

# Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

**Κώστας Μαντζίκος**

Επί πτυχίω φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής- Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

**Αφροδίτη Κατσάρη**

Πτυχιούχος εκπαιδευτικός θεολογίας και ειδικής αγωγής- Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το θέμα της εκπαιδευτικής ένταξης των κωφών και βαρήκων ατόμων στη γενική εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται λόγος για την αποσαφήνιση του όρου *παιδαγωγική της ένταξης* και ο διαχωρισμός της από την *παιδαγωγική της ενσωμάτωσης*. Επίσης, γίνεται πλήρης ανάλυση των όρων *ένταξη* και *ενσωμάτωση*, μέσα από τις απόψεις που διατυπώνουν έλληνες και ξένοι ερευνητές. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα πιο συνηθισμένα μοντέλα ένταξης, σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς και παρουσιάζεται δείγμα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν πάνω σε αυτά τα μοντέλα. Επιπλέον, αναφέρονται στοιχεία τα οποία έχουν προκύψει από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί πάνω στην ένταξη κωφών και βαρήκων μαθητών σε γενικό σχολείο, αλλά και στις επιπτώσεις αυτής της ένταξης. Τέλος, σκιαγραφείται το προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και η στάση τους απέναντι στο μείζον θέμα της ισότιμης ένταξης των κωφών και βαρήκων παιδιών στα τυπικά σχολεία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Παιδαγωγική της Ένταξης, παιδαγωγική της ενσωμάτωσης, μοντέλα ένταξης, κωφός/βαρήκοος, στάσεις.

### 1. Εισαγωγή

Φιλοσοφικά, η βασική αρχή της ενσωμάτωσης είναι ότι καθίσταται επιθυμητό να τοποθετούμε στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης εκείνους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις προσδοκίες της συγκεκριμένης τάξης. Αυτές οι προσδοκίες θα έπρεπε να ικανοποιούνται με ελάχιστη βοήθεια και στήριξη, ή τουλάχιστον το επίπεδο της συγκεκριμένης στήριξης θα έπρεπε να είναι άσχετο με τη λειτουργία του συνόλου της τάξης (Friend & Burstuck, 1996).

Οι Wolk, Karchmer & Schilroth (1982) υποστηρίζουν ότι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν τη μελέτη της ενσωμάτωσης του κωφού παιδιού είναι να προσδιορίζεται επακριβώς κάθε φορά τι εννοείται με το συγκεκριμένο όρο. Είναι σημαντικό να διακρίνεται ξεκάθαρα εάν γίνεται αναφορά στη σχολική-ακαδημαϊκή ένταξη και ενσωμάτωση (δηλ. πλήρη συμμετοχή του κωφού παιδιού σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες)) ή στη μη ακαδημαϊκή ένταξη (δηλ. ενσωμάτωση μέσα από την πλήρη

συμμετοχή σε σχολικά πλαίσια όπως το διάλλειμα, η γυμναστική και τα καλλιτεχνικά) είτε τέλος στη κοινωνική ενσωμάτωση.

Σύμφωνα με τους Libbey & Pronovost (1980) πάνω σ' αυτό το θέμα παρουσίασαν αποτελέσματα που ανέφεραν ότι η ενσωμάτωση και η πλήρης συμμετοχή των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο λαμβάνει χώρα, κυρίως, στα μη ακαδημαϊκά μαθήματα.

Και τέλος, σε μία έρευνα του ο Craig (1965) συνέκρινε επίσης τους κωφούς μαθητές ενός ειδικού σχολείου με εκείνους ενός γενικού δημόσιου σχολείου. Οι κωφοί μαθητές που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο φάνηκε να έχουν υψηλότερα ποσοστά αυτό-αποδοχής σε αντίθεση με τους μαθητές που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο.

