



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)
**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση
για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές,
συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Μαλλικούρτη Ιωάννας

Διπλωματούχα του

Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
(2010)

ΤΙΤΛΟΣ

«Η προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία και η ανάπτυξη οπτικοκινητικών και
φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων σε κωφό μαθητή πρώτης τάξης σε ειδικό δημοτικό
σχολείο»

TITLE

«The teaching of sign language and phonological skills to deaf children in first class of
special primary school»

TITOLO

«L' insegnamento linguistico adattato con enfasi delle competenze visuomotorie e
audio-fonetiche in alunno sordo di prima classe nella scuola primaria speciale»

Επιβλέπων Καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος
Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Δροσινού - Κορέα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια
Μαρκαντωνάτος Ανδρέας
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην επίτευξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά,θα ήθελα να ευχαριστήσω τονκαθηγητή μου, κ Αντώνη Τραυλό,για την καθοδήγηση και υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Αποτελούν πρότυπο και πηγή έμπνευσης για μένα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξη που μου παρείχε και την ενθάρρυνση σε όλη τη διαδρομή μου μέχρι σήμερα.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά στη δασκάλα της τάξης, η οποία με δέχτηκε θερμά στην τάξη της και μου επέτρεψε να διεξάγω την έρευνά μου στον κωφό μαθητή και ακολούθως στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους ενήλικες του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι αφιέρωσαν τον χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς χωρίς αυτούς η έρευνα δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟΙ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.1 Σκοπός της έρευνας.....	17
1.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	18
1.3 Οριοθετήσεις- Περιορισμοί.....	18
1.4 Ορισμοί όρων.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π	21
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	21
2.1 ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	21
2.2 Καθορισμός της ακουστικής απώλειας.....	22
2.3 Αιτίες της ακουστικής απώλειας.....	25
2.4 Αντιμετώπιση της ακουστικής απώλειας.....	26
2.5 Αμφίπλευρα κοχλιακά εμφυτεύματα.....	29
2.6 Κωφά παιδιά και γλώσσα.....	32
2.6.1 Η Γλώσσα των κωφών και η σημασία της.....	32
2.6.2 Τα μέρη της γλώσσας.....	36
2.6.3 Η Γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών.....	38
2.7 Εκπαίδευση των κωφών παιδιών.....	47
2.7.1 Ιστορική Αναδρομή.....	47
2.7.2 Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	51
2.8 Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΙ	59
3. ΜΕΘΟΔΟΣ	59
3.1 Συμμετέχοντες.....	59
3.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	60
3.3 Διαδικασία.....	62
3.4 Στατιστική Ανάλυση.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV	71
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	71
4.1. 1 ^η ερευνητική υπόθεση.....	71
4.1.1 Παρατήρηση.....	71
4.1.2 Ερωτηματολόγιο.....	74
4.1.3 Σύγκριση.....	75
4.2. 2 ^η Ερευνητική υπόθεση.....	76

4.2.1 Παρατήρηση	76
4.2.2 Ερωτηματολόγιο	78
4.2.3 Σύγκριση	78
4.3 3^η Ερευνητική υπόθεση.....	79
4.3.1 Παρατήρηση	79
4.3.2 Παρέμβαση, Πείραμα	80
4.3.3 Ερωτηματολόγιο	80
4.3.4 Σύγκριση	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	82
5.ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	86
6.ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	102

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ)– Βαθμοί ακουστικής ανεπάρκειας.....	24
Πίνακας 3.1. Χαρακτηριστικά του κ/β μαθητή.....	59
Πίνακας 3.2. Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων ενηλίκων.....	60

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 3.1 Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων κατά την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση	70
Γράφημα 4.1 Ακαδημαϊκή επίδοση με το κοχλιακό εμφύτευμα.....	74
Γράφημα 4.2. Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....	76
Γράφημα 4.3 Η συμβολή της προσαρμοσμένης γλωσσικής διδασκαλίας.....	78
Γράφημα 4.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	80

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα	Τίτλος	Σελ.
3.1	(α) Πλαστικοποιημένες κάρτες που εικονίζουν διάφορα ποτά, συγκεντρωμένες στο τραπέζακι της ομάδας, (β) Υλικό κολλημένο σε χαρτόνι, (γ) Πραγματικά αντικείμενα, στο τραπέζακι της ομάδας, (δ) Το παπουτσόκουτο, (ε) Ο χρόνος έναρξης, λήξης και η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας της παρέμβασης	64
3.2	Υλικό για την τελευταία δραστηριότητα του πρώτου βήματος της παρέμβασης	65
3.3	Υλικό του δεύτερου βήματος της παρέμβασης	66
3.4	Η κοινωνική ιστορία με την πρώτη ερώτηση κατανόησης	67

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά την προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία και την ανάπτυξη οπτικοκινητικών (νοηματική γλώσσα) και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων σε κωφό μαθητή της πρώτης τάξης σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Στη μελέτη συμμετείχαν ο κωφός μαθητής και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία ενήλικες (δάσκαλος τάξης, λογοθεραπευτής, ψυχολόγος, γυμναστής). Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της ποιοτικής εμπειρικής παρατήρησης και των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως η ανάπτυξη των οπτικοκινητικών και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων διευκολύνεται μέσω της προσαρμοσμένης διδασκαλίας, αλλά αυτή δεν επαρκεί ώστε το επίπεδο των κ/β μαθητών να είναι συγκρίσιμο με το αντίστοιχο των παιδιών που φοιτούν σε τυπικά σχολεία. Επιπλέον, βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις γνωστικές δυνατότητες των κωφών παιδιών είναι ο βαθμός της ακουστικής απώλειας, το οικογενειακό περιβάλλον και ο χρόνος τοποθέτησης του κοχλιακού εμφυτεύματος.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοκινητικές (νοηματική γλώσσα) και φωνητικοακουστικές δεξιότητες, προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία, κ/β μαθητής.

Abstract

The study examined the adapted language teaching and development sign language and phonological and auditory skills in a deaf student in the first class of a special primary school. A deaf student and the involved in the educational process adults (class teacher, speech therapist, psychologist, trainer) participated in the study. Qualitative methods of empirical observation and questionnaires were used for data selection and analyses. The results of the study showed that the development of sign language and phonological and auditory skills facilitated by the adapted teaching, but it is not sufficient that the level of deaf students is comparable to that of children attending in formal schools. Moreover, the main factors affecting the cognitive abilities of deaf children are the degree of hearing loss, the family environment and the time of placement of a cochlear implant.

Keywords: sign language, phonological and auditory skills, adapted language teaching, c / b student.

Riassunto

Questo studio esamina l'insegnamento della lingua personalizzato e optikokinitikon sviluppo (lingua dei segni) e le competenze fonitikoakoustikon a studenti sordi nella prima classe in una speciale scuola elementare in Grecia. Lo studio ha coinvolto il sordo studenti e coinvolto nel processo educativo degli adulti (insegnante, logopedista, psicologo, trainer). Abbiamo usato metodi qualitativi di osservazione e questionari empirica. I risultati dello studio hanno dimostrato che lo sviluppo di competenze optikokinitikon fonitikoakoustikon e facilitata dalla istruzione personalizzata, ma non è sufficiente che il livello di sordoper gli studenti è paragonabile a quella dei bambini che frequentano le scuole formali. Inoltre, i principali fattori che influenzano le capacità cognitive dei bambini sordoè il grado di perdita, l'ambiente familiare e il tempo di inserimento di un impianto cocleare udito.

Parole chiave: optikokinitikes (lingua dei segni) e fonitikoakoustikes competenze, insegnamento personalizzato linguaggio, c / b per studenti.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1965, ο McCay Vernon ασχολήθηκε με την πεποίθηση που υποστήριζε την κατωτερότητα των κωφών βαρήκοων (κ/β) ανθρώπων συγκριτικά με τους ακούντες. Η αντίληψη αυτή είχε προκύψει από ακατάλληλα τεστ αξιολόγησης του IQ των κωφών παιδιών, το δείγμα των συμμετεχόντων και την έλλειψη εμπειρίας των ίδιων των αξιολογητών. Η μελέτη του Vernon (2005) είχε τεράστιο αντίκτυπο όχι μόνο στη μελλοντική έρευνα σχετικά με τους κωφούς ανθρώπους και τη γνωστική τους λειτουργία, αλλά και στην κλινική πρακτική. Ήταν ο πρώτος ψυχολόγος που προσδιόρισε τον πληθυσμό των Κωφών ως ετερογενή, σημειώνοντας πόσο σημαντικά οι διάφορες αιτιολογίες της ακουστικής απώλειας επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία και άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η μεταγενέστερη έρευνά του, κυρίως εκείνη που εστίασε σε τυφλοκωφά και κωφά άτομα, θεωρήθηκε πρωτοποριακή. Η ευρεία επιρροή του Vernon απορρέει όχι μόνο από την εκτεταμένη έρευνά του αλλά και από τη συμμετοχή του ως δάσκαλος, μέντορας και σύμβουλος (Vernon, 2005).

«Κώφωση» είναι ένας όρος, ο οποίος μερικές φορές, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα με ακουστικές απώλειες ανεξαρτήτου του βαθμού της απώλειας. Ως αποτέλεσμα, για παράδειγμα στην Αμερική, 2.000.000 άτομα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε αυτήν την έννοια. Μέσα όμως σε αυτήν την εκτεταμένη ομάδα υπάρχουν υποκατηγορίες, οι οποίες πρέπει να διαφοροποιηθούν, ώστε να πραγματοποιηθούν ειδικές υπηρεσίες (εγκαταστάσεις ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά) και σχετικές έρευνες (Liben, 1978).

Υπάρχουν περίπου 50 μελέτες αναφορικά με τη νοημοσύνη των κ/β ατόμων, από την είσοδο των τεστ νοημοσύνης στις αρχές του 1900. Αυτή η εντατική ερευνητική προσπάθεια φανερώνει τη σημασία της νοημοσύνης στις ζωές των ατόμων με προβλήματα ακοής. Αυτά τα στοιχεία είναι επίσης σημαντικά εξαιτίας της άποψης πολλών ανθρώπων, οι οποίοι πίστευαν ότι η κώφωση συνοδεύεται από μειωμένη νοημοσύνη (Vernon, 2005).

Όπως αναφέρεται στη μελέτη του Vernon (2005), οι Pintner και Patterson (1915), ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τεστ νοημοσύνης σε κωφά παιδιά. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα λεκτικά IQ τεστ, τα σκορ των παιδιών βρίσκονταν στο επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης. Καθώς αντιλήφθηκαν ότι με αυτά τα τεστ δεν μελετούσαν τη νοημοσύνη αλλά τη γλωσσική στέρηση λόγω της απώλειας ακοής, ανέπτυξαν το

Pintner Non-language Test, με σκοπό να μελετήσουν τη νοημοσύνη ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κ/β νέοι είναι κοντά στη νοημοσύνη με τους ακούντες, σε αντίθεση με τα λεκτικά τεστ, οι Pintner και Patterson (1924) κατέληξαν σε αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζουν κάποια δείγματα κωφών παιδιών να βρίσκονται πιο χαμηλά σε σύγκριση με τα ακούντα (Vernon, 2005). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η μελέτη των Drever και Collins (1928), τα ευρήματα της οποίας έδειξαν ότι όταν δεν συμπεριλαμβανόταν ο γλωσσικός παράγοντας, η νοητική ικανότητα των κωφών και ακούντων παιδιών ήταν περίπου ίση (Vernon, 2005). Οι παραπάνω μελέτες, οι οποίες τοποθετούνται πριν το 1930, αποτέλεσαν πρωτοποριακές προσπάθειες ενός νέου πεδίου. Από αυτές έγινε αντιληπτή η ακαταλληλότητα των λεκτικών τεστ στη μέτρηση της νοημοσύνης των κωφών παιδιών (Vernon, 2005).

Οι Phillips, Wiley, Barnard, και Derr (2014), συνέκριναν δύο μη λεκτικά τεστ νοημοσύνης σε κ/β παιδιά. Πρωταρχικός στόχος της μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η ταυτόχρονη εγκυρότητα των τεστ Leiter-R Brief IQ και DAS-II Non verbal Reasoning Index. Το δείγμα αποτέλεσαν 54 κ/β παιδιά, ηλικίας 3 έως 6 ετών με μόνιμη αμφίπλευρη ακουστική απώλεια. Στο πλαίσιο της μελέτης διενεργήθηκε ψυχομετρική αξιολόγηση από έναν νευροψυχολόγο με εκτεταμένη εμπειρία στην αξιολόγηση παιδιών με αναπτυξιακές αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ακουστική απώλεια. Τα αποτελέσματα των δύο τεστ δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές. Η απώλεια ακοής δεν συσχετίστηκε με κανένα από τα δύο παραπάνω τεστ. Σχεδόν το 1/4 του δείγματος που εξετάστηκε παρουσίασε ατομικές διαφορές. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκτίμηση του βαθμού της νοητικής ικανότητας των κ/β παιδιών είναι σημαντική στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και στη δημιουργία εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Όταν τα τεστ ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται ευρέως, τον 20^ο αιώνα, πολυάριθμες έρευνες που μελετούσαν τα επιτεύγματα των σχολείων, ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αλφαριθμητισμού των κωφών μαθητών που εγκατέλειπαν το σχολείο σε σύγκριση με τους ακούντες συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, το αναγνωστικό επίπεδο του μεγαλύτερου ποσοστού των κ/β παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι ίσο με ενός εννιάχρονου ακούντος παιδιού (Qi & Mitchell, 2011).

Οι έρευνες, οι οποίες μελετούν τη γλωσσική ανάπτυξη και την εκπαίδευση των κ/β μαθητών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε τρεις τομείς. Ο πρώτος αφορά τις γλωσσικές ικανότητες, στις οποίες εντάσσονται το λεξιλόγιο και η φωνολογική επίγνωση.

Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να ανιχνεύει και να χειρίζεται τους ήχους που συνιστούν τις λέξεις. Ο δεύτερος τομέας περιλαμβάνει τις γνωστικές δεξιότητες (προσοχή, μνήμη, εκτελεστικές λειτουργίες). Τέλος, ο τρίτος αφορά την αναγνωστική κατανόηση (Daza, Phillips-Silver, del Mar Ruiz-Cuarda, & López-López, 2014).

Κάποιοι ερευνητές, όπως οι Perfetti και Sandak (2000), υποστηρίζουν ότι τα χαμηλά αναγνωστικά επίπεδα των κ/β παιδιών οφείλονται στη μειωμένη, λόγω της κώφωσης, πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ελλείψεων στη φωνολογική επεξεργασία. Ωστόσο, η πεποίθηση αυτή έχει αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές, οι οποίοι έχουν αποδείξει ότι κάποια κ/β άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φωνολογική κωδικοποίηση (LaSasso, Crain, & Leybaert, 2003).

Οι φωνολογικές ικανότητες έχουν αναδειχθεί ως μία σημαντική ένδειξη της αναγνωστικής ικανότητας των ακουόντων παιδιών (Castles & Coltheart, 2004). Ωστόσο, στα κ/β παιδιά αυτό δεν είναι σαφές. Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προσπαθώντας να διερευνηθεί η σχέση της αναγνωστικής ικανότητας και της φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Ένα παράδειγμα αποτελεί η μετα-ανάλυση των Mayberry, del Giudice, και Lieberman (2011), οι οποίοι αξιολόγησαν 58 μελέτες που διερεύνησαν την προαναφερόμενη σχέση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μισές από τις μελέτες θεωρούν ότι η σχέση υφίσταται, ενώ οι άλλες μισές διαφωνούν.

Σε άλλες έρευνες έχει βρεθεί ότι και άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η γνώση του λεξιλογίου, συσχετίζεται επίσης με την αναγνωστική ικανότητα στα κωφά παιδιά. Συγκεκριμένα, οι Kyle και Harris (2010), σε μια διαχρονική μελέτη, διαπίστωσαν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες όπως η γνώση του λεξιλογίου και η ταχεία ανάγνωση σχετίζονταν με την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Ωστόσο, μέχρι στιγμής, μόνο η γνώση του λεξιλογίου έχει θεωρηθεί ως ένδειξη επιτυχίας για την κατανόηση πρότασης και κειμένου (Mayberry et al., 2011).

Επιπλέον, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (ειδικά η κατανόηση του γραπτού λόγου), η οποία περιλαμβάνει επιπρόσθετα μηλεκτικές γνωστικές διαδικασίες (Rosselli, Matute, & Ardila, 2006). Οι Daza et al. (2014), στη μελέτη τους είχαν ως στόχο να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες (γνώση λεξιλογίου και φωνολογική επίγνωση), στις μη λεκτικές γνωστικές διαδικασίες (προσοχή, μνήμη, εκτελεστικές λειτουργίες) και στην αναγνωστική κατανόηση των κωφών παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα κωφά

παιδιά η γνώση του λεξιλογίου και οι μη λεκτικές γνωστικές διαδικασίες, όπως η επιλεκτική προσοχή, οπτικο-χωρική μνήμη, η αφηρημένη λογική και η διαδοχική επεξεργασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι Kyle και Harris (2010, 2011), και οι Ambrose, Fey, και Eisenberg (2012) συμφωνούν αναφορικά με την προαναφερόμενη πεποίθηση ότι τα κ/β παιδιά συνήθως παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στο λεξιλόγιο και στη φωνητοακουστική δεξιότητα σε σύγκριση με τα ακούοντα. Από τα πρώτα σχολικά χρόνια μέχρι το πανεπιστήμιο, οι κ/β μαθητές συνήθως υστερούν στην ανάγνωση ανεξάρτητα από τον βαθμό της ακουστικής απώλειας και ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι κοχλιακού εμφυτεύματος (Marschark, Sarchet, Convertino, Borgna, Morrison, & Remelt, 2012). Περισσότερο από το 80% των παιδιών σε τεστ αξιολόγησης και στην επίλυση προβλημάτων βρίσκονται κάτω από τη βάση (Κατσάρη, 2014).

Από την αρχή των επίσημων ερευνών αναφορικά με την εκπαίδευση των κωφών, η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί θέμα προτεραιότητας. Έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα σχετικά με τον αν μία οπτική εισροή (ανάγνωση) μπορεί να αντικαταστήσει μία μειωμένη ακουστική εισροή και αν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδεχτούν ή να επιδιώξουν τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των ειδικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των κωφών- αναγνωστών, που έχουν οδηγήσει σε μία μεγάλη ποικιλία πρακτικών και προοπτικών (Power & Leigh, 2000).

