαθησιακά. Άρα δεν ακολουθεί καθόλου τη ροή της τάξης. Είναι πολύ χρονοβόρα διαδικασία να μεταφερθεί μία πληροφορία από εμένα σε αυτήν. Όσον αφορά τη δομή της τάξης, επειδή μια φορά τη βδομάδα όλο το σχολείο αφιερώνει 2 ώρες στην εκμάθηση Ε.Ν.Γ. προκειμένου να επικοινωνήσουμε όλοι καλύτερα με την Ευαγγελία, θεωρώ σε αυτό δεν υπάρχει θέμα. Στα διαλείμματα παίζουν μαζί, στο μάθημα κατανοούν τη δυσκολία, περιμένουν. Κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι είναι η δυσκολία.»

3. Πώς μπορούν να αρθούν αυτά τα εμπόδια; (παράλληλη στήριξη, εκμάθηση ΕΝΓ, διερμηνέας)

«Θεωρώ πως η παράλληλη που κατέχει τη Ε.Ν.Γ. είναι άκρως απαραίτητη. Έχοντας μόνο εμένα που δεν γνωρίζω Ε.Ν.Γ. , θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να συμμετέχει το παιδί και να εξελιχθεί. Επίσης, πρέπει και εμείς, οι δάσκαλοι Γ.Α. να το βάλουμε στο πλαίσιο επιμόρφωσής μας, γιατί υπάρχουν αρκετά τέτοια περιστατικά και υπάρχει περίπτωση μια παράλληλη να αργήσει να έρθει ή να μην έρθει. Χωρίς παράλληλη ή γνώσεις Ε.Ν.Γ. είναι αδύνατο να ενταχθεί το παιδί.»

4. *Τι γνώσεις θα θέλατε να έχετε για την ένταξη των μαθητών/τριών;*

«Χρειάζονται γνώσεις συμπερίληψης, και σε αυτό με βοήθησε η παράλληλη, και κάνουμε δράσεις ενσωμάτωσης της Ευαγγελίας στο υπόλοιπο σχολείο αλλά ήταν ουσιαστικά η διάθεση της συναδέλφου που βοήθησε. Σίγουρα χρειάζονται αυτές οι γνώσεις για κοινωνική ενσωμάτωση γενικά όλων των παιδιών. – Όσον αφορά το διδακτικό υλικό;- Θα βοηθούσε πολύ να έχω προετοιμαστεί, αλλά ως αναπληρωτές δεν ξέρουμε που θα είμαστε δυστυχώς. Θα ήταν καλό να έχει υλικό και να είναι προετοιμασμένος και να έχει δημιουργήσει δικό του. Εγώ έχω την τύχη να έχει πολύ υλικό η παράλληλη.»

5. *Πιστεύετε είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στο παρόν ζήτημα;*

«Κοίταξε, απαραίτητο δεν ξέρω αν θα το χαρακτηρίζα. Εγώ θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό γιατί μέρες που απουσιάζει η παράλληλη δυσκολεύομαι πάρα πολύ.»

6. *Για ποιο λόγο θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο συγκεκριμένο ζήτημα;*

«Εκτός από επαγγελματική ανέλιξη, θα ήθελα να επιμορφωθώ για να καλύψω ελλείψεις, να εξελιχθώ γνωστικά, να εξελίξω εκπαιδευτικές τακτικές και για να αισθανθώ εγώ πιο σίγουρη. Να καταφέρω να εντάξω κωφά παιδιά σε ένα γενικό πλαίσιο, με όλη την τάξη. Θα έπρεπε να γνωρίζουμε όλοι τα βασικά για το επάγγελμά μας.»

7. *Πώς θα θέλατε να ναι η επιμόρφωσή σας; (διάρκεια, περιεχόμενο, φορέας, τύπος, μοντέλο, μορφή, περίοδος διεξαγωγής)*