## **2. Παιδαγωγική της Ένταξης**

Η Ειδική Παιδαγωγική, ως ευρεία επιστημονική περιοχή της Παιδαγωγικής, προσέγγισε διεπιστημονικά θέματα που την αφορούν, όπως η πρόωμη παρέμβαση, η υποστήριξη- προώθηση, η εκπαίδευση και η αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της το άτομο με ειδικές ανάγκες και την αγωγή του. Παρότι η ένταξη αποτελούσε από παλιά μέλημά της, η Ειδική Παιδαγωγική δεν έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην ένταξη. Πολλές φορές μάλιστα η έννοια «ένταξη» στην Ειδική Παιδαγωγική αλληλοεπικαλύφθηκε με την έννοια «αποκατάσταση» τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Τα αίτια αυτής της στάσης προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο στην προσπάθεια που κατέβαλε η Ειδική Παιδαγωγική να προσδιορίσει την ταυτότητά της και να εδραιώσει τη θέση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η κοινή αγωγή, μόρφωση και διδασκαλία παιδιών με και χωρίς εσα απαιτούν για την πραγμάτωσή τους μία εννοιολογικά δομημένη παιδαγωγική, της οποίας η οργάνωση στο πεδίο της αγωγής και της διδασκαλίας προσανατολίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς εσα διαφορετικού επιπέδου και προϋποθέσεων ανάπτυξης (Σούλης, 2002).

Η Παιδαγωγική της Ένταξης ή Παιδαγωγική της Ενσωμάτωσης δεν αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής ή της Ειδικής Παιδαγωγικής, αλλά μία θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή (Ζώνιου-Σιδέρη, ο.π.). Εμπεριέχει την Ειδική Παιδαγωγική και δημιουργεί νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για μία παιδαγωγική υψηλών ποιοτικά

προδιαγραφών με δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στις σχολικές διαδικασίες. Οι στόχοι, τους οποίους θέτει στο χώρο του σχολείου, επιδιώκονται και με την εφαρμογή πορισμάτων ή δεδομένων όλων των επιμέρους επιστημών της αγωγής (Κυπριωτάκης, 2000). Η Παιδαγωγική της Ένταξης στοχεύει στην προώθηση παιδαγωγικών θεωριών και μεθόδων, οι οποίες υπηρετούν την ιδέα της κοινής ζωής και μάθησης. Η ένταξη και η από κοινού μάθηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθιστά πιο επιτακτική την ανάγκη για εσωτερικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (Ζώνιου Σιδέρη, ο.π.).

### **3. Ορισμός της Ένταξης- Ενσωμάτωσης**

Στη σημερινή εποχή αλλάζει ραγδαία η αντίληψη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το μορφωτικό επίπεδο, η τεχνολογία που αύξησε την παραγωγή, οι τομείς της επιστήμης που ασχολούνται με τα θέματα των μειονεκτούντων ατόμων, διαπιστώνουν τις ικανότητές τους και με μια ειδική αγωγή-εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της χώρας και να εντάσσονται ισότιμα στο κοινωνικό σύνολο. Το άτομο αυτό στη σημερινή εποχή έχει τον κοινωνικό σεβασμό και αντιλαμβάνεται πλέον την αναπηρία ως μία ιδιάζουσα κακοτυχία. Οι αναπηρίες δεν είναι όλες στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο μειωτικές. Επίσης, η ίδια περίπτωση αναπηρίας μπορεί να έχει μμεγαλύτερη ή μικρότερη σημασία για τη δημόσια πολιτεία όσον αφορά τη δημόσια βοήθεια. Σήμερα επικρατεί η ιδέα ότι το μειονέκτημα και η δυσκολία προσαρμογής είναι υπόθεση όλων και απαιτείται προετοιμασία για να τεθεί σε εφαρμογή μια γραμμή πλεύσης για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για το άτομο με ειδικές ανάγκες. (Παπαστάθης, 2007)

Η Μαχτή (2009:12) αναφέρει ότι *«Η Ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία που αναφέρεται στην ειδική παιδαγωγική και ευρύτερα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, έχει μια πληθώρα διαφορετικών όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την από κοινού ζωή και εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συμμετοχή»»*

Σύμφωνα με τους Kirk, Gallagher και Anastasiow (1993), ενσωμάτωση είναι η διαδικασία συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε περιβάλλον εκπαίδευσης. Άλλοι ειδικοί ορίζουν την ενσωμάτωση ως εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια μαζί με το γενικό

μαθητικό πληθυσμό, στη βάση μιας καλά σχεδιασμένης και προγραμματισμένης παρέμβασης (Λαμπροπούλου, 2003).