Ο Power (1985) μελέτησε το θέμα σχετικά με το αν πρέπει να προσαρμόσουμε το παιδί στο βιβλίο ή το βιβλίο στο παιδί. Πιο αναλυτικά, δημιουργήθηκε ο προβληματισμός για το αν ειδικά απλοποιημένο αναγνωστικό υλικό πρέπει να παρέχεται, λόγω των μειωμένων γλωσσικών ικανοτήτων των Κωφών, ή αν οι γλωσσικές δεξιότητες των κωφών μαθητών μπορούν να βελτιωθούν με τη χρήση του παραδοσιακού αναγνωστικού υλικού. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι οι κωφοί μαθητές αποτυγχάνουν να επιτύχουν αντίστοιχα γνωστικά επιτεύγματα με τους συνομηλίκους ακούοντες, εξαιτίας ακατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών ή του χαμηλού επιπέδου του περιεχομένου της διδασκαλίας (Power, 1985).

Έτσι, μία ιδιαίτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των διαφοροποιημένων διδασκαλιών, οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολίες, καθώς ο πληθυσμός των κ/β μαθητών είναι ετερογενής (Easterbrooks & Baker, 2002). Οι διδασκαλίες αυτές είναι απαραίτητο να βασίζονται στις ιδιαίτερες δυνατότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, απαιτείται ευελιξία

στοσχεδιασμό, στις αποφάσεις και στην επιλογή του κατάλληλου προγράμματος σπουδών (Van Garderen & Whittaker, 2006).

Σύμφωνα με τους Cannon, Easterbrooks, Gagné, και Beal-Alvarez (2011), οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στην εύρεση αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διδασκαλία της γλώσσας σε κ/β μαθητές. Το πρόβλημα αυτό είναι ακόμη μεγαλύτερο στη Νότια Αφρική, καθώς οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία κωφών δεν είναι υποχρεωμένοι να έχουν καμία εκπαίδευση ή πιστοποίηση στην εκπαίδευση Κωφών.

Έτσι, έχει γίνει προσπάθεια να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν απαιτητικά και «κατάλληλα» για τους μαθητές εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο την παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, έμφαση έχει δοθεί στην ανάπτυξη της οπτικοκινητικής και φωνητοακουστικής γλώσσας. Η προσπάθεια αυτή καθίσταται αντιληπτή σε πρόσφατες έρευνες, όπως της van Staden (2013), η οποία αναφέρει ότι η χρήση ειδικής εκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά σημαντικά στην ανάγνωση και στην κατανόηση του λεξιλογίου. Η ικανότητα των κ/β μαθητών στην Ταιβάν, αναφορικά με την ανάπτυξη των φωνητοακουστικών δεξιοτήτων μελετήθηκε στην έρευνα της Chen (2014) στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους κ/β μαθητές που παρακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Marschark (2005), ένας τρόπος διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση ενός οπτικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι κ/β μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ακουστικά βοηθήματα ή κοχλιακά εμφυτεύματα, οι οποίοι επικοινωνούν με τη νοηματική ή την ομιλούμενη γλώσσα, έχουν πρόσβαση σε οπτικές πληροφορίες. Ως αποτέλεσμα μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση οπτικών τεχνικών, οπτικών στρατηγικών και οπτικών εκπαιδευτικών υλικών.

Εκτός από τη μελέτη της συμβολής των στατικών οπτικών βοηθημάτων, για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε μία μικτή έρευνα με στόχο να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι κ/β μαθητές χρησιμοποίησαν οπτικά μέσα σε ένα λογισμικό πολυμέσων, που σχεδιάστηκε για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 8 κωφοί μαθητές ηλικίας 8-12 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν οπτικές πηγές, αλλά δεν τις εκμεταλλεύονταν με στρατηγικό τρόπο για να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Η μελέτη υπογραμμίζει τη

σημασία της εκ των προτέρων διδασκαλίας του τρόπου επεξεργασίας του οπτικού υλικού, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να το χρησιμοποιήσουν για τη βελτίωση της ανάγνωσή τους (Nikolarazi, Vekiri, & Easterbrooks, 2013).

Μία ακόμη έρευνα που αφορά την ανάγνωση πραγματοποιήσαν στην Κύπρο, οι Nikolarazi και Theofanous (2012), προσπαθώντας να μελετήσουν συγκεκριμένα την αναγνωστική ικανότητα των κ/β μαθητών, με τη χρήση ημιτελών εννοιολογικών χαρτών. Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι γραφικά εργαλεία για την οργάνωση των γνώσεων. Στη μελέτη οι εννοιολογικοί χάρτες χρησιμοποιήθηκαν στην αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων. Το δείγμα αποτέλεσε ένα 10χρονο κωφό αγόρι, προερχόμενο από κωφούς γονείς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αναγνωστική απόδοση του κ/β μαθητή βελτιώθηκε.

Επιπλέον, έρευνες αναφέρουν ότι οι κ/β μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραπτή γλώσσα (Makarona & Lambropoulou, 2005). Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των ερευνών αναφέρουν ότι τα κ/β παιδιά σε σύγκριση με τους συνομήλικους ακούοντες υπολείπονται στη σύνταξη, στη σημασιολογία και στην πραγματολογία (Antia & Reed, 2005). Στην Κύπρο πραγματοποιήθηκε μελέτη, η οποία συνέκρινε την ικανότητα γραφής των κ/β παιδιών, με την αντίστοιχη των κ/β ενηλίκων. Τους ζητήθηκε να παράγουν γραπτώς κείμενα με θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους, προερχόμενα από την καθημερινή ζωή. Η ανάλυση των κειμένων ήταν ποσοτική και ποιοτική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κ/β παιδιά επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα από τους κ/β ενηλίκους στη γραφή στους συγκεκριμένους εξεταζόμενους τομείς. Τα ευρήματα είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτές και τους υπεύθυνους στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Κύπρο και αλλού (Hadjikakou et al., 2012).

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχοντας μέτρια, μικρή, ελάχιστη ή και καμιά επαφή με το ακουστικό περιβάλλον παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση της φωνητικοακουστικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την αργή γλωσσική ανάπτυξη, εφ' όσον δεν γίνεται προσπάθεια αποκατάστασης της επικοινωνίας μέσω άλλου καναλιού εκτός από το φωνητικοακουστικό (Τσιναρέλης, 2011).

Για να επιτευχθεί η εκμάθηση μίας ή περισσοτέρων γλωσσών, προϋπόθεση αποτελεί να έχει αποκτηθεί μία τουλάχιστον γλώσσα ως πρώτη γλώσσα στην κατάλληλη ηλικία. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ότι αρχικά τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται στη νοηματική γλώσσα ώστε να διαμορφώνονται οι βάσεις και να κατανοούνται οι έννοιες. Στη συνέχεια οι γνώσεις αυτές συμβάλλουν στην καλύτερη

εκμάθηση της προφορικής γλώσσας και ακολούθως στην κατάκτηση της ανάγνωσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Προσεγγίζοντας συνολικά το φαινόμενο της γλώσσας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι σε οποιαδήποτε μορφή της αποτελεί στην ουσία ένα υποσύστημα του συνολικού επικοινωνιακού συστήματος, το οποίο δεν αποκτάται μέσω της κληρονομικότητας. Είναι λοιπόν απαραίτητο να αποκτάται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη διάρκεια της οποίας βελτιώνεται και εξελίσσεται (Τσιναρέλης, 2004)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω θέματα αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη (γλωσσικές ικανότητες, γνωστικές δεξιότητες αναγνωστική κατανόηση) και την εκπαίδευση των κ/β μαθητών, έχουν απασχολήσει τους ερευνητές. Μελέτες έχουν ασχοληθεί με την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των προαναφερόμενων κατηγοριών (Daza et al., 2014; Kyle & Harris, 2010) καταλήγοντας σε αντιφατικά κάποιες φορές αποτελέσματα (Mayberry et al., 2011).

Επιπλέον, ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την προσαρμογή της γνωστικής ύλης σε σχέση με τις ικανότητες των κ/β παιδιών (Power, 1985). Μελέτες έχουν ερευνήσει τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην εύρεση αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διδασκαλία σε κ/β μαθητές (Cannon et al., 2011). Σύμφωνα με την προαναφερόμενη μελέτη της van Staden (2013), ένα δομημένο πρόγραμμα ενισχύει την παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης και η χρήση ειδικής εκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά σημαντικά στην ανάγνωση και την κατανόηση του λεξιλογίου. Ανάλογη διαπίστωση έκανε η Chen (2014), στη μελέτη της οποίας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους κ/β μαθητές που παρακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν οι Marschark (2005), και Nikolaraizi et al. (2013), οι οποίοι χρησιμοποίησαν οπτικά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ οι Nikolaraizi και Theofanous (2012) επέλεξαν τους εννοιολογικούς χάρτες.

1.1 Σκοπός της έρευνας

Ως αποτέλεσμα, κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστούν οι αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας σε κ/β μαθητές. Έτσι, σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης, είναι μέσα από την εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014), να

διερευνηθεί αν βελτιώνονται οι φωνητικοακουστικές και οπτικοκινητικές (νοηματικές) δεξιότητες σε κ/β μαθητή της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου.

1.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Με αφορμή τις προαναφερόμενες μελέτες, οι οποίες ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα, προκύπτουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις.

Εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕθα συμβάλλει στην ανάπτυξη των οπτικοκινητικών και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων του κωφού μαθητή της πρώτης τάξης ειδικού δημοτικού σχολείου.

Η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕθα βοηθήσει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του κωφού μαθητή.

Η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του κ/β παιδιού για μάθηση.

1.3 Οριοθετήσεις- Περιορισμοί

Στην έρευνα σημαντικά επηρέασαν οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της οργάνωσης και της εφαρμογής της. Είναι απαραίτητο να επισημανθούν, ώστε να ληφθούν υπόψη στην ανάλυση των δεδομένων.

Αρχικά, ως χρονική διάρκεια του προγράμματος ορίστηκαν έξι μήνες, στους οποίους η ερευνήτρια βρισκόταν στην τάξη μία φορά την εβδομάδα. Αυτό περιόρισε την πιθανή ύπαρξη μιας καλύτερης και πιο ολοκληρωμένης Παρατήρησης αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο και τη συμπεριφορά του κ/β μαθητή, τη διάρκεια της Παρέμβασης και του Πειράματος. Αντίθετα, η εφαρμογή του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιά σε καθημερινή βάση θα εξασφάλιζε μία σφαιρική και περισσότερο αξιόπιστη Παρατήρηση, καθώς και την πραγματοποίηση περισσότερων διδακτικών προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα την βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατάκτηση της γνώσης.

Μία άλλη παράμετρος ήταν η παρουσία και η συμμετοχή της ερευνήτριας στην όλη διαδικασία. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε άγχος, αμηχανία και συστολή από τη πλευρά του μαθητή, ο οποίος πολλές φορές, ιδιαίτερα στη διάρκεια των αρχικών αλληλεπιδράσεων, δίσταζε να απαντήσει και να συμμετέχει, ενώ τακτικά στρεφόταν προς τη δασκάλα της τάξης περιμένοντας τη συγκατάθεσή της. Το γεγονός αυτό περιόρισε την αυθεντικότητα της συμπεριφοράς του μαθητή, με αποτέλεσμα να

υπάρχουν ερωτηματικά αναφορικά με την επίδοσή του. Ίσως να είχε τη δυνατότητα να ανταποκριθεί καλύτερα υπό άλλες συνθήκες.

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τους ενήλικες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Το δείγμα περιορίστηκε στα τέσσερα άτομα, αριθμός που θεωρείται μικρός σε ποσοτικές έρευνες.

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, επιχειρήθηκε μια ουσιαστική και σε βάθος διερευνητική διαδικασία, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο σε μελλοντικές προσπάθειες

1.4 Ορισμοί όρων

Η κώφωση είναι μία αόρατη αναπηρία και η πιο συνηθισμένη απώλεια ανάμεσα στις αισθήσεις στον άνθρωπο. Προκαλεί δυσκολίες στην ανάπτυξη της ομιλίας και μειωμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές. Είναι απαραίτητο η πραγματοποίηση ολοκληρωμένων ωτολογικών και ακοομετρικών εξετάσεων με στόχο την εκτίμηση της ακουστικής απώλειας και την αποτελεσματική διαχείρισή της (Jamal, Ahsan, Sattar, & Joarder, 2012).

Σύμφωνα με διεθνή στατιστικά στοιχεία, στα 1000 νεογέννητα παιδιά, το ένα γεννιέται κωφό. Στην Αμερική μέσω του ευρέως ελέγχου της ακοής των νεογέννητων μωρών, περίπου 12.000 παιδιά κάθε έτος προσδιορίζονται ως κ/β (Shulman, Besculides, Saltzman, Ireys, White, & Forsman, 2010). Στην Ελλάδα, σε σύνολο 120.000 γεννήσεων τον χρόνο, σύμφωνα με εκθέσεις του ιατρικού συλλόγου, γεννιούνται γύρω στα 120 κωφά παιδιά. Υπάρχουν παιδιά που γεννιούνται κωφά και άλλα ακούοντα αλλά εξαιτίας της επίδρασης διάφορων παραγόντων, χάνουν την ακοή τους στη συνέχεια (Παπαδοπούλου, 2013). Στο Μπαγκλαντές, η κώφωση θεωρείται ένα σημαντικό δημόσιο πρόβλημα υγείας. Ο πληθυσμός της χώρας κυμαίνεται στα 150 εκατομμύρια και περίπου τα 15 από αυτά αντιμετωπίζουν σοβαρά έως βαθεία προβλήματα ακουστικής απώλειας (Jamal et al., 2012).

Τι είναι όμως η κώφωση και η βαρηκοΐα; Ένας ορισμός, ο οποίος είναι σήμερα αποδεκτός στην εκπαίδευση και ο οποίος διαμορφώθηκε στη συνάντηση διευθυντών των σχολείων κωφών Αμερικής (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf-CEASD) το 1974 στη Frizina (Παπαδοπούλου, 2013), αναφέρει ότι το Κωφό

άτομο, λόγω απώλειας της ακοής δεν μπορεί να κατανοήσει μέσω του ακουστικού καναλιού την ομιλία, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα, αλλά χρησιμοποιεί κυρίως το οπτικό κανάλι για να αντιληφτεί τους συνομιλητές του (χειλοανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Το Βαρήκοο άτομο δυσκολεύεται αλλά έχει τη δυνατότητα κατανόησης της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού με τη χρήση ή όχι ακουστικών βαρηκοΐας ή άλλων τεχνικών μέσων. Επιπλέον αντιλαμβάνεται μέσω της ακοής το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας (Παπαδοπούλου, 2013).

Η βαρηκοΐα/κώφωση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: η βαρηκοΐα αγωγιμότητας (φτωχή μεταφορά ήχων στο κοχλία εξαιτίας βλάβης στο εξωτερικό ή το μεσαίο αυτί), η νευροαισθητήρια βαρηκοΐα (η απώλεια προέρχεται από το εσωτερικό αυτί ή το ακουστικό νεύρο) και η μικτή βαρηκοΐα (συνυπάρχουσες βλάβες στο σύστημα αγωγής του ήχου και στο νευροαισθητήριο σύστημα) (Ψηφίδης, 2007).

Τα κ/β άτομα λόγω της απώλειας της ακοής δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με την καθομιλουμένη φωνητοακουστική γλώσσα (Τσιναρέλης, 2004). Έτσι, χρησιμοποιούν τις νοηματικές γλώσσες, οι οποίες συνιστούν μέρος της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολυμορφίας. Αποτελούν αυτόνομα, αναγνωρισμένα, γλωσσικά συστήματα, δηλαδή περιέχουν τη δική τους δομή και το δικό τους συντακτικό. Ως επί το πλείστον, κάθε ομιλούμενη γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μια αντίστοιχη νοηματική γλώσσα. Παρ' όλο που όλες οι νοηματικές γλώσσες στηρίζονται στις ίδιες αρχές δεν είναι ίδιες μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι ένας νοηματιστής της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, για παράδειγμα, δεν μπορεί να κατανοήσει την αμερικάνικη νοηματική γλώσσα. Οι νοηματικές γλώσσες είναι οπτικοκινητικές, δηλαδή για να αποδοθούν τα νοήματα χρησιμοποιούνται κινήσεις των χεριών, του σώματος και εκφράσεις του προσώπου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Στην παρούσα μελέτη τα παιδιά που αναφέρονται ως κ/β είναι γενικά αυτά που δεν μπορούν να λειτουργήσουν τυπικά σε εκπαιδευτικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα και όχι εκείνα που εμφανίζουν κάποιο βαθμό ακουστικής απώλειας (Liben, 1978).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Για τη δημιουργία ενός κατάλληλου και επιτυχημένου Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν κάποια βήματα. Αρχικά, διερευνώνται και προσδιορίζονται οι ειδικές ανάγκες του παιδιού από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Τα ΚΕΔΔΥ είναι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες ασχολούνται με τη διάγνωση την αξιολόγηση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και με την υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Δηλαδή, πραγματοποιείται εκπαιδευτική αξιολόγηση, στη διάρκεια της οποίας συγκεντρώνονται στοιχεία που αφορούν το παιδί, με στόχο τον σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος/παρέμβασης. Η αξιολόγηση/διάγνωση του ατόμου υλοποιείται από πενταμελή επιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν παιδοψυχίατρο, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ και ξεκινά να πραγματοποιήσει τη δική του διδακτική αξιολόγηση. Το πρώτο βήμα αυτής της αξιολόγησης είναι η συστηματική παρατήρηση του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο, καθώς και την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τη οικογένεια (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009). Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει τις ικανότητες του παιδιού, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Οι Λίστες αξιολογούν την μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή στις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), κύριος στόχος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε αυτά να μπορέσουν, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, να αναπτυχθούν πολύπλευρα (νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά) και να ενταχθούν στα γενικά σχολεία και μετέπειτα στην κοινωνία (Χρηστάκης, 2011). Το

ΠΑΠΕΑ αποτελείται και εξετάζει τις ενότητες, Σχολική Ετοιμότητα, Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες και Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (Χρηστάκης, 2011). Έτσι, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς του στόχους με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της γενικής τάξης, το οποίο περιλαμβάνει τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών ανά τάξη, και το ΠΑΠΕΑ, το οποίο προσδιορίζει τον τομέα στον οποίο το παιδί παρουσιάζει αδυναμίες (Δροσινού, 2014).

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελείται από ένα συγκεκριμένο σκοπό (μακροπρόθεσμο στόχο) και περιλαμβάνει – επιδιώκει επιμέρους στόχους (βραχυπρόθεσμους στόχους). Οι στόχοι αυτοί μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι είναι σημαντικό να διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια. Δηλαδή, πρέπει να περιγράφουν τι θα μπορεί να κάνει το παιδί μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, κάθε μακροπρόθεσμος στόχος πρέπει απαραίτητα να αναλύεται σε βραχυπρόθεσμους, ώστε το παιδί να κατακτά τη γνώση σταδιακά και επιτυχημένα. Στο τέλος, αφού έχουν υλοποιηθεί όλοι οι βραχυπρόθεσμοι με επιτυχία, κατακτάται ο μακροπρόθεσμος και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία τελειώνει (Χρηστάκης, 2011).