«Νομίζω με μαθήματα νοηματικής γλώσσας ή σαν μεταπτυχιακό. Θα ήθελα σε πανεπιστήμιο να επιμορφωθώ από κάποιον εκπαιδευτικό με εμπειρία και γνώση πάνω στο αντικείμενο γιατί θα μου δώσει πολύ σημαντικά εφόδια από τα βιώματά του. Πιστεύω θα διευκόλυνε όλους τους εκπαιδευτικούς αν ήταν υποχρεωτική επιμόρφωση γιατί θα ήταν πιο αποτελεσματικό, αλλά δεν θεωρώ ότι θα γίνει ποτέ. Ακόμα, θεωρώ πως μια τέτοια επιμόρφωση δεν θα μας ενδιέφερε το πότε θα γινόταν γιατί είναι πολύ σημαντική. Τώρα αν πρέπει να επιλέξω θα έλεγα εντός ωραρίου ή τις ημέρες πριν αρχίσουν τα σχολεία. Είναι απαραίτητο να έχει μακρά διάρκεια αυτή η επιμόρφωση ώστε να αποκτήσεις εξοικείωση πάνω στην κώφωση, απαιτεί δυο χρόνια τουλάχιστον για να αισθάνεσαι άνετος πως αυτά που ξέρεις μπορείς να τα μεταδώσεις μέσω της νοηματικής. Ως περιεχόμενο θεωρώ πως ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης

είναι το καλύτερο και πρέπει να γίνεται με ομαδικές και βιωματικές δράσεις. Απλή εισήγηση από τον επιμορφωτή είναι πολύ στείρα και απρόσωπη. Η Ε.Ν.Γ. είναι μια βιωματική γλώσσα, πρέπει να τη ζήσεις, να τη δεις, να καταλάβεις την ανταπόκριση από τον κωφό. Με βιωματικές ασκήσεις γίνεται καλύτερη μετάδοση των νοημάτων. – Ευχαριστώ πολύ. – Να είσαι καλά.»

11.3 Πίνακας Ανάλυσης Περιεχομένου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ
<u>Επιμόρφωση στην ΕΑ</u>	K1.	Μεταπτυχιακό	«Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Ε.Α»
	K2.	Σεμινάριο	«έχω κάνει ένα ετήσιο σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά» «παρακολουθώ διάφορα σεμινάρια και τώρα παρακολουθώ ένα του ΙΕΠ, με μαθήματα Ε.Α. και συγκεκριμένα έχει ένα μάθημα για τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα κώφωσης»
<u>Εμπόδια μαθητών με προβλήματα ακοής</u>	K3.	Επικοινωνία	«Ωστόσο στο παιδί που έχω τώρα, που είναι κωφό, η επικοινωνία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο» «Τα υπόλοιπα παιδάκια δεν ξέρουν νοηματική»

	K4.	Εκπαιδευτικό υλικό	<p>«Το να υπάρχει απλά μεταφορά στην νοηματική του βιβλίου, δεν βοηθάει καθόλου γιατί πολλές έννοιες τα παιδιά αυτά δεν τις γνωρίζουν καν.»</p> <p>«Με το υπάρχον σύστημα είναι χαμένα αυτά τα παιδιά»</p>
	K5.	Γνώσεις εκπαιδευτικών	<p>«Υπάρχει δυσκολία, περισσότερο χρόνο»</p> <p>«Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ξέρουν να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.»</p> <p>«όταν δεν σε έχουν επιμορφώσει είναι πολύ δύσκολο κυρίως για τον δάσκαλο της τάξης..»</p>
	K6.	Μαθησιακά	<p>«, κάποιες έννοιες το παιδί δεν τις καταλαβαίνει, δεν ξέρει στη νοηματική τα πάντα»</p> <p>«Ξεχνάει κυρίως αφηρημένες έννοιες.»</p> <p>«Είναι πολύ χρονοβόρα διαδικασία να μεταφερθεί μία πληροφορία από εμένα σε αυτήν»</p> <p>«στο μάθημα κατανοούν τη δυσκολία, περιμένουν. Κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι είναι η δυσκολία»</p>
<u>Άρση εμποδίων</u>	K6.	Επιμόρφωση	«επιμόρφωση όλων των