Από την άλλη πλευρά ο Γκιζέλης (1990) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση (ένταξη) είναι η συνένωση διάφορων μερών ενός κοινωνικού συστήματος για να αποτελέσουν ένα σύνολο. Είναι αποδεκτό ότι τα κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα έχουν εσωτερική συνοχή και ενότητα που είναι βασικά και απαραίτητα στοιχεία για τη διατήρηση αυτών των συστημάτων. Τα στοιχεία που αλληλοσυνδέονται για να επιτύχουν τη συνοχή και ενότητα του συνόλου είναι τεσσάρων ειδών, με τέσσερις αντίστοιχους τύπους ενσωμάτωσης: α). πολιτισμικό, β). κανονιστικό ή δεοντολογικό, γ). επικοινωνιακό, δ). λειτουργικό. Ο πρώτος τύπος ο οποίος αναφέρεται στη σταθερότητα και συνοχή των πολιτισμικών στοιχείων ανήκει στην κατηγορία της πολιτισμικής ενσωμάτωσης, ενώ οι υπόλοιποι τρεις, που διαδοχικά αναφέρονται: α). στη συνέπεια ανάμεσα στην πολιτιστική και κοινωνική συμπεριφορά, β). στην έκταση που το δίκτυο της επικοινωνίας διαπερνά το κοινωνικό σύστημα και γ). στο βαθμό ύπαρξης αμοιβαίας αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις μονάδες ενός συστήματος και την κατανομή της εργασίας, συνθέτουν την κοινωνική ενσωμάτωση.

Ο όρος «ένταξη» σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2011) σημαίνει «*τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου*» (σ.159)

Η ένταξη αναφέρεται στην τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με ακούοντα παιδιά της ηλικίας του. Η ενσωμάτωση αποτελεί την πιο ακραία μορφή ένταξης που είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων της γειτονιάς του (Meadow, 1980).

Η ένταξη αφορά στη ριζική αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης χωρίς να υπάρχει αρχή και τέλος. Δεν αποτελεί ατομική προσπάθεια και δεν εξαντλείται στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης ή σχολικής δομής. Η ένταξη υπογραμμίζει τα ίσα δικαιώματα που έχει κάθε παιδί στην εκπαίδευση μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο (Armstrong, 2004; Slee, 2004).

#### 4. Προγράμματα της Ένταξης

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα και μοντέλα ένταξης. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι: α) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη με ακούοντα παιδιά και η παρακολούθησή του από μια ειδική δασκάλα, η οποία επισκέπτεται το σχολείο περιοδικά και βοηθάει το παιδί φροντιστηριακά, κυρίως στον τομέα της γλώσσας και ομιλίας. β) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων παιδιών και η παροχή φροντιστηριακής βοήθειας σε ειδική τάξη και σε διάφορα μαθήματα καθημερινά και με πρόγραμμα από ειδικό δάσκαλο, ο οποίος εργάζεται γι' αυτό το σκοπό στο σχολείο ακουόντων. γ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ειδική τάξη κωφών μέσα στο σχολείο ακουόντων με ειδικό δάσκαλο. Η φοίτηση στην ειδική τάξη είναι συνεχής και η ένταξη με τα ακούοντα παιδιά γίνεται μέσα από κοινές σχολικές δραστηριότητες και μερικά κοινά μαθήματα. δ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων και η παροχή διερμηνέα Νοηματικής σε μόνιμη βάση στην τάξη αυτή (Vernon & Pricket, 1976).

Οι Gregory and Bishop (1989) στη Αγγλία, μετά από έρευνες σε προγράμματα ενσωμάτωσης κωφών μαθητών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κανένας από τους λόγους και τους σκοπούς της ένταξης, δηλαδή η κοινωνική ένταξη, η παροχή φυσικού περιβάλλοντος για ανάπτυξη της γλώσσας και η παροχή ευρύτερου προγράμματος, δεν εκπληρώνεται στη παρούσα φάση. Οι ερευνητές αυτοί μετά από πολύωρες παρακολουθήσεις των κωφών μαθητών μέσα σε τάξεις ακουόντων, διαπίστωσαν ότι παρ' όλες τις προσπάθειες των δασκάλων, τα προβλήματα επικοινωνίας των κωφών μαθητών ήταν αυτά που τους έκαναν να φαίνονται διαφορετικοί και να μην συμμετέχουν ισότιμα στη συζήτηση στη τάξη. Επίσης παρ' όλο που τα κωφά παιδιά βρίσκονταν σε ένα φυσικό περιβάλλον γλώσσας δεν υπήρχε άμεση πρόσβαση στη γλώσσα αυτή. Τέλος, λόγω των γλωσσικών προβλημάτων τους δεν είχαν την ευκαιρία να ωφεληθούν από το ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Οι Reich, Hambleton & Houdlin (1977) προέβησαν σε σύγκριση τεσσάρων τύπων σχολικής τοποθέτησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

1 πλήρης ενσωμάτωση στη γενική εκπαίδευση χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες,