Αφού ολοκληρωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, ακολουθεί η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Η εκτίμηση και η καταγραφή της προόδου του μαθητή είναι ιδιαίτερα σημαντική και μπορεί να πραγματοποιηθεί στη διάρκεια της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος αλλά και μετά την ολοκλήρωση αυτού. Η αξιολόγηση φανερώνει την πρόοδο του μαθητή και ταυτόχρονα πραγματοποιείται επανατροφοδότηση. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τυχόν αδυναμίες και πραγματοποιεί αλλαγές, ώστε να πετυχαίνεται η ανώτερη δυνατή πρόοδος κάθε φορά (Χρηστάκης, 2011).

2.2 Καθορισμός της ακουστικής απώλειας

Η ακρόαση είναι η ικανότητα αντίληψης των ήχων. Ο ήχος κυμαίνεται σε ένα ευρύ φάσμα συχνοτήτων. Το ανθρώπινο αφτί είναι ευαίσθητο σε μία δέσμη συχνοτήτων του φάσματος αυτού, το οποίο μετρείται σε decibels (dB). Οι συχνότητες οι οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές από το ανθρώπινο αφτί ονομάζονται ακουστικές ή ηχητικές. Το εύρος αυτών των συχνοτήτων βρίσκεται μεταξύ 20 Hz και 20.000 Hz (Hertz). Μεγαλύτερη ευαισθησία παρουσιάζεται στις συχνότητες μεταξύ 500 και 4.000

Hz, οι οποίες είναι οι πιο σημαντικές για την ακοή της ομιλίας. Έτσι, η αδυναμία αντίληψης των ήχων 30-40 dB δυσκολεύει την επικοινωνία, ενώ κάτω των 80 dB η επικοινωνία δεν επιτυγχάνεται (Baloh, 2003). Οι συχνότητες που είναι ψηλότερες από τις ακουστικές ονομάζονται υπερηχητικές, ενώ αυτές που είναι χαμηλότερες καλούνται υποηχητικές. Έτσι όταν δεν υπάρχει δυνατότητα ακουστικής αντίληψης ήχων σε συχνότητες που βρίσκονται στο τυπικό εύρος της ακοής καταλήγουμε σε ανεπάρκεια ακοής (Γρηγορίου & Χομορίτη, 2014).

Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους προσδιορίζεται η ανεπάρκεια της ακοής. Μία μέθοδος είναι η ακοομετρία, με την οποία μετράται η ακουστική απώλεια του ατόμου. Η μέτρηση πραγματοποιείται σε ηχομονωτικό θάλαμο, ώστε να μην επηρεάζουν οι ήχοι του περιβάλλοντος. Υπάρχουν δύο μέθοδοι καταγραφής, οι αντικειμενικές και οι υποκειμενικές. Οι αντικειμενικές δεν επηρεάζονται από τον ασθενή, ενώ η υποκειμενικές πληροφορούν και για την τελική αντίληψη και ερμηνεία των ηχητικών μηνυμάτων στο επίπεδο του εγκεφαλικού φλοιού. Η υποκειμενική ακοομετρία περιλαμβάνει την ομιλητική και την τονική ακοομετρία. Στην ομιλητική ακοομετρία χρησιμοποιούνται ακουστικά ερεθίσματα, τα οποία προσομοιάζουν με αυτά που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή μας ζωή. Η τονική, που ονομάζεται και ακοομετρία του καθαρού τόνου, είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη και μετρά τους καθαρούς τόνους διαφόρων συχνοτήτων, οι οποίοι παρέχονται στο άτομο μέσω μιας συσκευής (ακοομετρητής). Έτσι υπολογίζεται ο βαθμός της ακουστικής απώλειας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε διάγραμμα που ονομάζεται ακοόγραμμα. Επιπλέον, το ακοόγραμμα παρουσιάζει τον τύπο της ακουστικής απώλειας (αγώγιμη, νευροαισθητήρια ή μικτού τύπου) και τη μορφή της (δηλαδή σε ποιες συχνότητες εντοπίζεται, χαμηλές ή υψηλές) (Γρηγορίου & Χαμορίτη, 2014).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) (Πίνακας 1.1) εφαρμόζει την υποκειμενική, τονική ακοομετρία για τη μέτρηση της ακουστικής ανεπάρκειας. Έτσι, χρησιμοποιεί τον καθαρό μέσο τόνο του αφτιού με τη μεγαλύτερη ικανότητα ακοής. Ανάλογα με τον βαθμό της ακουστικής ανεπάρκειας έχουν δημιουργηθεί κατηγορίες, οι οποίες κυμαίνονται από «καμία ανεπάρκεια» μέχρι «βαθιά ανεπάρκεια». Το κατώτατο όριο ακοής, το οποίο γίνεται αντιληπτό μέσω της ακοομετρίας, συγκεντρώνεται από το μέσο όρο τεσσάρων συχνοτήτων 0.5, 1, 2, και 4 kHz. (Mathers, Smith, & Concha, 2000).

Η ακουστική οδός περιλαμβάνει το εξωτερικό αυτί (externalear), το μέσο αυτί (middleear) και το εσωτερικό αυτί (innerear), στα οποία υπάρχουν ακουστικά νεύρα που καταλήγουν στα ακουστικά κέντρα του φλοιού του εγκεφάλου:

Πίνακας 1.1: Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) – Βαθμοί ακουστικής ανεπάρκειας

Βαθμός ανεπάρκειας	Ακουστική ISO εκτίμηση (μέσος όρος των 500, 1000, 2000,4000 Hz)	Περιγραφή ανεπάρκειας
0 (Καμία ανεπάρκεια)	25 dBHL ή λιγότερο (στο καλύτερο αφτί)	Καθόλου ή πολύ ασήμαντα ακουστικά προβλήματα. Δυνατότητα της ακοής ψιθύρων.
1 (Ελαφριά ανεπάρκεια)	26-40 dBHL (στο καλύτερο αφτί)	Ικανότητα ακοής και επανάληψης λέξεων σε απόσταση ενός μέτρου.
2 (Μέτρια ανεπάρκεια)	41-60 dBHL (στο καλύτερο αφτί)	Ικανότητα ακοής και επανάληψης λέξεων χρησιμοποιώντας αυξημένης έντασης φωνής, σε απόσταση ενός μέτρου.
3 (Σοβαρή ανεπάρκεια)	61-80 dBHL (στο καλύτερο αφτί)	Ικανότητα ακοής μερικών λέξεων, όταν αυτές διατυπώνονται φωναχτά στο καλύτερο αφτί.
4 (Βαθιά ανεπάρκεια Συμπεριλαμβανομένης της κώφωσης)	81 dBHL ή περισσότερο (στο καλύτερο αφτί)	Ανεπάρκεια στην ακοή και στην κατανόηση ακόμα και στη χρήση αυξημένης έντασης φωνής.

- Το εξωτερικό αυτί αποτελείται από το περύγιο, το κανάλι αυτιού και το τύμπανο. Ο ήχος ταξιδεύει κάτω από το κανάλι του αυτιού, χτυπάει το τύμπανο με αποτέλεσμα να το κάνει να κινείται ή να δονείται (Περάκη, 2014).
- Το μέσο αυτί είναι ένας χώρος πίσω από το τύμπανο που περιέχει τρία μικρά οστά, τα οποία ονομάζονται οστάρια (ossicles). Αυτή η αλυσίδα των μικροσκοπικών οστών είναι συνδεδεμένη με το τύμπανο στο ένα άκρο και με το οβάλ παράθυρο στο άλλο άκρο, το οποίο συνδέεται με το εσωτερικό αυτί. Δονήσεις από το τύμπανο προκαλούν τα οστάρια να δονούνται, τα οποία, με τη σειρά τους προκαλούν κίνηση στο υγρό του εσωτερικού αυτιού (Περάκη, 2014).
- Η κίνηση του υγρού στο εσωτερικό αυτί, κοχλία, προκαλεί αλλαγές σε μικροσκοπικές δομές που ονομάζονται τριχωτά κύτταρα. Αυτή η κίνηση των τριχωτών κυττάρων στέλνει ηλεκτρικά σήματα από το εσωτερικό αυτί μέσω του ακουστικού νεύρου στον εγκέφαλο. Ο εγκέφαλος ερμηνεύει τότε αυτά τα ηλεκτρικά σήματα σε ήχο (Περάκη, 2014).

Η μέθοδος της ακοομετρίας χρησιμοποιείται από το 1880. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή παρουσιάζει ορισμένες πρακτικές ατέλειες. Μια συγκεκριμένη ατέλεια είναι η διακύμανση στην επίδοση η οποία αναμένεται λόγω της διαφορετικής τάσης στα ακουστικά και στις ρυθμίσεις. Το μεγαλύτερο ελάττωμα είναι όμως ότι χρειάζεται παρουσία ειδικού τεχνικού κατά τη διάρκεια του τεστ. Γι' αυτό, η εξέταση καθίσταται χρονοβόρα και ακριβή (Davison, Barlow, Ashmore, & Weinstein, 2013).

Οι Davison et al. (2013) εισηγήθηκαν ένα πρωτοποριακό ακουστικό τεστ (touch-screen tablet). Στόχος του τεστ είναι να παρέχει μία προκαταρκτική εξέταση, η οποία θα ενημερώνει τους ασθενείς αν υφίσταται ακουστικό πρόβλημα. Έτσι, σε περίπτωση που αυτό δεν υπάρχει, οι ασθενείς δεν θα προχωρούν στην πλήρη ακοομετρική αξιολόγηση. Ως αποτέλεσμα, αυξάνεται η πρόσβαση των ατόμων στη θεραπεία. Επιπλέον, με την προκαταρκτική εξέταση περιορίζεται ο αριθμός των ασθενών που αντιμετωπίζουν σοβαρά ακουστικά προβλήματα και οι γιατροί έχουν τη δυνατότητα και τον χρόνο να εστιάσουν σε αυτούς. Ακολούθως, θα είναι περισσότερο αποτελεσματικές η παρέμβαση και η φροντίδα των ασθενών. Το τεστ βασίζεται σε ένα λογισμικό εγκαταστημένο σε έναν υπολογιστή, ο οποίος συνδέεται με ένα ακουστικό. Για την υλοποίηση της μελέτης επιλέχθηκε μία ομάδα κωφών με σοβαρή ακουστική απώλεια. Κάθε άτομο υποβλήθηκε σε ακοομετρική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας τόσο την παραδοσιακή μέθοδο όσο και το σύστημα Tablet. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι touch-screentablet τεστ υλοποιείται στο μισό χρόνο σε σύγκριση με την παραδοσιακή αξιολόγηση και απαιτείται ελάχιστη έως καθόλου επίβλεψη.

2.3 Αιτίες της ακουστικής απώλειας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η βαρηκοΐα/κώφωση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: η βαρηκοΐα αγωγιμότητας η νευροαισθητήρια βαρηκοΐα και η μικτή βαρηκοΐα (Ψηφίδης, 2007).

Οι αιτίες της πρώτης είναι η Ωτίτιδα, η οποία προκαλεί μέση και χρόνια διάτρηση τυμπάνου, με αποτέλεσμα να λειτουργεί αναποτελεσματικά το σύστημα αγωγής του ήχου. Επιπλέον, ένα άλλο αίτιο είναι οι τραυματισμοί από διάφορα αντικείμενα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν δυσμενώς τη μεμβράνη. Τέλος, σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι όγκοι (Κασίνη, 2015).

Παράγοντες που συντελούν στην νευροαισθητήρια βαρηκοΐα είναι η κληρονομικότητα, κάποια προγεννητική ή μεταγεννητική μόλυνση (Ερυθρά,

Μηνιγγίτιδα), η λήψη ωτοτοξικών φαρμάκων, η προωρότητα, η ανοξία (έλλειψη οξυγόνου από τον εγκέφαλο), ο παρατεταμένος ίκτερος και η έκθεση σε έντονους ήχους (Κασίνη, 2015).

Στους ενήλικες κύριες αιτίες είναι η προχωρημένη ηλικία, η υπερβολική και παρατεταμένη έκθεση σε θορύβους, τα ακουστικά και σωματικά τραύματα και η χρήση ωτοτοξικών φαρμάκων, όπως αυτά που χρησιμοποιούνται στις χημειοθεραπείες (Κυριαφίνης & Βιτάλ, 2008; Ψηφίδης, 2007).

Τα παιδιά είναι πιο επιρρεπή σε μολύνσεις των αυτιών από τους ενήλικες, καθώς η ευσταχιακή σάλπιγγα, το πέρασμα ανάμεσα στο μέσο αυτί και το πίσω μέρος του λαιμού είναι μικρότερο και πιο οριζόντιο από ότι σε ενήλικες. Η στενότητα του περάσματος αυτού αυξάνει τις πιθανότητες παρουσίασης φλεγμονών από μολύνσεις. Επίσης, διευρύνσεις των αδένων και των αμυγδαλών φράζουν τον ευσταχιακό σωλήνα, με αποτέλεσμα να ελαττώνεται ο εξαερισμός και η αποστράγγιση του πύου από το μέσο αυτί (Κυριαφίνης & Βιτάλ, 2008; Ψηφίδης, 2007).

Οι Jamal et al. (2012) πραγματοποίησαν μία μελέτη με σκοπό να αξιολογηθούν οι αιτίες της κώφωσης, ο βαθμός της ακουστικής απώλειας, το είδος της απώλειας της ακοής και τα αποτελέσματα των ακοογραμμάτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 κωφά παιδιά, ηλικίας έως 12 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι αιτίες της κώφωσης ήταν ποικίλες. Οι λοιμώξεις ήταν: ιλαρά (31,5%), πνευμονία (26,2%), ο τυφοειδής πυρετός (21,5%), ερυθρά (5,2%), ανεμοβλογιά (5,2%), παρωτίτιδα (5,2%) και μηνιγγίτιδα (5,2%). Επιπλέον, το 35% είχε θετικό οικογενειακό ιστορικό και το 32% οφειλόταν σε αιμομιξία. Από το δείγμα το 89% βελτιώθηκε με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας και το 11% με κοχλιακή εμφύτευση. Το 42.7% χρησιμοποίησε ακουστικό βοήθημα αμφίπλευρα. Τα αποτελέσματα των ακοογραμμάτων έδειξαν ότι τα παιδιά που χρησιμοποίησαν ακουστικά βοηθήματα ωφελήθηκαν.

2.4 Αντιμετώπιση της ακουστικής απώλειας

Τα σοβαρά προβλήματα στην ακοή αποτελούν ένα τεράστιο εμπόδιο για την αντίληψη και την παραγωγή της ομιλίας καθώς και για την απόκτηση και τη διατήρηση επιτυχημένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Harris, Kronerberger, Gao, Hoen, Miyamoto, & Pisoni, 2013).

Υπάρχουν ακουστικά βαρηκοΐας, άλλα τεχνικά βοηθήματα και μέθοδοι, που συντελούν στην αντιμετώπιση της ακουστικής απώλειας. Ωστόσο, τα προαναφερόμενα συμβατικά βοηθήματα ακοής δεν μπορούν να προσφέρουν την απαιτούμενη ενίσχυση

και ποιότητα των ακουστικών σημάτων στις περιπτώσεις στις οποίες ο βαθμός της ακουστικής απώλειας είναι σοβαρός (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007).

Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχουν αρκετά εναπομείναντα τριχωτά κύτταρα στον κοχλία, στον οποίο τις περισσότερες φορές παρατηρείται η ακουστική βλάβη. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να επεξεργαστούν οι ήχοι και να μεταφερθούν οι ακουστικές πληροφορίες στον εγκέφαλο, ώστε να γίνουν αντιληπτές και κατανοητές. Ως αποτέλεσμα, χρησιμοποιείται το κοχλιακό εμφύτευμα, το οποίο είναι μια ηλεκτρονική συσκευή η οποία συμβάλει στη βελτιωμένη αντίληψη του ήχου και στη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης της ομιλίας (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007).

Πιο αναλυτικά, το κοχλιακό εμφύτευμα διεγείρει άμεσα το ακουστικό νεύρο και τον εγκέφαλο και έτσι αποφεύγονται τα αρνητικά αποτελέσματα της αισθητηριακής στέρησης (Kral & Sharma, 2012). Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω των κοχλιακών εμφυτευμάτων. Τα άλλα τεχνικά βοηθήματα δεν είναι αποτελεσματικά σε σοβαρές ακουστικές απώλειες (Κυριαφίνης & Βιτάλ, 2008).

Από τότε που εγκρίθηκε στις ΗΠΑ η πρώτη κοχλιακή εμφύτευση το 1984, πάνω από 300.000 κ/β άνθρωποι παγκοσμίως έχουν πραγματοποιήσει την επέμβαση, με στόχο, την αποκατάσταση της αντίληψης της ομιλίας στους μεταγλωσσικούς κωφούς ενήλικες και την ανάπτυξη της γλώσσας στα προγλωσσικά κωφά παιδιά (Zeng et al., 2014). Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει οδηγήσει σε βελτιώσεις στον τομέα της κοχλιακής εμφύτευσης. Έτσι, το κοχλιακό εμφύτευμα, από μία συσκευή με μόνο ένα ηλεκτρόδιο έχει εξελιχθεί σε συσκευές πολλαπλών ηλεκτροδίων με αλληλοπαρεμβαλλόμενες διεγέρσεις (Zeng et al., 2014).

Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη, η κοχλιακή εμφύτευση πραγματοποιείται στο 10% των υποψηφίων στις ανεπτυγμένες χώρες και λιγότερο στις αναπτυσσόμενες (Zeng, 2007). Αυτό παρατηρείται λόγω του υψηλού κόστους της επέμβασης, το οποίο παραμένει σταθερό τα τελευταία 30 χρόνια.

Αν και παρουσιάζονται οφέλη από την κοχλιακή εμφύτευση, πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση της συσκευής. Παραδοσιακά τα κ/β παιδιά που χρησιμοποιούν κοχλιακά εμφυτεύματα αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες αποδοχής στο σχολείο (Warner-Czyz, Loy, Tobey, Nakonezny, & Roland, 2011). Τα μικρότερα παιδιά αισθάνονται δυσφορία στους δυνατούς θορύβους και δυσκολεύονται στην περιποίηση του μηχανήματος (Warner-Czyz et al., 2011).