			<p>εκπαιδευτικών»</p> <p>«να το βάλουμε στο πλαίσιο επιμόρφωσής μας, γιατί υπάρχουν αρκετά τέτοια περιστατικά..»</p>
	K7.	Διδακτικά εγχειρίδια	<p>«...υλικό προσαρμοσμένο στα παιδάκια αυτά, διαφορετικά διδακτικά εγχειρίδια, πολλές εικόνες και βίντεο»</p> <p>«στα διδακτικά εγχειρίδια. Δεν γίνεται στα μαθηματικά να μην υπάρχουν οπτικοποιημένα τα προβλήματα.»</p>
	K8.	Εκπαιδευτικός με γνώσεις ENΓ	<p>«Χωρίς παράλληλη ή γνώσεις E.N.Γ. είναι αδύνατο να ενταχθεί το παιδί»</p>
<u>Γνώσεις ένταξης</u>	K9.	ENΓ	<p>«.Γνωρίζω νοηματική.»</p>
	K10.	Προσαρμογή διδασκαλίας	<p>«.Για να προσαρμόζει την διδασκαλία, θα έπρεπε να μας καθοδηγούν, εμείς κάνουμε ό,τι νομίζουμε, ό,τι έχουμε μάθει.»</p> <p>«.Θα ήταν καλό να έχει υλικό και να είναι προετοιμασμένος και να έχει δημιουργήσει δικό του.»</p>

	K11.	Κοινωνική ενσωμάτωση	<p>«Το ότι είναι κωφό δεν σημαίνει πως δεν μπορείς να το εντάξεις»</p> <p>«Να σταθούν στην κοινωνία, να επικοινωνούν, να συνυπάρχουν.»</p> <p>«Χρειάζονται γνώσεις συμπερίληψης... κάνουμε δράσεις ενσωμάτωσης.»</p>
<u>Επιμόρφωση</u>	K12.	Υποχρεωτικότητα	<p>«Απλά σε τέτοια θέματα τόσο σημαντικά, θα έπρεπε να υπάρχει και μια υποχρεωτική παρακολούθηση τέτοιων επιμορφώσεων»</p> <p>«..απαραίτητο δεν ξέρω αν θα το χαρακτήριζα... Εγώ θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό γιατί μέρες που απουσιάζει η παράλληλη δυσκολεύομαι πάρα πολύ»</p> <p>«Πιστεύω θα διευκόλυνε όλους τους εκπαιδευτικούς αν ήταν υποχρεωτική επιμόρφωση γιατί θα ήταν πιο αποτελεσματικό»</p>
	K13.	Παράγοντες	<p>«όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική γίνεται.»</p> <p>«Θέλω να διορθώσω λάθη μου, να τα αναγνωρίσω, να αξιολογήσω καταστάσεις.»</p> <p>«Δεν επιμορφώνομαι για</p>

			<p>επαγγελματική ανέλιξη.»</p> <p>«Εκτός από επαγγελματική ανέλιξη, θα ήθελα να επιμορφωθώ για να καλύψω ελλείψεις, να εξελιχθώ γνωστικά, να εξελίξω εκπαιδευτικές τακτικές και για να αισθανθώ εγώ πιο σίγουρη.»</p>
	K14.	Διάρκεια	<p>«Περισσότερο με ενδιαφέρουν σεμινάρια, ετήσιο..»</p> <p>«να έχει μακρά διάρκεια...απαιτεί δυο χρόνια τουλάχιστον»</p>
	K15	Μοντέλο	<p>«,με ενδιαφέρουν σεμινάρια» «με μαθήματα νοηματικής γλώσσας ή σαν μεταπτυχιακό»</p>
	K16.	Φορέας	<p>«να το κάνουν πανεπιστήμια ή το ΙΕΠ»</p> <p>«πανεπιστήμιο να επιμορφωθώ..»</p>
	K17.	Επιμορφωτής	<p>«Θα ήθελα ο επιμορφωτής μου να είναι ειδικός σε τέτοια θέματα...»</p> <p>«κάποιον εκπαιδευτικό με εμπειρία και γνώση πάνω στο αντικείμενο»</p>
	K18.	Περίοδος	<p>«θα ήταν να γίνονται</p>

		διεξαγωγής	<i>καλοκαίρι ή στην αρχή της χρονιάς ή και στη διάρκεια της» «αυτά τα πράγματα θέλουν τον χρόνο τους, οπότε πρέπει να γίνουν και εκτός σχολικού ωραρίου» «θα έλεγα εντός ωραρίου ή τις ημέρες πριν αρχίσουν τα σχολεία»</i>
	K19.	Περιεχόμενο	<i>«πρακτικές ασκήσεις, βιωματικά» «συνδυασμός θεωρίας και πράξης... ομαδικές και βιωματικές δράσεις»</i>
	K20.	Μορφές	<i>«ομαδικές... Απλή εισήγηση από τον επιμορφωτή είναι πολύ στείρα και απρόσωπη... Με βιωματικές ασκήσεις γίνεται καλύτερη μετάδοση των νοημάτων.»</i>