2 περιοδεύον πρόγραμμα (πλήρης ένταξη στη γενική εκπαίδευση, με ένα δάσκαλο κωφών ο οποίος επισκεπτόταν το σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα),

3 μερική ενσωμάτωση (οι μαθητές συμμετείχαν μόνο σε μαθήματα της γενικής τάξης στα οποία μπορούσαν να ανταποκριθούν) και τέλος,

4 μερικός διαχωρισμός (ενσωμάτωση μέσα από τη παρακολούθηση ειδικής τάξης για κωφούς μαθητές η οποία λειτουργούσε μέσα στο γενικό σχολείο και ένα πρόγραμμα μερικής ένταξης και συνεκπαίδευσης στη κανονική τάξη μαζί με τα ακούοντα παιδιά στα μη ακαδημαϊκά μαθήματα).

Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι στα τέσσερα παραπάνω προγράμματα δεν υπήρχε διαφορά στους βαθμούς αυτοεκτίμησης και κοινωνικής προσαρμογής των κωφών μαθητών. Παρ' όλα αυτά σε μια πιο ενδελεχή μελέτη και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν αναδείχθηκε η ανάγκη, τόσο στο πρόγραμμα της πλήρους ενσωμάτωσης όσο και στο περιοδεύον πρόγραμμα, να ενισχυθούν και να αυξηθούν οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που πρέπει να παρέχονται.

## **5. Η ένταξη των κωφών/βαρήκοων στην Ελληνική εκπαίδευση**

Η δεκαετία του 1960 θεωρείται η αφετηρία για την διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου για την ένταξη των κωφών/βαρήκοων που ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. (Λαμπροπούλου, 2006). Η ένταξη των κωφών/ βαρήκοων παιδιών στις τάξεις των γενικών σχολείων σαν ιδέα φαίνεται αρκετά προοδευτική η οποία έχει ως στόχο την προετοιμασία και την μελλοντική ένταξη τους στην κοινωνία. Παρόλα αυτά υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία όπως είναι για παράδειγμα η έλλειψη επικοινωνίας και ως απόρροια αυτής η δυσκολία ανάπτυξης της προσωπικότητας του κωφού/βαρήκοου παιδιού (Μαχτή, ο.π.).

Το ερώτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό σύστημα συχνά φαίνεται να τίθεται γενικά, και να απαντάται συνολικά. Η ένταξη όμως δεν είναι καθορισμένη και ούτε επιτυγχάνεται με το να βρίσκονται μαζί τα λεγόμενα «ανάπηρα» παιδιά με τα λεγόμενα «υγιή». Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Δηλαδή να μπορεί να έχει σχέσεις με φίλους και γείτονες, να μπορεί να συνεργάζεται στο σχολείο και

στην επαγγελματική του ζωή, να μπορεί να συμμετέχει χωρίς διάκριση σε ευρύτερους τομείς, όπως στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου του, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στην οικονομία, στην πολιτική (Σούλης, 2002).

Οι έρευνες που έχουν γίνει ως τώρα δεν παρουσιάζουν στοιχεία που να συνηγορούν υπέρ της ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών στα σχολεία ακουόντων (Kyle, 1993). Για παράδειγμα σε πολλές έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά αυτά έχουν λιγότερη απώλεια ακοής, καλές επικοινωνιακές ικανότητες, πιο ευδιάκριτη ομιλία, έχουν χάσει την ακοή τους σε μεγαλύτερη ηλικία και προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Holt and Allen, 1989; Moores and Kluwin, 1986). Παρ' όλα αυτά, ακόμα και αυτά τα παιδιά με τα «επιλεγμένα» χαρακτηριστικά φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στα σχολεία της ενσωμάτωσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτά είναι σε ειδικές τάξεις, ακόμα και όταν έχουν τη βοήθεια διερμηνέα Νοηματικής. Τα μόνα μαθήματα που παρακολουθούν μαζί με ακούοντες μαθητές είναι τα μαθηματικά και τα λεγόμενα μη ακαδημαϊκά, όπως για παράδειγμα η γυμναστική, η ζωγραφική, τα τεχνικά κ.τ.λ. (Moores and Kluwin, op. cit.).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των κωφών, η έννοια της ένταξης έχει πολλαπλές σημασίες (Foster & Kinuthia, 2003; Powers 2002). Οι Foster & Kinuthia (op.cit) περιγράφουν πώς οι ορισμοί της "ενσωμάτωσης" των κωφών διαφέρουν από τη μία χώρα στην άλλη, αντανακλώντας χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων κοινωνιών και των πολιτισμών. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό ερμηνεύεται ως συνώνυμο για την ένταξη στη γενική εκπαίδευση, με ή χωρίς διερμηνέα της νοηματικής γλώσσας. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι κωφοί μαθητές αισθάνονται απομονωμένοι και «διαφορετικοί» από τους συνομηλίκους τους στο σχολείο, δεν μπορούν να έχουν άμεση εκπαίδευση, όταν χρησιμοποιείται διερμηνέας, έχουν λιγότερες ευκαιρίες μάθησης, συχνά έχουν να κάνουν ατομική εργασία, σε αντίθεση με την ομάδα εργασίας, δεν μπορούν να συμμετέχουν στην ομάδα συζήτησης και υποφέρουν από τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Brennan 2003; Humphries et al. 2013; Jokinen 2000; McKee 2008, Vermeerbergen et al. 2012)