Το κοχλιακό εμφύτευμα αποτελείται από δύο εξωτερικά τμήματα, τον επεξεργαστή ήχου και τον πομπό, τα οποία τοποθετούνται κι αφαιρούνται εύκολα. Επιπλέον, περιλαμβάνει δύο εσωτερικά τμήματα, που εμφυτεύονται με χειρουργική επέμβαση και δεν είναι ορατά, το εμφύτευμα και τη δέσμη ηλεκτροδίων. Από την πρόσληψη του ήχου έως και την επεξεργασία του στον εγκέφαλο, η διαδικασία πραγματοποιείται τόσο γρήγορα, ώστε ο χρήστης ακούει τον ήχο αστραπιαία (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007). Πιο αναλυτικά:

- 1) Τα εξωτερικά τμήματα συλλαμβάνουν τους ήχους και τους επεξεργάζονται ώστε να μεταδοθούν δια μέσου της επιδερμίδας (πομπού) στο εμφύτευμα.
- 2) Στη συνέχεια, το εμφύτευμα μεταδίδει τα σήματα στη δέσμη ηλεκτροδίων όπου τα επιμέρους ηλεκτρόδια στέλνουν τα σήματα στο ακουστικό νεύρο. Τα σήματα μεταφέρονται από το ακουστικό νεύρο στον εγκέφαλο, όπου και γίνονται αντιληπτά ως ήχοι (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007).

Ωστόσο, κάθε χρήστης κοχλιακού εμφυτεύματος είναι μοναδικός, καθώς και η ακουστική του ικανότητα. Επομένως, δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με ακρίβεια το ποσοστό της ωφέλειας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακουστική ικανότητα είναι:

- Βιολογικοί παράγοντες όπως η ηλικία της εμφύτευσης, η ακουστική κατάσταση πριν την εμφύτευση, η διάρκεια της κώφωσης και η φυσική κατάσταση του έσω αυτιού και του ακουστικού νεύρου. Ως ηλικία εμφύτευσης στη δεκαετία του 1990 είχε οριστεί το δεύτερο έτος. Όμως μετά την εκ νέου εξέλιξη της τεχνολογίας, αυτή μειώθηκε στους 12 μήνες (Harris, Psarros, McMahon, & Boisvert, 2013).
- Οι βιολογικοί παράγοντες είναι δυνατόν να περιορίσουν την ακουστική ικανότητα. Όμως, μέσω της προσωπικής προσπάθειας οι περιορισμοί μπορούν να αρθούν. Γι' αυτό, μετά την επέμβαση, ο εγκέφαλος ενός χρήστη κοχλιακού εμφυτεύματος εκπαιδεύεται με ενεργή και συστηματική ακρόαση. Συνεπώς, η μετανοδοκομειακή αποκατάσταση και η παιδαγωγική στήριξη από ειδικούς, η προσωπική και οικογενειακή δέσμευση και υποστήριξη είναι παράγοντες, οι οποίοι συντρέχουν ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007).
- Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι η τεχνολογία. Δηλαδή, απαιτείται υψηλή τεχνολογία με σκοπό να μεταφερθεί ο ήχος σε ένα εξασθενημένο ακουστικό σύστημα (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007).

Η κοχλιακή εμφύτευση μπορεί να είναι αμφίπλευρη. Με τον όρο αμφίπλευρη εμφύτευση εννοούμε την τοποθέτηση κοχλιακών εμφυτευμάτων και στα δύο αυτιά. Η ακοή με δύο αυτιά, ή αλλιώς αμφιωτική ακοή, έχει σαφή πλεονεκτήματα, όπως η βελτιωμένη κατανόηση της ομιλίας σε θορυβώδη περιβάλλοντα, η καλύτερη αντίληψη της ομιλίας και ο εντοπισμός της πηγής του ήχου (Laske, Veraguth, Dillier, & Binkert, 2009). Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η «στερεοφωνική» ακοή (με δύο αυτιά) είναι λιγότερο κοπιαστική από τη μονόπλευρη ακοή (με ένα αυτί). Αναφορικά με την αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια.

Ωστόσο, ακόμα και με τη χρήση των κοχλιακών εμφυτευμάτων, πολλά κ/β παιδιά αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τη γλώσσα στα αναμενόμενα επίπεδα, ακόμα και όταν εξετάζονται σε ευνοϊκότερες συνθήκες ακρόασης (Peterson, Pisoni, & Miyamoto, 2010).

2.5 Αμφίπλευρα κοχλιακά εμφυτεύματα

Πολλά παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα αναπτύσσουν την ομιλούμενη γλώσσα και άλλες δεξιότητες, που δεν θα ήταν δυνατόν να επιτευχθούν με συμβατικά ακουστικά βαρηκοΐας (Sarant, Harris, Bennet, & Bant, 2014).

Τα παιδιά με μονόπλευρα κοχλιακά εμφυτεύματα παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες αντίληψης του λόγου, σε ελεγχόμενα ακουστικά περιβάλλοντα όπως ένα ήσυχο δωμάτιο ή έναν ηχομονωτικό θάλαμο (Sarant, Blamey, Dowell, Clark, & Gibson, 2001). Ωστόσο, αυτά τα περιβάλλοντα δεν εκπροσωπούν τις πραγματικές ακουστικές συνθήκες της καθημερινότητας. Σε πιο δύσκολες συνθήκες ακρόασης, όπως θορυβώδεις τάξεις ή παιδικές χαρές και το σπίτι της οικογένειας, τα παιδιά με μονόπλευρα εμφυτεύματα που παρουσιάζουν σοβαρή και βαθιά ακουστική απώλεια, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες μειώνουν την ποιότητα και την ποσότητα της ομιλίας στην οποία εκτίθενται. Τέτοιες δύσκολες συνθήκες ακρόασης είναι η κατανόηση χαμηλού τόνου ομιλίας, η ομιλία σε θορυβώδη περιβάλλοντα και ο εντοπισμός ομιλίας που προέρχεται από μία ομαδική συζήτηση. Σε τέτοιες συνθήκες είναι δύσκολο τα παιδιά με μονόπλευρα ακουστικά εμφυτεύματα να μάθουν μέσω της τυχαίας μάθησης, όπως τα παιδιά με τυπική ακουστική ικανότητα (Sarant et al., 2014).

Έτσι, τα εμφυτευμένα μονόπλευρα παιδιά παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, στην παραγωγή της ομιλίας (Nittrouer, Caldwell, Lowenstein, Tarr, & Holloman, 2012), στην ανάγνωση και γραφή (Geers & Hayes, 2011), στις

ακαδημαϊκές ικανότητες (Mukari, Ling, & Ghani, 2007) και στις κοινωνικές δεξιότητες (Hintermair, 2006). Παρ' ότι ένας αριθμός αυτών των παιδιών έχει επιτύχει να αναπτυχθεί ανάλογα με την ηλικία του, σε πολλούς από τους προαναφερόμενους τομείς (Duchesne, Sutton, & Bergeron, 2009), ένας σημαντικός αριθμός έχει παρουσιάσει καθυστερήσεις στην ανάπτυξη, οι οποίες έχουν διατηρηθεί ή αυξηθεί στην ενηλικίωση (Geers, Moog, Biedenstein, Brener, & Hayes, 2009).

Γι' αυτούς τους λόγους, ερευνάται η συμβολή της αμφίπλευρης κοχλιακής εμφύτευσης. Μάλιστα στις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου, επιλέγεται η αμφίπλευρη εμφύτευση για τα παιδιά με σοβαρή έως βαθεία ακουστική απώλεια (National Institute on Deafness and other Communication Disorders, 2011).

Η αμφίπλευρη ακουστική εμφύτευση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, η αντίληψη της ομιλίας βελτιώνεται μέσω της χρήσης και των δύο αυτιών, καθώς ο εγκέφαλος έχει δύο δυνατότητες επεξεργασίας του ήχου. Το σήμα όταν συνδυάζεται στα δύο αυτιά, είναι ελαφρώς πιο δυνατό από ότι από το ένα αυτί. Το κεφάλι δρα ως φυσικό εμπόδιο στον ήχο, έτσι ώστε το σήμα να είναι ηπιότερο στο αυτί που είναι πιο μακριά από την πηγή ήχου (Sarant et al., 2014).

Τα οφέλη της αμφίπλευρης ακουστικής απώλειας στην αντίληψη της ομιλίας έχουν αξιολογηθεί σε θορυβώδεις και ήσυχες συνθήκες ακρόασης. Σε θορυβώδεις, πολλές μελέτες έχουν αναφέρει σημαντική βελτίωση στις ικανότητες των παιδιών να αντιλαμβάνονται την ομιλία (Lovett, Kitterick, Hewitt, & Summerfield, 2010). Σε ήσυχες συνθήκες ακρόασης, ανάλογα αποτελέσματα έχουν αναφερθεί (Zeitler et al., 2008).

Περαιτέρω οφέλη έχουν επίσης τεκμηριωθεί σε ορισμένες μελέτες με τη συμβολή των γονέων, οι οποίοι αναφέρουν βελτιώσεις στην καθημερινή ζωή, όπως σε ομαδικές συζητήσεις, σε θορυβώδη περιβάλλοντα και στην ακρόαση από απόσταση. Επίσης, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία, τα οποία αναφέρουν ότι σε μερικά παιδιά με αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση, η προσπάθεια ακρόασης είναι μειωμένη, γεγονός που υποδηλώνει ότι περισσότερη προσοχή μπορεί στη συνέχεια να δοθεί στη διαδικασία της μάθησης (Hughes & Galvin, 2013).

Παρά τα προαναφερόμενα, πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω αν τα παραπάνω πλεονεκτήματα, διευκολύνουν σημαντικά και αποτελεσματικότερα τα παιδιά. Αν όντως αυτό συμβαίνει, πρέπει να προσδιοριστεί ο βαθμός της ωφέλειας και να διερευνηθούν παράγοντες, όπως η καταλληλότητα της ηλικίας της δεύτερης κοχλιακής εμφύτευσης (Sarant et al., 2014). Τα αποτελέσματα των περισσότερων προηγούμενων ερευνών, οι

οποίες συγκρίνουν τη γλώσσα παιδιών με μονόπλευρα και αμφίπλευρα ακουστικά εμφυτεύματα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα δεύτερα παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στη γλωσσική ανάπτυξη (Sarant et al., 2014). Πραγματοποιήθηκε μία μελέτη (Boons, Brokx, Dhooge et al., 2012), το δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 288 παιδιά. Η κοχλιακή εμφύτευση στα παιδιά πραγματοποιήθηκε μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Η έρευνα διήρκησε τρία συνεχόμενα χρόνια. Από το σύνολο του δείγματος τα 29 παιδιά ήταν εμφυτευμένα αμφίπλευρα, τα 85 μονόπλευρα και τα 62 ήταν εμφυτευμένα και φορούσαν ακουστικά βοηθήματα. Τα πρώτα παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα δεύτερα και τα τρίτα. Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά είχαν διαφορετικά κοχλιακά εμφυτεύματα, παράγοντας που σύμφωνα με τον Lazard και συνεργάτες (2012) επηρεάζει τα αποτελέσματα.

Σε μια δεύτερη ερευνά τους, οι Boons, Brokx, Frijns et al. (2012) υποστηρίζουν ότι η χρήση δύο κοχλιακών εμφυτευμάτων συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές χρησιμοποιώντας δύο γλωσσικά τεστ έδειξαν ότι τα παιδιά με αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα παιδιά με ένα κοχλιακό εμφύτευμα. Επίσης, η μελέτη έδειξε ότι μικρότερη χρονική διαφορά ανάμεσα στις δύο εμφυτεύσεις συνδέεται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, τα παιδιά που τοποθέτησαν τα δύο εμφυτεύματα ταυτόχρονα, παρουσίασαν ακόμα καλύτερα αποτελέσματα.

Ωστόσο, δύο σχετικές μελέτες έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα από τις παραπάνω έρευνες. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε από τον Niparko et al. (2010). Το δείγμα αποτέλεσαν 60 παιδιά εμφυτευμένα μονόπλευρα και 31 αμφύπλευρα, 2-5 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αμφύπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα δεν είχαν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα μονόπλευρα. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Nittrouer et al. (2012). Κατά την εξέταση των αποτελεσμάτων των δύο αυτών μελετών αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν προσχολικής ηλικίας και ως εκ τούτου δεν είχαν πολύ χρόνο για να χρησιμοποιήσουν τα αμφίπλευρα κοχλιακά τους εμφυτεύματα ώστε να αναπτύξουν τη γλώσσα (Sarant et al., 2014).

Σε μια πιο πρόσφατη σχετική έρευνα των Sarant et al. (2014), εξετάστηκαν οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με μονόπλευρα και αμφίπλευρα ακουστικά εμφυτεύματα, προσδιορίστηκε ποσοτικά κάποια πιθανή βελτίωση στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με αμφίπλευρα ακουστικά εμφυτεύματα και αξιολογήθηκαν άλλοι παράγοντες αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά με κοχλιακά

εμφυτεύματα. Το δείγμα αποτέλεσαν 91 παιδιά ηλικίας 5 ή 8 ετών. Χρησιμοποιήθηκε το τεστ Peabody Picture Vocabulary Test (4^η έκδοση) και οι κλίμακες Preschool Language Scales (4^η έκδοση) ή Clinical Evaluation of Language Fundamentals (4^η έκδοση). Αξιολογήθηκαν επίσης, η γνωστική ικανότητα, η συμμετοχή γονέων σε παρεμβάσεις ή προγράμματα εκπαίδευσης και οι αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν εμφυτευμένα αμφίπλευρα ανταποκρίθηκαν καλύτερα στο λεξιλόγιο και στη γλώσσα, σε αντίθεση με τα μονόπλευρα εμφυτευμένα παιδιά.

2.6 Κωφά παιδιά και γλώσσα

2.6.1 Η Γλώσσα των κωφών και η σημασία της

Στο παρελθόν, η νοηματική γλώσσα θεωρείτο ως ένα πρωτόγονο και περιορισμένο επικοινωνιακό σύστημα. Μάλιστα, υπήρχε η πεποίθηση ότι η χρήση της αποτελούσε κίνδυνο για την κοινωνία, επειδή ενθάρρυνε «ελαττωματικά» άτομα να επικοινωνούν και να αυξάνονται αριθμητικά. Στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, για να αντιμετωπιστεί το «πρόβλημα» αυτό, επικράτησε η προφορική μέθοδος διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, οι Κωφοί εκπαιδευτικοί, έχασαν τις θέσεις τους στα σχολεία. Επιπλέον, ένα ακόμα μέτρο που πάρθηκε ήταν η απαγόρευση της χρήσης της νοηματικής στα σχολεία και η ανυπακοή τιμωρείτο με σωματικές ποινές. Έτσι, υπάρχουν πολλές ιστορίες κωφών σήμερα ενηλίκων, οι οποίοι ανακαλούν και περιγράφουν περιστατικά στα οποία οι εκπαιδευτικοί, τους χτυπούσαν τα χέρια με χάρακες και ραβδιά (Bauman, 2008).

Σήμερα, η εξελιγμένη τεχνολογία μας βοηθά να εξετάσουμε τη νευροανατομική κατασκευή της γλώσσας, παρέχοντάς μας εικονικές αναπαραστάσεις του εγκεφάλου. Με αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτό ότι οι περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την παραγωγή της ομιλίας και διεγείρονται με τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας στους ακούοντες, λειτουργούν εξίσου στη χρήση της νοηματικής. Πιο αναλυτικά, η περιοχή διεγείρεται και λειτουργεί είτε από την ομιλία είτε από εικόνες οδηγώντας στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη (Bauman, 2008).

Επιπλέον, εξειδικευμένες γλωσσολογικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι νοηματικές γλώσσες περιέχουν όλα τα γλωσσολογικά επίπεδα (συντακτικό, γραμματική, μορφολογία, φωνολογία κ.λ.π.), τα οποία τις καθιστούν άρτιες φυσικές γλώσσες, όπως

και οι ομιλούμενες (Bauman, 2008). Σύμφωνα με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (2014), οι ομιλούμενες γλώσσες δεν υπερέχουν σε τίποτα από τις νοηματικές καθώς και οι δεύτερες περιέχουν αφαιρετική και εκφραστική δυνατότητα, αλλά και αυστηρούς γραμματικούς κανόνες, όπως και οι ομιλούμενες.

Σημαντική είναι και η συμβολή των κοινωνιο-γλωσσολογικών αναλύσεων, οι οποίες υποστηρίζουν ότι νοηματικές και ομιλούμενες γλώσσες έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς τη γλωσσική ποικιλία, την κοινωνική και πολιτισμική χρήση τους (Wilbur, 2011). Έτσι, και στις νοηματικές γλώσσες παρατηρούνται για παράδειγμα διαφορές στο λεξιλόγιο ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία και την εκπαίδευση (Wilbur, 2011).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους Stokoe και Kuschel (1978), οι νοηματικές γλώσσες είναι αυτόνομα συστήματα φυσικών γλωσσών, οι οποίες λειτουργούν στον τρισδιάστατο χώρο. Ο χώρος αυτός είναι καθορισμένος. Αποτελεί ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, στο εμπρός μέρος του σώματος, το οποίο εκτείνεται από την κορυφή του κεφαλιού έως τον άνω κορμό και περίπου 20-30 εκατοστά στα πλάγια των μπράτσων. Δηλαδή, το γλωσσικό μήνυμα παρουσιάζεται στον τρισδιάστατο αυτό χώρο μέσω των κινήσεων των χεριών, της στάσης και της κίνησης του σώματος, του βλέμματος και της έκφρασης του προσώπου.

Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Πιο αναλυτικά, η γλώσσα αντανακλά και περιγράφει τον πολιτισμό στον οποίο χρησιμοποιείται και μπορεί να ενώσει μια ομάδα ανθρώπων ή να τους ξεχωρίσει από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Λεκτική ή μη λεκτική, είναι επομένως, το μέσο με το οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία και μεταδίδονται οι πολιτισμικές γνώσεις. Ως αποτέλεσμα, οι άνθρωποι που έχουν την ίδια γλώσσα και κατ' επέκταση έχουν τον ίδιο πολιτισμό, διαμορφώνουν μια κοινή ταυτότητα (Σπινθουράκη, Κατσίλλης, & Μουσταΐρας, 1997)

Το ίδιο συμβαίνει και με τους κωφούς ανθρώπους. Η ιδιαίτερη σημασία της επικοινωνίας είναι εμφανής στον σχηματισμό του πολιτισμού των κωφών, ο οποίος επικεντρώνεται στη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Αυτοί οι πολιτισμοί παρέχουν πλούσια κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία Κωφοί με σοβαρή έως βαθειά ακουστική απώλεια αποκτούν κοινωνικές επαφές και εμπειρίες (Mitchell, 2004).

Πολλοί κ/β άνθρωποι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως μία ομάδα που αντιμετωπίζει κάποια αναπηρία αλλά υποστηρίζουν ότι αποτελούν μέλη μιας διακριτής πολιτισμικής ομάδας, με δική τους κουλτούρα και γλώσσα. Στην Αμερική, η κουλτούρα

των Κωφών αναγνωρίζεται, όπως κάθε πολιτισμός, για τη μοναδική γλώσσα, τις αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς και τις παραδόσεις (Smith & Hope, 2015).

Η «αναπαράσταση του εαυτού» είναι ο κλασικός τρόπος περιγραφής μίας ταυτότητας (Baumeister, 1997). Βασίζεται στο τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες από την οικογένεια και το σχολείο εσωτερικεύονται στο παιδί, διαμορφώνοντας την ταυτότητά του. Οι Hadjidakou και Nikolaraizi (2006), διευρύνοντας την παραπάνω πεποίθηση προσθέτουν ότι ταυτότητα είναι μια διαδικασία κοινωνικά κατασκευασμένη, η οποία επεκτείνεται από εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος. Ο Al-Makhamreh (2013), πραγματοποίησε μία έρευνα στην Ιορδανία αναφορικά με την ταυτότητα των κωφών νεαρών ανθρώπων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας επηρεάζεται καθοριστικά από το σχολείο και την οικογένεια. Επιπλέον, οι κωφοί νέοι άνθρωποι θεωρούν τους εαυτούς τους ως μια υπο-ομάδα μέσα σε μια μεγαλύτερη συλλογική κουλτούρα.

Παρ' ότι η ατομικότητα είναι μια ευρέως διαδεδομένη αξία στις μέρες μας, οι αξίες της κουλτούρας των κωφών άπτονται του κολεκτιβισμού. Πιο αναλυτικά, οι κωφοί άνθρωποι είναι βαθειά συνδεδεμένοι μεταξύ τους και συχνά λειτουργούν ως μία σφιχτοδεμένη ομάδα, παρά το γεγονός ότι ζουν διάσπαρτοι σε μια χώρα. Επίσης, οι Κωφοί μεριμνούν ιδιαίτερα για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις άλλες κοινότητες Κωφών. Ακόμα, δίνουν μεγάλη αξία στη διαφάνεια και στην ειλικρίνεια (Smith & Hope, 2015)

Επειδή οι περισσότεροι Κωφοί προέρχονται από ακούοντες γονείς, η κοινότητα των Κωφών βασίζεται σε ειδικά ιδρύματα Κωφών, όπως σχολεία Κωφών και κλαμπ Κωφών, με στόχο τη μετάδοση της κουλτούρας τους από τη μία γενιά στην επόμενη (Mitchell & Karchmer, 2004). Γι' αυτό τον λόγο τα σχετικά σχολεία και τα κλαμπ στηρίζονται από πολλούς κωφούς ανθρώπους. Οι εκδηλώσεις τους, όπως οι κοινωνικές έξοδοι, οι έρανοι και τα συνέδρια ευνοούν την μεταξύ τους κοινωνικοποίηση, σε μία κοινωνία στην οποία επικρατούν οι ακούοντες. Η κοινότητα των Κωφών είναι επίσης γνωστή για την υιοθέτηση και χρήση καινοτόμων τεχνολογιών που αφορούν τη επικοινωνία, όπως η τηλεγραφομηχανή στη δεκαετία του 1960, τα βίντεο τηλέφωνα και η τηλεδιάσκεψη στις αρχές της δεκαετίας του 2000 μέχρι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σήμερα (Smith & Hope, 2015)

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, οι πολιτισμοί των Κωφών υπάρχουν μέσα σε μία μεγαλύτερη κοινωνία που χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει την ομιλούμενη γλώσσα. Μάλιστα το 95%–96% των εκ γενετής κ/β παιδιών προέρχονται από γονείς, οι οποίοι

είναι μέλη αυτής της μεγαλύτερης ακούουσας κοινότητας (Mitchell, 2004). Έτσι έχουν δημιουργηθεί διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες κωφών.

Συγκεκριμένα, οι κωφοί άνθρωποι χρησιμοποιούν στη λέξη «κωφός» με κεφαλαίο «Κ», για να περιγράψουν αυτούς που ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών, βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τον κόσμο των Κωφών, έχουν αποφοιτήσει από σχολεία Κωφών και χρησιμοποιούν κυρίως τη νοηματική γλώσσα. Αντίθετα, το μικρό «κ» περιγράφει αυτούς που απλά έχουν κάποια σοβαρή ακουστική απώλεια, εκπαιδεύτηκαν σε σχολεία ακουόντων, προτιμούν να χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα και επιλέγουν να εντάσσονται στην κοινωνία των ακουόντων (Smith & Hope, 2015). Όμως, σήμερα, πολλοί αποφοιτούν από σχολεία γενικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν τη νοηματική και την προφορική γλώσσα υιοθετώντας μια διαπολιτισμική ταυτότητα (Τσιναρέλης, 2004).

Μέχρι την έλευση των κοχλιακών εμφυτευμάτων, οι ακούοντες γονείς κωφών παιδιών είχαν δύο πολιτιστικές εναλλακτικές λύσεις για το παιδί τους. Η μία ήταν να το αναθρέψουν με την κουλτούρα των Κωφών, η οποία ήταν προσαρμοσμένη στις ικανότητές τους. Όμως αυτή περιόριζε τη συμμετοχή του παιδιού στην ακούουσα κουλτούρα των γονέων. Η δεύτερη επιλογή ήταν να μεγαλώσει το παιδί στον κόσμο των ακουόντων, γεγονός που επέτρεπε στο παιδί να παραμείνει στην κουλτούρα των γονέων. Ωστόσο, η επιλογή αυτή επηρέαζε την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πιθανότητες αποτυχίας.

Η έλευση της κοχλιακής εμφύτευσης δημιούργησε μία τρίτη εναλλακτική επιλογή, καθώς δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης στην ομιλούμενη γλώσσα (Spencer & Tomblin, 2005). Ωστόσο, κάποιοι Κωφοί ισχυρίστηκαν ότι με αυτόν τον τρόπο τα κωφά άτομα στερούνται την πολιτιστική τους ταυτότητα και ιδιότητα (Christiansen & Leigh, 2005). Αν και η επιλογή της ταυτότητας είναι περίπλοκη και ο προσδιορισμός της εξελίσσεται οι ερευνητές συμφωνούν ότι μια θετική αυτο-αντίληψη είναι σημαντική προκειμένου το άτομο να έχει μια επιτυχημένη πορεία (Spencer, Tomblin, & Gantz, 2012).

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την ανάπτυξη των κωφών παιδιών, τα οποία μαθαίνουν δύο γλώσσες, την ομιλούμενη και τη νοηματική. Οι Ford και Kent (2013) στη μελέτη τους εστίασαν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των δίγλωσσων κωφών νέων ανθρώπων που χρησιμοποιούν τη ομιλούμενη Αγγλική και τη νοηματική Βρετανική γλώσσα. Πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική προσέγγιση μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι κωφοί νέοι άνθρωποι θεωρούν ότι η διγλωσσία εξασφαλίζει την πρόσβαση στον κόσμο των Κωφών και των ακουόντων. Πιο αναλυτικά, η νοηματική γλώσσα είναι απαραίτητη για την

ενσωμάτωση με τους κωφούς συνομήλικους και τη συμμετοχή στην κουλτούρα των Κωφών, παράγοντες οι οποίοι παρέχουν την αίσθηση του ανήκειν και της ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ανάμεικτα συναισθήματα από τη συμμετοχή τους στον κόσμο των ακούντων μέσω της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά υποστήριζαν ότι νιώθουν απομονωμένοι λόγω του πολιτισμικού χάσματος.

Οι McPloy και Storbeck (2011) πραγματοποίησαν μία ακόμα σχετική έρευνα, με σκοπό τη μελέτη της πολιτισμικής ταυτότητας 9 κωφών, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν σε είτε σε γενικά είτε σε σχολεία κωφών στη νότια Αφρική. Πιο αναλυτικά, η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να μελετήσει τι σημαίνει να είσαι κωφός, μέσω των ίδιων των κωφών ενηλίκων. Τα ευρήματα αναφέρουν ότι η ταυτότητα των κωφών δεν είναι στατική έννοια, αλλά μια σύνθετη συνεχή αναζήτηση, μια προσπάθεια που συνδέεται με την αποδοχή της ύπαρξης των κωφών.

Στην κοινωνία μας κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι ακούντες άνθρωποι είναι ο κανόνας. Έτσι δημιουργούνται διακρίσεις και ανισότητες απέναντι στους κ/β ανθρώπους. Σημαντικά παραδείγματα που απορρέουν από την παραπάνω πεποίθηση είναι οι ιατρικές προσπάθειες που τείνουν να «διορθώσουν» ή να «επισκευάσουν» τους κ/β ανθρώπους. Επιπλέον, ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η υποτίμηση των νοηματικών γλωσσών σε σύγκριση με τις ομιλούμενες στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς. Παρατηρούνται συστηματικές αποτυχίες στη φιλοξενία κ/β ανθρώπων, όπως η άρνηση της παροχής διερμηνέων. Ακόμα, υπάρχουν στερεότυπα, όπως αυτά που υποστηρίζουν ότι οι κ/β άνθρωποι είναι λιγότερο ευφυείς από τους ακούντες ή ότι οι κ/β γονείς είναι ακατάλληλοι λόγω της κώφωσης. Οι απόψεις αυτές έχουν δημιουργήσει φόβο και δυσπιστία στους ακούντες ανθρώπους, σε οργανισμούς και συστήματα που θεωρούν ότι το ζήτημα πρέπει να ληφθεί υπόψη και να αντιμετωπιστεί από ακούντες επαγγελματίες (Smith & Hope, 2015).

2.6.2 Τα μέρη της γλώσσας

Όπως αναφέρεται στη μελέτη της Λαμπροπούλου (2004), οι Bloom και Lahey (1978) επισημαίνουν ότι η γλώσσα ένα σύστημα συμβόλων (γραφτών, ηχητικών, νοηματικών), που διέπεται από κανόνες και επιτρέπει στους γνώστες και χρήστες της να επικοινωνήσουν με τους συνανθρώπους τους, να αντιληφθούν και να δώσουν πληροφορίες για καταστάσεις και θέματα παρόντα ή απόντα, να εκφράσουν και να αντιληφθούν ιδέες, συναισθήματα, να αναπαραστήσουν, με δυο λόγια, την αντίληψή τους για τον κόσμο. Ο ορισμός αυτός δε δημιουργεί περιορισμούς και δεν αναφέρεται

στον τρόπο εκφοράς του κώδικα. Ο κώδικας δηλαδή μπορεί να είναι προφορικός, γραπτός ή νοηματικός.

Η γλώσσα αποτελείται από πέντε μέρη, το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό.

Η φωνολογία μελετά όχι απλά τους ήχους που προσλαμβάνει και παράγει ο άνθρωπος, αλλά αυτούς που έχουν διακριτική/διαφοροποιητική λειτουργία για το νόημα του γλωσσικού σήματος (Sandler, 2012). Στους κ/β το φωνολογικό μέρος (ή χειρικό για αυτούς που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα) περιέχει το σύστημα των ήχων/χειρών της γλώσσας. Πιο αναλυτικά, τα κ/β παιδιά, όταν μαθαίνουν τη γλώσσα, μαθαίνουν την αντιστοιχία των ήχων και των συνδυασμών τους με τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται, δηλαδή τα αντικείμενα αναφοράς. Έτσι, μαθαίνουν τη λέξη «τηλεόραση» και το αντίστοιχο αντικείμενο (τηλεόραση). Επίσης, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ποιες αλλαγές ήχων μπορεί να αλλάξουν τη σημασία μιας λέξης στην ομιλούμενη/προφορική γλώσσα. Για παράδειγμα ψηλός – ψύλλος (Λαμπροπούλου, 2004).

Η μορφολογία ασχολείται με το σχηματισμό μιας λέξης, τη δομή της και τους κανόνες που ορίζουν αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή, το μορφολογικό μέρος της γλώσσας μελετά τη δομή των λέξεων και τον τρόπο που αυτές συντίθενται με διάφορα προσφύματα και εσωτερικές αλλαγές (προθέσεις, καταλήξεις, κλπ.), οι οποίες αλλάζουν τη σημασία ή προσθέτουν ειδική σημασία στη λέξη (Boons, Raeve, Langereis, Peeraer, Wouters, & van Wieringen, 2013).

Το συντακτικό μέρος της γλώσσας μελετά τη δομή της πρότασης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη σειρά των λέξεων, τις οποίες τοποθετεί ο ομιλών, με σκοπό να σχηματίσει προτάσεις. Η τοποθέτηση αυτή πραγματοποιείται με την εφαρμογή συντακτικών κανόνων (Boons et al., 2013).

Το σημασιολογικό μέρος, αναφέρεται στη μελέτη του νοήματος, δηλαδή στη σημασία των λέξεων (Li, Peng, & Ding, 2014).

Τέλος, το πραγματολογικό μέρος σχετίζεται άμεσα με το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Μελετάται δηλαδή, η χρήση της φυσικής γλώσσας στα πλαίσια της ανθρώπινης επικοινωνίας, η οποία διαμορφώνεται και διαφοροποιείται από το εκάστοτε περιβάλλον, είτε είναι γλωσσικό (συμφραζόμενα) είτε εξωγλωσσικό μορφασμοί, χειρονομίες, νεύματα, επιτονισμός, κ.λπ.). Έτσι αν ο ομιλών γνωρίζει ένα περιβάλλον και τους πολιτισμικούς κανόνες που το διέπουν, μπορεί να εκφράσει απορία ή

δυσαρέσκεια με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς για την κάθε περίπτωση (Λαμπροπούλου, 2004).

2.6.3 Η Γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών

Ύστερα από δεκαετίες ερευνών πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι η απόκτηση της γλώσσας είναι μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των έμφυτων βιολογικά βασισμένων μηχανισμών που αφορούν την γλώσσα, άλλων γνωστικών, κοινωνικών και γλωσσικών μηχανισμών και πληροφοριών για τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο. Η έρευνα της απόκτησης της γλώσσας τώρα είναι απαραίτητο να επικεντρωθεί σε μία πιο εξονυχιστική και εις βάθος μελέτη σε συγκεκριμένες πτυχές αυτού του γενικού μοντέλου (Flusberg, 2014).

Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η περίοδος από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 5 ετών, αποτελεί μία κρίσιμη φάση, στην οποία όλες οι πτυχές της ανάπτυξης, νευρολογικές, κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές, καθώς και γλωσσικές πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Αναφορικά λοιπόν με τις ραγδαίες αλλαγές στη ανάπτυξη, οι οποίες πραγματοποιούνται στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά σε όλους τους τομείς, στη διάρκεια των κρίσιμων χρόνων, είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τη συνεισφορά του καθενός καθώς συσχετίζονται και συγχέονται σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, σε ένα παιδί με κάποια αναπηρία ένας ή περισσότεροι παράγοντες μπορούν να απομονωθούν και γι' αυτό η επιρροή τους μπορεί να διερευνηθεί πιο άμεσα (Flusberg, 2014).

Πιο αναλυτικά, από τις πρώτες ημέρες της ζωής τους τα ακούοντα βρέφη ζουν σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ήχους, το οποίο τους διδάσκει τη γλώσσα. Πριν ξεκινήσουν να προφέρουν τις πρώτες λέξεις περνούν από το στάδιο του βαβίσματος. Το βάβισμα είναι μία διαδικασία, στη οποία το μωρό παράγει ασυνάρτητους επαναλαμβανόμενους ήχους χωρίς νόημα. Οφείλεται σε εξελικτικές αλλαγές, οι οποίες πραγματοποιούνται στα φωνητικά όργανα και καταλήγουν στην ωρίμανση των φωνητικών χορδών. Συνδέεται έτσι η προγλωσσική επικοινωνία με την ομιλία. Το βάβισμα είναι μία έμφυτη γλωσσική ικανότητα, η οποία εμφανίζεται σε όλα τα μωρά (Τριανταφυλλίδης, 1997). Έτσι, όταν απουσιάζουν τα ακουστικά ερεθίσματα από τη γέννηση, όπως συμβαίνει στους εκ γενετής κωφούς, επηρεάζεται ο σχηματισμός του αισθητήριου συστήματος και δημιουργούνται ελλείμματα στη φωνητικοακουστική εκμάθηση της γλώσσας (Kral & Sharma, 2012).

Πολύ σύντομα τα κωφά μωρά, εξαιτίας της ακουστικής απώλειας δεν αντιλαμβάνονται κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά των γύρω τους, ή κάποιο αποτέλεσμα στον εαυτό τους. Εγκαταλείπουν το ηχητικό παιχνίδι και περιορίζονται μόνο στο κινητικό. Έτσι, τα κωφά βρέφη επιδίδονται στην οπτικοκινητική μορφή επικοινωνίας. Ωστόσο, περνούν και αυτά, όπως όλα τα ακούοντα βρέφη, από τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι στα κωφά βρέφη πραγματοποιείται η ίδια πορεία βαβίσματος αλλά με κάποια καθυστέρηση και με περιορισμένο πλούτο (Τριανταφυλλίδης, 1997).

Στη συνέχεια μεταξύ 8 και 12 μηνών εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις στα ακούοντα βρέφη. Μέχρι το 3^ο έτος γίνεται κατανοητή η ομιλία και διαμορφώνονται λέξεις στη γλωσσική και ηχητική μνήμη. Στην αρχή τα μωρά εκφράζονται μονολεκτικά και στη συνέχεια παράγουν προτάσεις με περισσότερες λέξεις. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο είναι πως συντακτικά είναι ορθές. Μετά το 3^ο έτος χρησιμοποιούν την ομιλία για να εκφράσουν συναισθήματα, στις προτάσεις η γραμματική είναι πιο σωστή και συμμετέχουν σε συνομιλίες, φτάνοντας σε μια έκταση ως 12 λέξεων (Τριανταφυλλίδης, 1997).

Αντίθετα, τα παιδιά με μερική ή ολική ακουστική απώλεια είναι δύσκολο ή αδύνατο να χρησιμοποιήσουν το ίδιο κανάλι γλωσσικής προσέγγισης (Harkins & Bakke, 2011). Σύμφωνα με τους Whetnall και Fry (1964), ο διάυλος μεταφοράς των ακουστικών μηνυμάτων προς το ακουστικό κέντρο είναι αποκομμένος ή μερικώς φραγμένος. Έτσι δεν υπάρχει ανατροφοδότηση. Ως αποτέλεσμα, παρ' ότι το φωνητικό σύστημα λειτουργεί κανονικά, αφού λείπουν οι φωνητικές παραστάσεις, δεν δημιουργείται το φωνητικό σύμβολο. Όταν αυτό το φωνητικό σύμβολο αντικαθίσταται από ένα οπτικοκινητικό, τότε απορρέει μία κινητική/νοηματική γλώσσα αντίστοιχη με την προφορική ομιλούμενη. Αυτό συμβαίνει γιατί οι χειρομορφές και οι κινήσεις δεν διαφέρουν από τα φωνήματα, τις λέξεις και τα γράμματα (ΥΠΔΒΜΘ, 2011)

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι νοηματικές γλώσσες αποτελούν έναν έγκυρο τρόπο επικοινωνίας, καθώς είναι πραγματικές γλώσσες με όλες τις ιδιότητες των ομιλούμενων γλωσσών (Friedmann & Szterman, 2011). Μάλιστα έχουν εντοπιστεί ομοιότητες ανάμεσα στη νοηματική και στις ομιλούμενες γλώσσες, γεγονός που έχει συνεισφέρει στην αντιστάθμιση της πεποίθησης αναφορικά με την κατωτερότητα της πρώτης (Wilbur, 2011).