Ακόμη, σε μια σειρά από έρευνες έχει φανεί ότι η ενσωμάτωση δεν βοηθάει την ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών μέσα στα

σχολεία των ακουόντων. Για πολλούς κωφούς μαθητές τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης είναι η κοινωνική απομόνωση και η μη ένταξη των μαθητών αυτών στο περιβάλλον του γενικού σχολείου (Stinson and Lang, 1994). Για παράδειγμα η Foster (1989) βρήκε στις περιγραφές των κωφών/βαρήκοων μαθητών που φοιτούσαν σε προγράμματα ένταξης υπήρχαν πολλές αναφορές στην μοναξιά που αισθάνονταν, στην απόρριψη και στην κοινωνική απομόνωση τους. Έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι οι έφηβοι κωφοί αισθάνονται πιο συναισθηματικά ασφαλείς και πιο αποδεκτοί στις σχέσεις τους με κωφούς συμμαθητές απ' ό,τι με ακούοντες (Stinson and Whitmire, 1991).

Σύμφωνα με τους Bernstein (Hundert & Houghton, 1992) τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία με ακούοντα παιδιά απορρίπτονται κοινωνικά από τα ακούοντα παιδιά και είναι κοινωνικά αποξενωμένα και δέχονται αρνητικές συμπεριφορές.

Οι Long, Stinson & Braeges (Stinson & Antia, 1999) αναφέρουν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές λόγω της δυσκολίας τους να επικοινωνήσουν με τους ακούοντες συμμαθητές τους, τις περισσότερες φορές αν όχι πάντα δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να υπάρχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους ζωή.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Λαμπροπούλου, 1999), οι δάσκαλοι και οι μαθητές γενικών σχολείων είναι αρνητικοί προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ένταξη τους. Υπάρχουν πολλά προβλήματα υποδομής στη γενική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί σωστά στις ανάγκες των κωφών/βαρήκοων παιδιών, ενώ οι ίδιοι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές έχουν αρνητικές εμπειρίες από την φοίτηση τους σε σχολεία ακουόντων.

Οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές φαίνεται πως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην κοινωνική ένταξη τους με τους ακούοντες συμμαθητές τους, στη συμμετοχή στην τάξη, στη δυνατότητα πρόσβασης τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τέλος στη μάθηση γενικότερα (Gregory & Bishop, 1989).

Οι Fisher και Johnson (1962- 1965) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν προβλήματα προσωπικής αποδοχής στα κωφά παιδιά σε κανονικά σχολεία. Η ένταξη μπορεί να προκαλέσει φτώχη προσωπική αποδοχή. Η δυσκολία ένταξης κωφών/βαρήκοων



παιδιών σε έναν κανονικό σχολικό οργανισμό, έγκειται στη δυσκολία τους να αντιληφθούν την ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα, κάτι που αναπόφευκτα τα απομονώνει από το σύστημα (Kyle, op.cit).

Η Meadow (op.cit) υποστηρίζει ότι το κωφό/βαρήκοο παιδί από πολύ νωρίς διαισθάνεται από το περιβάλλον ότι είναι μοναδικό διαφορετικό παιδί, επειδή φοράει ακουστικά, έχει περίεργη ομιλία και δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά. Αυτό το γεγονός μπορεί να του δημιουργήσει τρομερά προβλήματα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ταυτότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς του.

Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης είχε ως αποτέλεσμα να ιδρυθούν ειδικές τάξεις και να δημιουργηθούν εναλλακτικές μορφές υποστήριξης των κωφών παιδιών μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής. Όλο αυτό οδήγησε στη μείωση του αριθμού των κωφών παιδιών που φοιτούν στα σχολεία κωφών αύξησε τον πληθυσμό αυτών που εκπαιδεύονται στα συνηθισμένα σχολεία (Moores, 2010).

Οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές παραδοσιακά εκπαιδεύονταν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις. Τα τελευταία χρόνια, η τάση της ενσωμάτωσης ή της ένταξης και οι απαιτήσεις των γονέων για ισότιμη εκπαίδευση σε σχολεία μαζί με ακούοντα παιδιά είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί σταδιακά ο πληθυσμός των κωφών/βαρήκοων μαθητών στα ειδικά σχολεία και να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών στα σχολεία κωφών, αυξάνεται ταυτόχρονα και ο αριθμός των μαθητών με προβλήματα ακοής στα σχολεία ακουόντων (Λαμπροπούλου, ο.π.).

*«Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών αναμφισβήτητα συστήνει μια πολύπλοκη διαδικασία κυρίως όταν μιλάμε για την ένταξη των παιδιών αυτών στο δυναμικό μιας γενικής σχολικής τάξης. Από ψυχολογικής όμως άποψης είναι εξίσου σημαντικό, να πειστεί το ίδιο το παιδί και οι γονείς του ότι το υπάρχον αισθητηριακό έλλειμμα δεν είναι ικανό να περιθωριοποιήσει το παιδί σε επίπεδο κοινωνικό ή να του στερήσει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ακριβώς επειδή ουσιαστικά πρόκειται για μια έλλειψη και όχι για μη ικανότητα. Αυτό που αλλάζει είναι η οδός πρόσληψης της γνώσης που δεν είναι πλέον το αυτί. Η καλλιέργεια της αντίληψης αυτής οφείλει να ξεκινά με την διάγνωση της αισθητηριακής έλλειψης μαζί με την αγωγή του λόγου και να επισημαίνεται σε κάθε περίπτωση συναναστροφής με το κωφό άτομο και την οικογένειά του από τον παιδίατρο, τον εκπαιδευτικό, τον ψυχολόγο κτλ» (Κοντού, 2013, παρ. 1).*

Η μελέτη περίπτωσης τεσσάρων κωφών παιδιών στην Κύπρο, τα οποία φοιτούσαν ενταγμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιβεβαιώνει ότι η σοβαρότητα της ακουστικής βλάβης δεν καθιστά το άτομο ανήμπορο και δεν εμποδίζει την ένταξή του στο σχολικό και στο κοινωνικό σύνολο. Οι κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης και εκπαίδευσης συμβάλλουν στην υπέρβαση των δυσκολιών, οι οποίες προκύπτουν από την αισθητηριακή βλάβη. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής συμφωνούν με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία η ισότιμη συμμετοχή του ατόμου στις δραστηριότητες της κοινότητας που ανήκει παρεμποδίζονται από κοινωνικούς και φυσικούς φραγμούς. (Φτιάκα & Ερωτοκρίτου, 2006).

#### **6. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών αναφορικά με τις στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο που συνάδουν τα αποτελέσματά τους με αυτά των διεθνών ερευνών (Δοϊκού, 2006)

Οι δάσκαλοι της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να κάνουν φανερά τα πιστεύω, τις στάσεις και τις διαφωνίες τους για την ένταξη (Gallis-Allan and Tanner, 1995). Έρευνες έχουν δείξει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εμπλακεί στην ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν τη συνεργασία (Stanovich & Jordan, 2002).

Παρά την θετική δήλωση των εκπαιδευτικών στη φοίτηση ή την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία αυτών των ατόμων. Οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν έχουν τον χρόνο, την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς τους ανθρώπους (King-Sears, 2008, Rix, 2009, Schumm & Vaughn, 1991/1995).

Η στάση των εκπαιδευτικών στην ένταξη συνδέεται στενά με την αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα έχει δείξει ότι παρ' όλο που μερικοί εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι το παιδί με αναπηρία έχει δικαίωμα σε ίσες εκπαιδευτικές

ευκαιρίες εντούτοις οι στάσεις τους προς την ένταξη ήταν γενικά αρνητικές και επηρέαζαν το αποτέλεσμα της ένταξης (Βλάχου, 2014).