Τα κωφά παιδιά απορρέουν από ποικίλα γλωσσικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Αυτά περιλαμβάνουν Κωφούς που έχουν τη νοηματική γλώσσα ως

μητρική και προέρχονται από κωφούς γονείς (κωφά παιδιά δεύτερης γενιάς) και κωφά παιδιά (το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού), τα οποία επικοινωνούν μέσω της ομιλίας έχοντας ακούντες γονείς. Εξαιτίας αυτής της ποικιλίας δημιουργείται ένας προβληματισμός αναφορικά με τις γλωσσικές επιδράσεις που έχουν οι διαφορετικές γλωσσικές προτιμήσεις και τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Daneman, Nemerth, Stainton, & Huelsmann, 1995).

Οι ακούντες γονείς δυσκολεύονται περισσότερο να είναι αποτελεσματικοί κατά την επικοινωνία τους με τα κωφά παιδιά τους χρησιμοποιώντας κυρίως την ομιλία κατά την αλληλεπίδραση τους με αυτά. Αντίθετα, οι κωφοί γονείς είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί χρησιμοποιώντας κυρίως τη νοηματική γλώσσα (Lederberg, Spencer, & Schick, 2013). Αυτά τα κωφά παιδιά δεύτερης γενιάς μαθαίνουν την νοηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα από τους κωφούς γονείς τους. Το κωφό παιδί πρέπει να είναι ικανό να επικοινωνεί με τους γονείς του με μία φυσιολογική γλώσσα, όσο πιο γρήγορα και πληρέστερα γίνεται. Μέσω της γλώσσας θεμελιώνεται ένα μεγάλο μέρος των συναισθηματικών δεσμών του παιδιού με τους γονείς του. Η επικοινωνία με τους γονείς μέσω της γλώσσας βοηθά το παιδί να αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες, πρωταρχικής σημασίας για την προσωπική του ανάπτυξη. Μεταξύ αυτών των ικανοτήτων συγκαταλέγονται τα διάφορα είδη λογικής, αφηρημένης σκέψης, απομνημόνευσης, κ.λπ. Η πλήρης απουσία μίας γλώσσας επικοινωνίας, η χρήση μίας μη φυσιολογικής γλώσσας ή η χρήση μίας γλώσσας που προσλαμβάνεται ή κατακτάται με φτωχό τρόπο είναι πιθανό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Lederberg et al., 2013).

Πιο αναλυτικά, η έκθεση στην οπτική/ νοηματική γλώσσα από μικρή ηλικία, σύμφωνα με τους ερευνητές, ενισχύει την οπτική επεξεργασία (Mayberry, 2003). Τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ νοημοσύνης σε σύγκριση με τους κ/β συνομηλίκους, οι οποίοι έχουν ακούντες γονείς. Αντίθετα, τα κωφά παιδιά που προέρχονται από ακούντες γονείς, παρουσιάζουν καλύτερη ανάπτυξη στην ομιλούμενη γλώσσα και στις δεξιότητες της ανάγνωσης (Mayberry, 2003). Ακόμα, τα κωφά παιδιά που προέρχονται από κωφούς γονείς, χειρίζονται τις κινήσεις των χεριών, στη διάρκεια της χρήσης της νοηματικής γλώσσας, καλύτερα. Άλλα ευρήματα καταλήγουν σε αποτελέσματα, τα οποία δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά δεύτερης γενιάς παρουσιάζουν μεγαλύτερη ωρίμανση του αριστερού ημισφαιρίου (Wolff & Thatcher, 1990). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην καθυστέρηση που παρατηρείται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα κωφά παιδιά και στους ακούντες γονείς τους

(Mayberry, 2007). Επίσης, η πρόωρη γλωσσική έκθεση, μπορεί να συμβάλει στην επιτυχημένη κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, ακόμα και αν η πρώτη είναι μια νοηματική, ενώ η δεύτερη μία ομιλούμενη (Mayberry, 2007). Τις θέσεις αυτές μελέτησε η Hassanzadey (2012). Στην έρευνά της το δείγμα αποτέλεσαν 7 εμφυτευμένα, κωφά παιδιά με κωφούς γονείς και 7 εμφυτευμένα, κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς. Η μελέτη επιβεβαιώνει ότι τα κωφά παιδιά δεύτερης γενιάς υπερέχουν αυτών που προέρχονται από ακούοντες γονείς. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κοχλιακής εμφύτευσης. Έτσι, αν τα παιδιά παροτρύνονται να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα από πολύ νωρίς, πριν την κοχλιακή εμφύτευση, μαθαίνουν την ομιλούμενη γλώσσα καλύτερα. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μετά την κοχλιακή εμφύτευση, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τους ήχους. Έτσι, είναι απαραίτητο να παρακολουθούνται από λογοθεραπευτές και ακουολόγους. Στο σύνολο τα παιδιά μετά την κοχλιακή εμφύτευση παρουσιάζουν θετικά οφέλη στην αντίληψη και αναγνώριση της ομιλίας και στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (Spencer & Marschark, 2010).

Η χρήση των κοχλιακών εμφυτευμάτων αυξάνει τον αριθμό των κ/β παιδιών που αποκτούν την προφορική γλώσσα. Μάλιστα, η εμφύτευση σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία οδηγεί σε καλύτερες γλωσσικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Fagan, Pisoni, Horn, & Dillon, 2007). Ωστόσο, παρά τα θετικά ευρήματα, πολλά κ/β παιδιά δεν επιτυγχάνουν τις αντίστοιχες με τη χρονολογική τους ηλικία αναμενόμενες επιδόσεις σε σύγκριση με τα ακούοντα (Fagan & Pisoni, 2010).

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει ένα κωφό παιδί ή ένας έφηβος στο σχολείο είναι να αποκτήσει τις βασικές γνώσεις. Τα περισσότερα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και παρατηρούνται σημαντικές καθυστερήσεις σε σύγκριση με τους συνομηλικούς ακούοντες (Hassanzadey, 2012).

Επιπλέον, το γλωσσικό επίπεδο των κ/β παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα που βρίσκεται σταθερά κάτω του μέσου όρου, αφορά το λεξιλόγιο και πιο συγκεκριμένα το πλήθος των λέξεων που κατανοούνται (Thal, DesJardin, & Eisenberg, 2007). Καθυστερήση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου βρέθηκε στα εμφυτευμένα κ/β παιδιά, όχι μόνο σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομηλικούς αλλά και με παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ήπιες ακουστικές απώλειες και χρησιμοποιούν ακουστικά βοηθήματα (Eisenberg, Kirk, Martinez, Ying, & Miyamoto, 2004).

Σύμφωνα με τους Hoover και Gough (1990), η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελείται από δύο συνιστώσες. Η πρώτη είναι η αποκωδικοποίηση, η οποία αναφέρεται στην επαρκή αναγνώριση των λέξεων και πραγματοποιείται μέσω της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης. Η δεύτερη είναι η γλωσσική κατανόηση, που είναι η ικανότητα να λαμβάνουμε σημασιολογικές πληροφορίες σε επίπεδο λέξης (Hoover & Gough, 1990) και πραγματοποιείται μέσω της γενικής γλωσσικής δεξιότητας (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001). Σύμφωνα με τους Stothard και Hulme (1996), η αποκωδικοποίηση και η γλωσσική κατανόηση είναι και οι δύο απαραίτητες στην ανάγνωση αλλά βασίζονται σε διαφορετικές δεξιότητες. Έτσι, οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να προκύψουν από προβλήματα αποκωδικοποίησης ή κατανόησης ή και από τη συνύπαρξη των δύο αυτών παραγόντων.

Για τα ακούοντα παιδιά, η φωνολογική επίγνωση συμβάλει στην ανάπτυξη της αναγνώρισης λέξεων (Caravolas et al., 2001). Δηλαδή, η φωνολογική αποκωδικοποίηση βασίζεται σε αρχές, σύμφωνα με τις οποίες τα γράμματα αντιπροσωπεύουν τη φωνολογική μορφή της λέξης. Αν δεν υπάρχει πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα, το οποίο συμβαίνει στα περισσότερα κωφά παιδιά, παρεμποδίζεται η πρόσβαση στις φωνολογικές πληροφορίες και ως αποτέλεσμα η αναγνώριση λέξεων από τα κωφά παιδιά αναμένεται να είναι χαμηλή (Wauters, van Bon, & Tellings, 2006).

Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι κάποιοι κωφοί μαθητές έχουν πρόσβαση στη φωνολογία, την οποία αξιοποιούν στην ανάγνωση (Perfetti & Sandak, 2000). Υποστηρίζουν ότι οι κωφοί αναγνώστες μπορούν να έχουν πρόσβαση στις φωνολογικές πληροφορίες μέσω ενός συνδυασμού ταχείας ανάγνωσης, του δαχτυλικού αλφαβήτου, της άρθρωσης και μέσω της έκθεσης στη γραφή. Ωστόσο, κανένα από αυτά μεμονωμένα φαίνεται να είναι αποτελεσματικά (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). Η δυνατότητα της χρήσης της φωνολογίας, σχετίζεται με τον βαθμό της ακουστικής απώλειας, τον βαθμό της κατανόησης της ομιλίας και το επίπεδο ανάγνωσης (Perfetti & Sandak, 2000). Αν και μερικοί κωφοί έχουν πρόσβαση στις φωνολογικές πληροφορίες, πολλοί άλλοι παρουσιάζουν αποκωδικοποιητικές δεξιότητες, οι οποίες είναι ανακριβείς και πραγματοποιούνται σε αργό ρυθμό (Wauters et al., 2001).

Σύμφωνα με τους Kyle και Harris (2011), επειδή τα κωφά παιδιά πραγματοποιούν περίπου το 1/3 της προόδου από την αναμενόμενη απόδοση ενός ακούοντος παιδιού που παρατηρείται κάθε χρόνο, η καθυστέρηση στην ανάγνωση αυξάνεται καθώς προχωρούν στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το αναγνωστικό επίπεδο του μεγαλύτερου ποσοστού των κ/β παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο να είναι ίσο με

ενός εννιάχρονου ακούοντος παιδιού (Qi & Mitchell, 2011). Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν βρίσκουν όλα τα κωφά παιδιά την ανάγνωση δύσκολη και κάποιοι εξελίσσονται σε επιδέξιοι και ευφραδείς αναγνώστες (Gravenstede & Roy, 2009).

Αυξημένα επίπεδα αναγνωστικών επιτευγμάτων έχουν παρατηρηθεί σε κ/β μαθητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί με την προφορική εκπαιδευτική μέθοδο. Συγκεκριμένα, κωφά παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, που χρησιμοποιούσαν κυρίως τον προφορικό τρόπο επικοινωνίας, είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίζουν αναγνωστικά επίπεδα ανάλογα με εκείνα των ακούοντων συνομηλίκων στο δημοτικό σχολείο (Archbold, Harris, O'Donoghue, Nikolopoulos, White, & Richmond, 2008). Ωστόσο, αυτά τα παρατηρήσιμα υψηλά αναγνωστικά επιτεύγματα δεν διατηρούνται απαραίτητα στις εφηβικές ηλικίες (Harris & Terleksi, 2011).

Αντίθετα, όπως αναφέρεται στους Orfanidou, Woll, και Morgan (2015), οι Vernon και Koh (1970), και Strong και Prinz (1997) υποστηρίζουν ότι καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες παρατηρούνται σε κωφά παιδιά προερχόμενα από κωφούς γονείς, τα οποία χρησιμοποιούν, κυρίως για να επικοινωνήσουν, τη νοηματική γλώσσα και σε κωφά παιδιά που έχουν τη νοηματική γλώσσα ως μητρική.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνονται αντιφατικά. Όμως, οι γλωσσικές προτιμήσεις των Κωφών με υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις, στην έρευνα των Kyle και Harris (2010) βοήθησε στη λύση. Παρ' όλο που οι καλοί αναγνώστες ήταν αυτοί που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσουν, 4 από τους 7 καλύτερους από αυτούς είχαν επίσης εκτεθεί στην αγγλική νοηματική γλώσσα σε μικρή ηλικία και ένας κατείχε τη νοηματική ως μητρική προερχόμενος από κωφούς γονείς. Μία εύλογη ερμηνεία των ευρημάτων είναι ότι η πρόωρη έκθεση στη γλώσσα είναι ουσιαστική για την αναγνωστική ικανότητα ανεξάρτητα από την τροπικότητα της γλώσσας.

Εναλλακτικά, είναι δυνατόν, τα κωφά παιδιά που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τη νοηματική γλώσσα, να μαθαίνουν να διαβάζουν με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Οι νοηματιστές κατά κάποιο τρόπο μπορούν να παρακάμπτουν την άμεση ανταπόκριση ανάμεσα στους ήχους και στα γράμματα. Οι Hermans, Knoors, Ormel, και Verhoeven (2008) ανέφεραν ότι τα κωφά παιδιά αφομοιώνουν το καινούριο γραπτό λεξιλόγιο στην υπάρχουσα νοηματική τους γλώσσα και καταλαβαίνουν τις καινούριες λέξεις σχηματίζοντας συσχετισμούς ανάμεσα στις γραμμένες λέξεις και στις χειρομορφές τις νοηματικής γλώσσας ισοδύναμα.

Οι Nikolarazi και Theofanous (2012), προσπαθώντας να μελετήσουν την αναγνωστική ικανότητα των κ/β μαθητών χρησιμοποίησαν ημιτελείς εννοιολογικούς χάρτες. Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι γραφικά εργαλεία για την οργάνωση των γνώσεων. Στη μελέτη, οι εννοιολογικοί χάρτες χρησιμοποιήθηκαν στην αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων. Το δείγμα αποτέλεσε ένα 10χρονο κωφό αγόρι, προερχόμενο από κωφούς γονείς. Η αξιολόγηση των χαρτών που χρησιμοποιήθηκαν βασίστηκαν σε επτά πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις κατανόησης και σε ένα κείμενο στην Κυπριακή νοηματική γλώσσα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως επανάληψη των ερωτήσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αναγνωστική απόδοση του κ/β μαθητή βελτιώθηκε (Nikolarazi & Theofanous, 2012).

Οι Ambrose και συνεργάτες (2012) μελέτησαν αν οι φωνολογικές δεξιότητες κ/β παιδιών και η ικανότητά τους στη γραπτή αναγνώριση των γραμμάτων της AB είναι κατάλληλες με την ηλικία τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 24 κ/β παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα και 23 ακούοντα, ηλικίας 3 έως 5 ετών. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Test of Preschool Early Literacy (TOPEL). Ήταν χωρισμένο σε δύο κατηγορίες. Η μία ερευνούσε τις φωνολογικές δεξιότητες και η άλλη τη γραπτή αναγνώριση των γραμμάτων. Στην πρώτη περίπτωση για παράδειγμα τα παιδιά κληθήκαν να προφέρουν μέρος λέξεων όπως «team» χωρίς το «m», playground χωρίς το ground και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Ποια λέξη φτιάχνουν οι λέξεις Hot-dog» ή «Ποια λέξη φτιάχνουν οι ήχοι F-ox». Στη δεύτερη δόθηκαν 12 λέξεις προς ανάγνωση, 16 γράμματα προς αναγνώριση (φωνολογική και οπτική). Οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα κ/β παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κατάλληλες με την ηλικία τους γλωσσικές δεξιότητες από την προσχολική ηλικία, αλλά είναι πιθανό να υστερούν σε σχέση με τα ακούοντα στη φωνολογική δεξιότητα (μόνο 3 κ/β παιδιά παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από τα ακούοντα). Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη γραπτή αναγνώριση των γραμμάτων.

Η έρευνα της Chen (2014) μελέτησε της φωνολογικές επιδόσεις 19 κ/β παιδιών, ηλικίας 5,5 ετών, στην Ταιβάν. Η Chen χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες, στην πειραματική ομάδα (experimental group), στην οποία συμμετείχαν 10 παιδιά και στην ομάδα ελέγχου (control group), στην οποία συμμετείχαν 9 παιδιά. Στην πρώτη πραγματοποιήθηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ στη δεύτερη εφαρμόστηκε το ισχύον στην Ταιβάν σχολικό πρόγραμμα. Πριν τη διεξαγωγή της μελέτης δόθηκε σε όλα τα παιδιά ένα pretest για να εντοπιστεί το επίπεδο της φωνολογικής ικανότητάς

τους. Ακολούθως, ξεκίνησε η παρέμβαση. Όλα τα παιδιά έμαθαν 37 βοηθητικά φωνολογικά σύμβολα. Στην πειραματική ομάδα το κάθε φωνολογικό σύμβολο παρουσιάστηκε συνδυαζόμενο με κάποιο ανάλογο αντικείμενο. Για παράδειγμα για το κινέζικο γράμμα [一], που αναπαριστά τον ήχο {ι} ο δάσκαλος χρησιμοποίησε ένα μολύβι σε οριζόντια θέση. Η επιλογή του εκάστοτε αντικειμένου δεν ήταν τυχαία, αλλά το υπό εκμάθηση γράμμα περιεχόταν σε αυτό. Στόχος του εκπαιδευτικού ήταν να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν το φωνολογικό σύμβολο με τη γραφική αναπαράσταση και τον ήχο του. Ο δάσκαλος εφάρμοσε κι άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, αρχικά διάβαζε δυνατά τρεις συλλαβές, δύο με τρεις φορές. Κάθε συλλαβή ήταν γραμμένη σε μία κάρτα με διαφορετικό χρώμα. Στη συνέχεια ζητούσε από τα παιδιά να διαλέξουν την κάρτα που δεν ομοιοκαταληκτούσε όπως οι άλλες δύο, χωρίς να μπορούν να δουν τα σύμβολα. Μετά το τέλος της παρέμβασης ακολούθησε το posttest, για να εντοπιστούν τυχόν γνωστικές αλλαγές σε κάθε ομάδα. Παρατηρήθηκε ότι οι κ/β μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους κ/β μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Τα παιδιά στο σύνολό τους παρουσιάζουν διαφορές στην ανάπτυξη και στις ικανότητές τους. Όμως, αυτή η ποικιλία είναι συγκριτικά μεγαλύτερη στα κ/β παιδιά. Οι Stinson και Kluwin (2011) μέσω μίας κριτικής ανασκόπησης των αποτελεσμάτων των σχολείων (γενικά έναντι ειδικών) στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κ/β παιδιών, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επιλογή σχολείου δικαιολογεί μόνο ένα μικρό ποσοστό της μεγάλης υπάρχουσας ποικιλίας, λιγότερο του 5%. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως οι δυνατότητες εκμάθησης, και η οικογενειακή υποστήριξη επηρεάζουν την ποικιλία περισσότερο, πάνω από 25%. Ωστόσο, οι αιτίες του μεγαλύτερου μέρους της μεγάλης υπάρχουσας ποικιλίας δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια.

Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε ότι τα κωφά παιδιά δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό. Γι' αυτό κάθε παιδί θα πρέπει να προσεγγίζεται ξεχωριστά. Ωστόσο, σήμερα υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της γλώσσας (ομιλία, ομιλούμενη γλώσσα ή ακόμη και νοηματική γλώσσα).

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι ο βαθμός της υπολειμματικής ακοής. Έρευνες αναφέρουν ότι η κοχλιακή εμφύτευση μέχρι τα 2 έτη μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Όμως, ακόμα και αν η

κοχλιακή εμφύτευση πραγματοποιηθεί μεταγενέστερα οδηγεί σε καλύτερη εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας σε σύγκριση με τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά ή βαθεία προβλήματα ακουστικής απώλειας και χρησιμοποιούν μόνο ακουστικά βαρηκοΐας (Marschark & Spencer, 2011). Επιπλέον, οι Leigh, Dettman, Dowell, και Sarant (2011) διαπίστωσαν ότι τα εμφυτευμένα παιδιά με σοβαρή έως πολύ σοβαρή ακουστική απώλεια, ανταποκρίνονται παρόμοια στην ομιλία και στις γλωσσικές δοκιμασίες με αυτά με μέτρια ακουστική απώλεια, τα οποία χρησιμοποιούν ακουστικά βαρηκοΐας.

Ένας άλλος παράγοντας είναι η ηλικία, στην οποία εμφανίζεται η ακουστική απώλεια. Υπάρχουν εκ γενετής κωφά παιδιά και άτομα, τα οποία έχασαν την ακοή τους στη συνέχεια ενώ ήδη μιλούσαν ή ακόμη ήξεραν να διαβάζουν ή και να γράφουν. Στη δεύτερη περίπτωση η εκμάθηση ή η διατήρηση της ομιλίας αποτελεί έναν σχετικά πιο εύκολο στόχο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Αρνητικά συμβάλει η ανεπαρκής γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στον δάσκαλο και τα κωφά παιδιά. Η έλλειψη μίας πλήρους γλωσσικής επικοινωνίας και οι καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη δεν βοηθούν τα παιδιά στην εκμάθηση των όρων και εννοιών. Οι ειδικοί τονίζουν στους δασκάλους και στους διερμηνείς τη σπουδαιότητα της χρήσης του κατάλληλου νοηματικού λεξιλογίου, ώστε οι μαθητές να κατακτούν με ακρίβεια τις παρεχόμενες γνώσεις (Κατσάρη, 2014). Οι Musengi, Ndofirepi, και Shurmba (2012) πραγματοποίησαν μία μελέτη, η οποία ερεύνησε τις επικοινωνιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στην εκπαίδευση Κωφών μαθητών και τις ευκαιρίες που παρουσιάζουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μέντορες και οι εκπαιδευόμενοι, με ή χωρίς κωφούς βοηθούς, τείνουν να διδάσκουν χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο.

Η εκμάθηση της γλώσσας, ως κώδικα, απαιτεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται αυτή και φυσικά μέσα στο οποίο έχει δημιουργηθεί και το οποίο αποτελεί τον ζωτικό της χώρο. Η μάθηση της δεν είναι παθητική, όπως πιστευόταν παλιότερα, αλλά ενεργητική διεργασία. Μια διεργασία που ανταποκρίνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου που τη χρησιμοποιεί για να σηματοδοτήσει τη θέση του μέσα στο άμεσο και το έμμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Συνεπώς, είναι μια δημιουργική διαδικασία. Αυτό επισημαίνεται και από το γεγονός πως η γλώσσα, όντας μη κληρονομικό στοιχείο του ανθρώπου, πρέπει να μαθευτεί. Κατά συνέπεια, για να τη μάθει πρέπει να αυτενεργήσει, να δραστηριοποιηθεί και να δημιουργήσει. Ως προϊόν μάθησης απαιτεί έναν δικό της χώρο και αυτός δεν είναι άλλος από τον

κοινωνικοηχητικό χώρο μέσα στον οποίο γεννιέται και καλείται να ζήσει (Wilbur, 2011).

Στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε μία μικτή έρευνα με στόχο να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι κ/β μαθητές χρησιμοποίησαν οπτικά μέσα σε ένα λογισμικό πολυμέσων, που σχεδιάστηκε για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 8 κωφοί μαθητές ηλικίας 8-12 ετών. Μελετήθηκε η αλληλεπίδρασή τους με το λογισμικό, το οποίο περιελάμβανε αφηγηματικά κείμενα εμπλουτισμένα με βίντεο στην ελληνική νοηματική γλώσσα, εικόνες και εννοιολογικούς χάρτες. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ερωτήσεις κατανόησης και επανάληψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν οπτικές πηγές, αλλά δεν τις εκμεταλλεύονταν με στρατηγικό τρόπο για να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διδάσκει στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο αυτοί πρέπει να επεξεργάζονται το εποπτικό υλικό. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές στη συνέχεια θα μπορούσαν, χρησιμοποιώντας σωστά το εποπτικό υλικό, να βελτιώσουν την ανάγνωσή τους (Nikolarazi, Vekiri, & Easterbrooks, 2013).

Προσεγγίζοντας συνολικά το φαινόμενο της γλώσσας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι σε οποιαδήποτε μορφή της αποτελεί στην ουσία ένα υποσύστημα του συνολικού επικοινωνιακού συστήματος, το οποίο δεν αποκτάται μέσω της κληρονομικότητας. Κατά συνέπεια, είναι αντικείμενο μαθησιακής διαδικασίας και ως τέτοιο υπόκειται σε εξέλιξη, τροποποίηση, επέκταση, διεύρυνση, γιατί ακριβώς δεν είναι στατική συγχρονικά και διαχρονικά η κοινωνική ανάγκη για την οποία δημιουργήθηκε (Τσιναρέλης, 2004).

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι επειδή στα κωφά παιδιά κυριαρχεί το οπτικό κανάλι επικοινωνίας, πρέπει αρχικά να κατακτήσουν τη νοηματική γλώσσα και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας (Wilbur, 2011).

2.7 Εκπαίδευση των κωφών παιδιών

2.7.1 Ιστορική Αναδρομή

Οι αποφάσεις αναφορικά με τον βέλτιστο τρόπο που μπορούν να εκπαιδευτούν τα κ/β παιδιά, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα άτομα που είναι υπεύθυνα γι' αυτές. Δηλαδή, η εκπαίδευση εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους γονείς, τους δασκάλους και

τις απόψεις που υιοθετούν αναφορικά με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις εγγενείς ικανότητες, την παιδαγωγική, την ομαλότητα και την ποικιλομορφία (Clark, Baker, Choi, & Allen, 2013).

Κάποιες ιστορικές πληροφορίες είναι απαραίτητες ώστε να καταστούν αντιληπτοί οι παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα των κωφών παιδιών (Liben, 1978). Σε όλη την ιστορία, θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη φύση της ανθρωπότητας, τη φύση της ανθρώπινης γνώσης και κυρίως ο σημαντικός ρόλος της γλώσσας στην παραγωγή της γνώσης, έχουν οδηγήσει τους φιλοσόφους σε διαφωνίες αναφορικά με αντιλήψεις σε πολλούς τομείς, όπως της ηθικής, της θρησκείας, της πολιτικής, της φύσης, της πραγματικότητας, του ρόλου του ατόμου στην κοινωνία, και ούτω καθεξής. Με τη σειρά τους αυτές έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μιας ποικιλίας απόψεων σχετικά με τη εκπαίδευση (Clark et al., 2013).

Αρχικά, δημιουργήθηκαν δύο θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση των Κωφών. Η μία διατυπώθηκε από τον Αριστοτέλη, ο οποίος υποστήριξε ότι η νοημοσύνη συνδέεται με την ομιλία. Πράγματι, όποιος δεν μιλούσε θεωρείτο βάρβαρος. Μάλιστα, συχνά η γλώσσα άδικα ταυτιζόταν με την ομιλία και αυτοί που δεν είχαν ομιλία κάποιες φορές είχαν θεωρηθεί ότι δεν ήταν ολοκληρωμένοι άνθρωποι (Liben, 1978). Ακόμα πίστευαν ότι χωρίς ομιλία δεν μπορούσε κάποιος να επικοινωνήσει με το θεό. Δεύτερον, ο Πλάτωνας υποστήριξε ότι η γλώσσα ήταν η οδός προς την αλήθεια. Όμως, θεωρούσε ότι η ελληνική ήταν η μόνη αληθινή γλώσσα που θα μπορούσε να οδηγήσει στην πραγματική γνώση (Clark et al., 2013).

Επιπλέον, ο Ιουστινιάνιος νομικός κώδικας δεν αναγνώριζε νομικά δικαιώματα ή υποχρεώσεις σε αυτούς που ήταν «κωφοί και άλαλοι» εκ γενετής. Στη διάρκεια του 1500, τα κ/β άτομα συνέχισαν να στερούνται τα νομικά τους δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένου και του κληρονομικού δικαιώματος (όπως αναφέρεται στον Liben, 1978).

Ωστόσο, υπήρξαν και αντίθετες απόψεις, διατυπωμένες τον 15^ο και 16^ο αιώνα, οι οποίες υποστήριξαν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να διδαχτούν την ανάγνωση και τη γραφή και έτσι να αποκτήσουν γνώσεις (Clark et al., 2013).

Όπως αναφέρεται στο σύγγραμμα του Liben (1978), την περίοδο εκείνη (1500), οι αρνητικές προκαταλήψεις και ο υποβιβασμός των κ/β ατόμων, ώθησε τον ευγενή Ισπανό Pedro Ponce de Leon, να προσλάβει έναν μοναχό να εκπαιδεύσει τα κωφά παιδιά του. Ο μοναχός επιχείρησε να διδάξει την ομιλία στα παιδιά συσχετίζοντας αρχικά αντικείμενα με γραμμένες λέξεις και στη συνέχεια συσχετίζοντας κινήσεις των

φωνητικών χορδών με γραμμένους χαρακτήρες. Η εκπαίδευση των παιδιών του Ισπανού ευγενή συνεχίστηκε, στις αρχές του 1600, από τον Juan Martin Pablo Bonet, ο οποίος εισήγαγε ένα αλφαβητικό εγχειρίδιο, το οποίο περιελάμβανε τη χρήση του δαχτυλικού αλφαβήτου σε λέξεις, σε συνδυασμό με ομιλία και γραφή. Στα μέσα του 18^{ου} αιώνα, το σύστημα χειρομορφών το οποίο ήδη χρησιμοποιούσαν οι κωφοί άνθρωποι, επεκτάθηκε από τον Abede L'Éree, με στόχο να ενταχθεί στο γαλλικό δημόσιο σχολείο για κωφά παιδιά. Ενώ ο L'Éree ανέπτυξε ένα πρόγραμμα βασισμένο σε χειρομορφές στη Γαλλία, ο Samuel Heinicke δημιουργούσε ένα προφορικό πρόγραμμα στη Γερμανία, δίνοντας έμφαση στην ομιλία και στην ανάγνωση, ενώ παράλληλα απαγόρευσε την επικοινωνία με τη χρήση χειρομορφών. Έτσι, αναπτύχθηκε μία συνεχόμενη και σφοδρή αμφισβήτηση ανάμεσα στους δύο άντρες.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο άνθρωπος που εισήγαγε τη δημόσια εκπαίδευση των κ/β παιδιών, ήταν ο Thomas Hopkins Gallaudet, του οποίου το ενδιαφέρον αναπτύχθηκε όταν ασχολήθηκε με το κωφό παιδί ενός γείτονα. Ο γείτονας, Mason Fitch Cogswell, έστειλε τον Gallaudet στην Ευρώπη, ώστε να μάθει τις προφορικές μεθόδους που χρησιμοποιούνταν στην Αγγλία και τις μεθόδους χειρομορφών που εφαρμόζονταν στη Γαλλία. Όμως, ο ιδρυτής του αγγλικού προφορικού σχολείου, Thomas Braidwood, δεν αποδέχτηκε την προτεινόμενη επίσκεψη. Γι' αυτό, ο Gallaudet μελέτησε μόνο το πρόγραμμα χειρομορφών του L'Éree. Ως αποτέλεσμα, επιστρέφοντας ο Gallaudet ίδρυσε το αμερικάνικο σχολείο Κωφών στο Χάρτφορντ, στο οποίο χρησιμοποιείτο η επικοινωνία με χειρομορφές (όπως αναφέρεται στον Liben, 1978).

Αυτού του είδους η επικοινωνία εφαρμόστηκε στην Ηνωμένες Πολιτείες για 50 χρόνια. Εκεί αργότερα αναπτύχθηκαν οι προφορικές μέθοδοι (Διδασκαλία μέσω της ομιλίας, με τη βοήθεια των συστημάτων ενίσχυσης της υπολειμματικής ακοής) από τον Heinicke. Στη διάρκεια του αιώνα που ακολούθησε, η προφορική μέθοδος έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής, ενώ οι χειρομορφές εφαρμόζονταν σε παιδιά των οποίων η απόδοση δεν ήταν ικανοποιητική με την προφορική μέθοδο (Liben, 1978). Πιο αναλυτικά το 1880, υλοποιήθηκε στο Μιλάνο Διεθνές Συνέδριο, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί κωφών, οι οποίοι διαφώνησαν σχετικά με τον ρόλο των νοημάτων και της ομιλίας στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η νοηματική εμποδίζει τα κ/β παιδιά στην ανάπτυξη της ομιλίας. Έτσι, παγκόσμια δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία του προφορικού λόγου. Στη συνέχεια απολύθηκαν οι κωφοί εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και απαγορεύτηκε η χρήση της νοηματικής στους χώρους εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν επισημάνθηκε η διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα και στην

ομιλία, με αποτέλεσμα η πρώτη να παραγκωνισθεί και η δεύτερη να αποτελέσει το κύριο μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό οδήγησε στην υποβάθμιση της γνωστικής ανάπτυξης των κωφών παιδιών. Σύμφωνα με τον Αντζάκα (2010), τα κ/β άτομα αναγνωρίζονταν ως «ασθενείς», τα οποία η εκπαίδευση καλείτο να θεραπεύσει (ιατρικό-παθολογικό μοντέλο).

Οι πεποιθήσεις αυτές διαφοροποιήθηκαν με τη συμβολή του γλωσσολόγου William Stokoe και των κοινωνιογλωσσολογικών μελετών. Επικράτησε η αντίληψη ότι οι Κωφοί αποτελούν πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα. Με την πάροδο των ετών, οι δύο παραπάνω θεωρίες, προφορισμός και χρήση της νοηματικής γλώσσας, συγκεράστηκαν δημιουργώντας την ολική μέθοδο επικοινωνίας και εκπαίδευσης (χρήση οποιοδήποτε μέσου και τρόπου με στόχο την επιτυχημένη εκπαίδευση) (Clark et al., 2013).

Τη δεκαετία του 80, οι Κωφοί πραγματοποιούν ενέργειες και πετυχαίνουν την αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας ως κύριας γλώσσας της κοινότητάς τους και ως μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, δημιουργήθηκε το δίγλωσσο – διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών (χρήση δύο γλωσσών, της νοηματικής των κωφών και της ομιλούμενης/ γραπτής των ακουόντων) (Αντζάκας, 2010).

Η σφοδρή διαφωνία ανάμεσα στους Heinicke και L'Épée που ξεκίνησε το 1800, ακόμα συνεχίζεται δυναμικά. Αυτοί που ενστερνίζονται την προφορική μέθοδο έχουν αναπτύξει τρεις κριτικές αναφορικά με τη χρήση χειρομορφών στα σχολεία. Αρχικά υποστηρίζουν ότι η χρήση των χειρομορφών παρεμβαίνει στα κίνητρα των παιδιών για την ανάπτυξη προφορικών-ακουστικών δεξιοτήτων, καθώς είναι πιο εύκολο στο κωφό παιδί να χειριστεί τη νοηματική γλώσσα από την ομιλούμενη. Σε μία συναφή κριτική, οι αντίπαλοι της επικοινωνίας με χειρομορφές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη συναφών δεξιοτήτων και όχι προφορικών-ακουστικών δεξιοτήτων θα εμποδίσει τη ενσωμάτωση του παιδιού στην επικρατούσα κοινότητα των ακουόντων. Τρίτον, υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία με χειρομορφές δεν μπορεί να εκφράσει αφηρημένες έννοιες και οι χρήστες θα πρέπει να περιοριστούν σε συγκεκριμένες/πραγματικές σκέψεις. Αυτοί που ενστερνίζονται την επικοινωνία με χειρομορφές αναφέρουν ότι εμπειρικά ευρήματα διαψεύδουν τις τρεις προαναφερόμενες κριτικές (Liben, 1978).

Στην Ελλάδα, η προσπάθειες εκπαίδευσης των κωφών ξεκίνησαν τον 20^ο αιώνα και το πρώτο σχολείο Κωφών ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1923. Όπως στις άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα αρχικά η χρήση της νοηματικής γλώσσας ήταν απαγορευμένη

(δεκαετία 80), καθώς δεν θεωρείτο γλώσσα, αλλά ένα είδος παντομίμας και οι Κωφοί αντιμετωπίζονταν ως κατώτερα όντα, τα οποία στιγματίζονταν μαζί με τα μέλη των οικογενειών τους. Αργότερα με την εφαρμογή του νόμου 2817/2000, η ελληνική νοηματική γλώσσα αναγνωρίστηκε επίσημα (Αντζάκας, 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι σήμερα η εκπαίδευση των Κωφών παραμένει ένα πολωμένο πεδίο. Σύμφωνα με τους Allen και Morere (2012), τα κ/β άτομα που εκτίθενται νωρίς στη Νοηματική γλώσσα παρουσιάζουν ακαδημαϊκές επιτυχίες.