*Η Πέννα (2008) αναφέρει ότι «Οι στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη οφείλουν να γίνουν κατανοητές μέσα από μία ισχυρά συναισθηματική παράμετρο, την αποδοχή των δασκάλων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι καταστάσεις αποδοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγουν την ψυχική υγεία, τον αυτοσεβασμό, την κοινωνική συμπεριφορά και τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών. Η ετοιμότητα του δασκάλου για την ένταξη αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για την επιβάρυνση των δασκάλων στην εργασία.» ( σ.74).*

Και τέλος, το πιο βασικό πράγμα για τον εκπαιδευτικό είναι να αποδέχεται την κώφωση και την διαφορετικότητα οι οποίες αυτές οι δύο έννοιες συχνά αντιμετωπίζονται με αισθήματα αμηχανίας και αποφυγής. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ερμηνεύουν αυτές τις δύο έννοιες ως αποκλίσεις από τα όρια της κοινωνίας. Για αυτό λοιπόν για να επιτευχθεί η ένταξη του κωφού/βαρήκοου μαθητή σε οποιοδήποτε σχολικό πλαίσιο (γενικό, ειδικό, ιδιωτικό σχολείο) θα πρέπει να αποδεσμευτεί από αυτές τις αρνητικές αντιλήψεις και προσδοκίες. Τονίζεται πως ο εκπαιδευτικός είναι σαν μια δεξαμενή γνώσεων όπου τα παιδιά μορφώνονται από αυτόν και αντίστροφα. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να καλύπτει μόνο τις ανάγκες του κωφού/βαρήκοου μαθητή αλλά και τις ανάγκες όλης της τάξης διαφοροποιώντας το μάθημα. (Μαντζίκος, 2015).

## **7. Συμπεράσματα**

Η ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών στο γενικό σχολείο, αποτελεί ένα δύσκολο και πολύπλοκο θέμα, το οποίο αποτελεί μεγάλη πρόκληση τόσο για τους ερευνητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των κωφών, είναι αλληλοεξαρτώμενες (Stinson, Whitmire & Kluwin 1996) και για να επιτευχθούν θα πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος και υποστηρικτικού υλικού, το οποίο θα αποτελεί τον πυλώνα της μετέπειτα υγιούς κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των κωφών στην κοινωνία.

Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη μετέπειτα διαμόρφωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού προφίλ του κωφού/βαρήκοου μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων, θα πρέπει να έχουν μία εκπαιδευτική επάρκεια σε θέματα εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θα πρέπει να υποστηρίζουν και να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις επικοινωνιακές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά πρότυπα και να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, ώστε τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

Οι κωφοί μαθητές στην Ελλάδα, θα πρέπει να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους ακούοντες μαθητές. Τόσο η κοινωνία, όσο και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνική εξέλιξη του κωφού παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Brennan, M. (2003). "Deafness, Disability and Inclusion: the gap between rhetoric and practice". *Policy Futures in Education* 1(4): 668-685.
- Craig, H. B. (1965). A sociometric investigation of the self-concept of the deaf child. *American Annals of the Deaf*, 110, 456-474.
- Foster, S. (1989). Educational Programmes for Deaf Students: An Inside Perspective on Policy and Practice in L. Barton (ed). *Integration: Myth or Reality*, London: The Falmer Press
- Foster, S., & Kinuthia, W. (2003). Deaf persons of Asian American, Hispanic American, and African American backgrounds: A study of intraindividual diversity and identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 271-290
- Friend, M. & Burstuck , W. D. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon
- Gallis-Allan, S. & Tanner, K. (1995). Inclusion in Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15):1-22
- Gregory, S. & Bishop, J. (1989). The Integration of Deaf Children into Ordinary Schools: A Research Report. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 13,,1-6.
- Holt , J.A., & Allen, T.E. (1989). The effects of schools and their curricula on the reading and mathematics achievement of hearing impaired students. *International Journal of Educational Research*, 13, 547-562.
- Humphries, T., Kushalnagar, R., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2013). The Right to Language. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 41(4):872-884.
- Hundert, J. & Houghton, A. (1992). Promoting Social Interaction of Children with Disabilities in Integrated Preschools: A Failure to Generalize. *Exceptional Children*, 58 (4):311-320.
- Jokinen, M. (2000). The linguistic human rights of Sign language users. In R. Phillipson (ed.) *Rights to Language. Equity, Power and Education*. p.p.203-213. Lawrence Erlbaum.
- King-Sears, M. (2008). Differentiation and the curriculum: Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23, 55-62.

- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.J. (1993). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kyle, J. (1993). Integration of Deaf Children. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3):201 – 220.
- McKee, R. (2008). The Construction of Deaf Children as Marginal Bilinguals in the Mainstream. *Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5):519-540.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Berkeley University of California Press.
- Moore, D. F. and Kluwin, T. N. (1986). Issues in School Placement, in A.N Schildroth and M.A. Karchmer (eds). *Deaf Children in America*. San Diego , C.A: College - Hill Press
- Reich, C., Hambelton, D. & Houldin, B. K. (1977). The integration of hearing impaired children in regular classrooms. *American Annals of the deaf*, 122, 534-543.
- Rix, J. (2009). A model of simplification: the ways in which teacher simplify their materials. *Educational Studies*. 87, 94-97.
- Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers perspectives . *Remedial and Special Education*, 12, 18-25.
- Schumm, J.S. & Vaughn, S.(1995). Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: Lessons learned. *Remedial and Special Education*, 16, 344-353..
- Stanovich, P., & Jordan, A.(2002). Preparing General Educators to Teach in Inclusive Classrooms: Some Food for Thought. *The Teacher Educator*, 37,(3):173-180.
- Stinson, M. & Whitmire, K. (1991). Self-perceptions of social relationships among hearing-impaired adolescents in England. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 15, 104-114.
- Stinson, M.S. & Lang., H. (1994). Full Inclusion: A Path for Intergration or Isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, (2):156-159.
- Stinson, M., Whitmire, K. & Kluwin, T. (1996). Self-perceptions of social relationship in hearing impaired adolescents. *Journal of educational Psychology* (88):132-143.
- Stinson, M. & Antia, S. (1999). Considerations in Educating Deaf and Hard of Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3):163-173.

Vermeerbergen, M., Van Herreweghe, M., Smessaert I. and De Weerd, D. (2012). “De eenzaamheid blijft.” Mainstreamed Flemish deaf pupils and wellbeing at school. In: Leeson, L. and Vermeerbergen, M. (eds) *Working with the Deaf Community: Education, Mental Health and Interpreting*. p.p.101-118. Dublin: Interesource Group (Ireland) Limited.

Vernon, M., and Prickett H.J. (1976). Mainstreaming: Issues and a Model Plan. *Audiology and Hearing Education*, March 5-6.

Wolk, S., Karchmer, M. A. & Schilroth, A. (1982). *Patterns of academic and non academic integration among hearing impaired students in special education*. Washington: Gallaudet University, Centre for Assessment and Demographic Studies.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Βλάχου, Α. (2014). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Εαρινό Εξάμηνο 2014-5. Βόλος σ.σ. 7-22

Γκιζέλης Γ. (1990). *Ενσωμάτωση (ένταξη)*. *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Τόμος 4ος, σελ. 1918. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ατραπός. Τχ. 41. Σελ. 93-116.

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

Κοντού, Χ. (2013). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*.

Κυπριωτάκης, Α. Β. (2000), *Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, «Τάσεις και Προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Ρέθυμνο.

Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας, Συμβουλευτική Γονέων – Έγκαιρη Παρέμβαση*. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ – Υ.Π.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.

Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003) *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές ΠΤΔΕ*. Μονάδα Αγωγής Κωφών.

- Λαμπροπούλου, Β. (2006). *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις] Πανεπιστήμιο Πατρών. ΠΤΔΕ. Μονάδα Αγωγής Κωφών.
- Μαντζίκος, Ν.Κ. (2015). *Η κώφωση ως ετερότητα στην εκπαίδευση*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Μαχτή, Μ. (2009). *Μελέτη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των Κωφών/Βαρήκοων παιδιών με τα ακούοντα παιδιά μέσα σε ένα νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα.
- Παπαστάθης, Ι. (2007). *Προστασία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.
- Σούλης, Γ. Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Φτιάκα, Ε., & Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., (2006). Η ένταξη παιδιών με ακουστική απώλεια στο γενικό σχολείο στην Κύπρο: Τέσσερις περιπτώσιακές μελέτες παιδιών στην Γ' Λυκείου. *Επιστήμες Αγωγής*. Τχ. 1. Σελ. 65-86. 3

#### **ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ ΕΡΓΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ**

- Armstrong, D. (2004). Ένταξη , συμμετοχή και δημοκρατία. Στο: Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ). *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, D.F. (2010). *Εκπαίδευση και κώφωση: ψυχολογική προσέγγιση αρχές και πρακτικές*. (Μτφρ. Λυμπεροπούλου, Χ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. ( Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1987).
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα εποχή. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