2.7.2 Δίγλωσση Εκπαίδευση

Για πάνω από 25 χρόνια σε κάποιες χώρες και πιο πρόσφατα σε άλλες, ως μία ουσιαστική εκπαιδευτική παρέμβαση για τα κωφά παιδιά έχει θεωρηθεί η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει την νοηματική γλώσσα και τη γραπτή/ ομιλούμενη καθομιλουμένη (Knoors & Marschark, 2012). Πιο αναλυτικά, η χρήση των δίγλωσσων προγραμμάτων υιοθετήθηκε αρχικά στην Αγγλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες, στη Ιορδανία, στην Αυστραλία και πιο πρόσφατα στην Ισπανία, στη Βραζιλία, στην Κίνα, στο Χονκ Κονγκ, στην Ταιβάν, στην Ιαπωνία, στο Βιετνάμ και σε πολλές άλλες χώρες. Το ενδιαφέρον προς τη δίγλωσση εκπαίδευση οφείλεται στα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες υποστήριξαν ότι το γνωστικό επίπεδο που προέκυψε από τη χρήση της προφορικής μεθόδου δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Έτσι, δημιουργήθηκε η άποψη ότι η κατάκτηση μιας πρώτης γλώσσας με επάρκεια (νοηματική γλώσσα) θα βοηθούσε στην απόκτηση μεταγενέστερα της ομιλούμενης/γραφτής γλώσσας. Ωστόσο, σε άλλα μέρη, όπως στην Ασία, δεν υιοθετήθηκε η πρακτική αυτή και μέχρι τις αρχές του 1900 επικρατούσε η προφορική μέθοδος (Marschark, Tang, & Knoors, 2014).

Από την αρχή της εφαρμογής της, η δίγλωσση εκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει προκλήσεις. Σήμερα, στο σχολικό πρόγραμμα, η γλώσσα διδασκαλίας στην τάξη μπορεί να ποικίλει από τη χρήση της νοηματικής μέχρι τη χρήση της ομιλούμενης, υποβοηθούμενη με νοήματα ή ακόμα την εφαρμογή τεχνιτών νοηματικών συστημάτων επικοινωνίας. Αυτό το φαινόμενο οδηγεί σε προβληματισμούς αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και επάρκεια των εναλλακτικών της γλώσσας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Έτσι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι τα κ/β παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί με τον δίγλωσσο τρόπο, ή μέσω κάποιας άλλης μεθόδου, μπορούν να ανταποκριθούν ανάλογα με τους ακούοντες συνομηλίκους, γλωσσικά, γνωστικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά. Ωστόσο, τα

στοιχεία για τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι περιορισμένα, η τεχνολογία παρουσιάζει ανάπτυξη στον τομέα της βελτίωσης της ακουστικής απώλειας, η αλλαγή της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Κωφών από τον διαχωρισμό στα ειδικά σχολεία προς την ενσωμάτωση στα γενικά, είναι παράγοντες οι οποίοι φανερώνουν επικείμενες αλλαγές στη δίγλωσση εκπαίδευση (Marschark et al., 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών, αναφέρεται ότι η επιστροφή στην προφορική μέθοδο δεν μπορεί να καλύψει τις μεγάλες ατομικές διαφοροποιήσεις των κ/β παιδιών, οι οποίες απορρέουν από την ποικιλία των χαρακτηριστικών των μαθητών και τα ποικίλα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται (Marschark et al., 2014).

Οι διάφορες χώρες εφαρμόζουν διαφορετικά βήματα στην ανάπτυξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία συσχετίζονται με εμπειρικά ευρήματα και στοιχεία που προέρχονται από τις τάξεις. Είναι σημαντικό τέτοια στοιχεία να συλλέγονται και να είναι διαθέσιμα στις χώρες και στα σχολεία που επιθυμούν να ασπαστούν τη δίγλωσση εκπαίδευση, ώστε να υπάρχει ενημέρωση για τις τελευταίες εξελίξεις. Έτσι, θα υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του κατάλληλου από κάθε χώρα τρόπου εκπαίδευσης, ο οποίος ταιριάζει καλύτερα στην κουλτούρα, στην ιδεολογία και στις ανάγκες αυτής (Marschark et al., 2014).

Ωστόσο, παρά τις πραγματοποιούμενες προσπάθειες, τα δίγλωσσα προγράμματα αυτά βρίσκονται σε ύφεση. Σε κάποιες Σκανδιναβικές χώρες, όλα τα σχολεία Κωφών έκλεισαν, ενώ σε άλλες μόνο λίγα δίγλωσσα προγράμματα έχουν παραμείνει. Όπως αναφέρεται στη μελέτη των Marschark et al. (2014), στην Αγγλία το 2012, μόνο το 8% όλων των κωφών παιδιών παροτρύνεται στη χρήση της νοηματικής γλώσσας και οι O'Neil και Maschark (2013) βρήκαν ότι ακόμη και μεταξύ των κωφών ατόμων ηλικίας 15-17 ετών, μόνο το 15% επιλέγει την αγγλική νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας, ενώ το 75% χρησιμοποιεί την προφορική/ομιλούμενη γλώσσα μόνο. Τέλος, το 8% επιλέγει τον συνδυασμό των δύο παραπάνω (όπως αναφέρεται στους Marschark et al., 2014).

Την ίδια στιγμή που αυξάνονται οι ευκαιρίες ώστε περισσότερα κ/β παιδιά να αποκτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα, εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες στην παροχή μιας πλούσιας και εύγλωττης νοηματικής γλώσσας σε ένα πρώιμο επίπεδο. Αυτό παρατηρείται κυρίως σε περιπτώσεις κ/β παιδιών που έχουν ακούοντες γονείς και δασκάλους. Οι Musengi et al. (2012) πραγματοποίησαν μία μελέτη, η οποία ερεύνησε τις επικοινωνιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στην εκπαίδευση Κωφών μαθητών και τις ευκαιρίες που παρουσιάζουν. Το δείγμα, από το

οποίο συλλέχτηκαν πληροφορίες, αποτέλεσαν 14 εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι (6 άντρες και 8 γυναίκες) και 5 εξειδικευμένοι μέντορες αυτών (όλες γυναίκες), σε 3 ειδικά σχολεία στη Ζιμπάμπουε. Η ηλικία των εκπαιδευόμενων δασκάλων κυμαινόταν μεταξύ 28-45. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μέντορες και οι εκπαιδευόμενοι, χωρίς κωφούς βοηθούς, τείνουν να διδάσκουν χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο. Επιπλέον, αντιμετώπισαν με καχυποψία τους κωφούς βοηθούς χωρίς να έχουν κάποια προηγούμενη εμπειρία/ επαφή με αυτούς. Υπήρξε ένας σκεπτικισμός/ προβληματισμός στη χρήση της νοηματικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με το επιχείρημα ότι αυτή ήταν ανεπαρκής ως εκπαιδευτικό μέσο. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε ότι θα επηρέαζε αρνητικά την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας και ταυτόχρονα δεν θα επέτρεπε στους εκπαιδευόμενους να ενταχθούν στον κόσμο των ακουόντων. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι περισσότεροι από τους μέντορες και τους δασκάλους εκπαιδευόμενους με τους κωφούς βοηθούς, χρησιμοποίησαν την ομιλούμενη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας, αν και έγινε προσπάθεια να ενταχθούν και τα νοήματα. Μέσω της όλης διαδικασίας πραγματοποιήθηκε συζήτηση αναφορικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών και τέθηκαν προτάσεις.

Επανεξετάζοντας την πολιτική της γλώσσας των Κωφών στο σχολείο, απαιτείται η επαναδιερεύνηση της θέσης της νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Αυτό δεν αποτελεί έναν προβληματισμό σχετικά με το αν οι φυσικές νοηματικές γλώσσες, όπως η νοηματική γλώσσα της Αμερικής και της Ολλανδίας, είναι πλήρεις γλώσσες, ή αν υπάρχει μία κοινότητα Κωφών, στην οποία η νοηματική γλώσσα είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, καθώς και ένα πρωταρχικό μέσον επικοινωνίας, ή αν η νοηματική γλώσσα και ο πολιτισμός των Κωφών είναι βασικοί πυλώνες της κοινότητας των κωφών, ή αν τα κωφά παιδιά επηρεάζονται θετικά μεγαλώνοντας με τη νοηματική γλώσσα και την κουλτούρα των Κωφών (Knoors & Marschark, 2012).

Για τα κωφά παιδιά η συμμετοχή στην κοινότητα των Κωφών και η ταύτιση με την κουλτούρα των Κωφών, θα μπορούσε να αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Τέτοιοι δεσμοί θα μπορούσαν να έχουν ευρύτερες επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνική λειτουργία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, δυστυχώς δεν υπάρχουν εμπειρικές μελέτες στον τομέα αυτό (Knoors & Marschark, 2012). Επιπλέον, υπάρχει η ανάγκη και η επιθυμία της πλήρους ένταξης των κωφών παιδιών στην κοινωνία των ακουόντων. Οι ερευνητές, οι γονείς και οι μελλοντικοί εργοδότες τους επιθυμούν τα παιδιά να αποκτήσουν την καλύτερη δυνατή επάρκεια στην ανάγνωση και στη γραφή (Marschark, Sapere, Convertino,

Mayer, Wauters, & Sarchet, 2009). Είναι λοιπόν σημαντικό να εξεταστεί η μέχρι τώρα πρόοδος στους σχετικούς τομείς και πως αυτή άπτεται στην πραγματικότητα των κωφών παιδιών σήμερα.

Τα περισσότερα παιδιά αποκτούν αρχικά τη γλώσσα στο σπίτι μέσω της επαφής και της επικοινωνίας με τους γονείς και στη συνέχεια στο σχολείο, μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές. Έτσι, τα παιδιά από τις καθημερινές τους επαφές κατακτούν τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, όπως το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τους κανόνες της χρήσης της γλώσσας, ενώ το σχολείο συμβάλει στην επάρκεια των γνωστικών γλωσσικών ικανοτήτων, δηλαδή η χρήση της γλώσσας στην ανάγνωση, στη γραφή και στη μάθηση. Για τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα, οι γλωσσικές δεξιότητες θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με ένα διπλό παγόβουνο. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα βρίσκονται στην πάνω επιφάνεια του παγόβουνου, ενώ οι γνωστικές δεξιότητες τοποθετούνται από κάτω. Το μέρος αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο αλλά λιγότερο εμφανές (Mayer & Akamatsu, 2011).

Έτσι δημιουργείται ο προβληματισμός, αν κάποιος μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα πιο εύκολα αφού κατακτήσει την πρώτη. Τα οφέλη δεν είναι τόσο σημαντικά στο λεξιλόγιο και στη γραμματική επειδή η μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων περιορίζονται κυρίως στις γνωστικές δεξιότητες. Ακόμα, η μεταφορά τέτοιων δεξιοτήτων δεν πραγματοποιείται αυτόματα, αλλά βασίζεται σε κάποιες συνθήκες. Δηλαδή, ένα παιδί πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά την πρώτη γλώσσα, ώστε η μεταφορά να επιτευχθεί με επιτυχία. Απαιτείται ακόμα, μια καλή εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και ισχυρά κίνητρα, τα οποία θα ωθήσουν το παιδί να μάθει τη δεύτερη γλώσσα (Mayer & Leigh, 2010). Στα κ/β παιδιά, οι δυο προαναφερόμενες προϋποθέσεις, αν όχι και οι τρεις σπάνια τηρούνται (Knoors & Marschark, 2012).

Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, τα παιδιά σίγουρα ωφελούνται από την απόκτηση σε ένα πρώιμο στάδιο μιας πρώτης γλώσσας, αλλά ο αντίκτυπος της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, δεν είναι εξίσου θετικός. Η διγλωσσία, στη οποία και οι δύο γλώσσες είναι προφορικές, επηρεάζει τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών συστημάτων που μαθαίνονται και τον τρόπο που αυτά χρησιμοποιούνται σε διάφορες γνωστικές διαδικασίες (Bialystok & Craik, 2010). Ενισχύει ορισμένες πτυχές της επεξεργασίας, κυρίως αυτές που εμπλέκονται στην εκτελεστική λειτουργία (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009), η οποία είναι ένας τομέας πρόκληση για τα κ/β παιδιά (Emmorey, Borinstein, Thompson, & Gollan, 2008). Οι μελέτες, επίσης, γι' αυτά τα

δίγλωσσα παιδιά, αναφέρουν ένα ακόμα πλεονέκτημα στη μνήμη εργασίας (η προσωρινή συγκράτηση κάποιας πληροφορίας με σκοπό να χρησιμοποιηθεί άμεσα σε κάποια νοητική διεργασία) και ένα μειονέκτημα που αφορά την ανάκληση πληροφοριών από τη σημασιολογική μνήμη (η ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών που αφορούν πραγματικά γεγονότα) (Bialystok & Craik, 2010). Ωστόσο, η διγλωσσία, δεν συμβάλει στην κλινική και εκπαιδευτική αξιολόγηση, διότι τα προφίλ που προκύπτουν σπάνια αξιολογούνται με ακρίβεια από τα μονόγλωσσα πρότυπα (Lukomski, 2002).

Αν και τα χρονοδιαγράμματα των τεστ που παρουσιάζουν τα στάδια κατάκτησης της γλώσσας είναι συγκρίσιμα μεταξύ όλων των παιδιών (Konács & Mehler, 2009), υπάρχουν διαφορές αυτών των ορίων αναφορικά με το αν τα παιδιά είναι μονόγλωσσα ή δίγλωσσα. Τα δίγλωσσα παιδιά που κατέχουν δύο προφορικές γλώσσες παρουσιάζουν χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια από τα μονόγλωσσα και πιο περιορισμένο λεξιλόγιο. Επιπλέον, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν αυξημένη μεταγλωσσική επίγνωση σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους. Μεταγλωσσική επίγνωση είναι η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και να ελέγχει τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας, χρησιμοποιώντας την ως φορέα συλλογισμών. Περιλαμβάνει τις φωνολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές, πραγματολογικές ικανότητες) σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους (Cromdal, 1999). Όλοι αυτοί οι τομείς έχει βρεθεί ότι δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα κ/β παιδιά (Marschark & Hauser, 2012). Ωστόσο, θεωρείται ότι τα οφέλη της διγλωσσίας στα ακούοντα παιδιά γενικεύονται πέρα από τη γλώσσα σε άλλους γνωστικούς τομείς, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική και μη γλωσσική λειτουργία (πχ επιλεκτικότητα της προσοχής) (Marschark & Hauser, 2012).

Στον τομέα της βασικής εκπαίδευσης (ανάγνωση και γραφή), τα δίγλωσσα κωφά παιδιά (νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα) που προέρχονται από κωφούς γονείς, κατά μέσο όρο ξεπερνούν σε επιδόσεις τα κωφά παιδιά των ακουόντων γονέων. Ωστόσο, η μεταξύ τους διαφορά είναι συνήθως μικρή και σπάνια οι επιδόσεις των κωφών παιδιών κωφών γονέων είναι συγκρίσιμες με των ακουόντων συνομηλίκων. Στο δημοτικό, τα κωφά παιδιά κωφών γονέων παρουσιάζουν αναγνωστικά επίπεδα ανάλογα με την ηλικία τους (Geers, 2002). Όμως, από το γυμνάσιο και μετά τα κωφά παιδιά κωφών γονέων δεν παρουσιάζουν κάποιο πλεονέκτημα. Οι εμφυτευμένοι μαθητές στις έρευνες, όμως, είχαν ως επί το πλείστον μονόπλευρα εμφυτεύματα, τα οποία έλαβαν σχετικά αργά σε σύγκριση με τα ισχύοντα πρότυπα (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009).

Τα κωφά παιδιά που προέρχονται από κωφούς γονείς και επικοινωνούν μεταξύ τους με τη νοηματική γλώσσα, επιτυγχάνουν να καταστούν δίγλωσσα αποκτώντας την γραπτή/ομιλούμενη γλώσσα σε σύγκριση με τα κωφά παιδιά που γεννιούνται από ακούοντες γονείς. Η παραπάνω πεποίθηση βασίζεται στο γεγονός ότι τα πρώτα εκτίθενται σε μία γλώσσα εκ γενετής (νοηματική), την κατακτούν με επάρκεια και στη συνέχεια έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στη γραπτή/ομιλούμενη γλώσσα, σε αντίθεση με τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων (Chamberlain & Mayberry, 2000). Ωστόσο, οι επιδόσεις των κωφών παιδιών των κωφών γονέων είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των ακουόντων συνομηλίκων που προέρχονται από ακούοντες γονείς (όπως αναφέρεται στους Knoors & Marschark, 2012).

Οι ακούοντες γονείς που γεννούν κωφά παιδιά είναι ωφέλιμο να επιλέξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση για το παιδί τους. Αν κάνουν αυτήν την επιλογή πρέπει ταυτόχρονα οι ίδιοι να εκπαιδευτούν στη νοηματική γλώσσα. Είναι εύλογο ότι οι γονείς αυτοί δεν θα μπορέσουν να παρέχουν στο παιδί τους άμεσα ένα πλούσιο είδος γλώσσας. Έτσι οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες αυτών των κωφών παιδιών είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των ακουόντων συνομηλίκων που μεγάλωσαν με δύο γλώσσες (Hao, Su, & Chan, 2010).

2.8 Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ενώ η διδασκαλία στην τάξη και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη μάθηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Davis, 2003), λιγότερη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι παραπάνω παράγοντες στα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για τις ακαδημαϊκές γνώσεις (Wigfield, Eccles, Roeser, & Schiefele, 2008). Το κίνητρο είναι σημαντικό στη ακαδημαϊκή επίδοση επειδή κατευθύνει τη συμπεριφορά και τις προσπάθειες των μαθητών σε μαθησιακές καταστάσεις (Wigfield et al., 2008). Οι Deci, Vallerand, Pelletier, και Ryan (1991) αναφέρουν ότι τα ιδανικά σχολικά συστήματα είναι αυτά που πετυχαίνουν να δημιουργούν στους μαθητές ενθουσιασμό για μάθηση και την αίσθηση της εκούσιας συμμετοχής στο μάθημα. Ο ενθουσιασμός και η ηθελημένη συμμετοχή δημιουργούν μεγαλύτερη ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων και ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης. Επιπλέον, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Οι Lerkkanen και συνεργάτες (2012) εξέτασαν τον βαθμό στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο μπορούν να προβλέψουν το πιθανό μεταγενέστερο ενδιαφέρον των παιδιών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Το δείγμα αποτέλεσαν 515 παιδιά. Οι προ-δεξιότητες στα μαθηματικά και στην ανάγνωση των παιδιών μετρήθηκαν στην έναρξη του έτους και το ενδιαφέρον στους ίδιους τομείς αξιολογήθηκαν την επόμενη άνοιξη. Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε σε 49 Νηπιαγωγεία και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις τάξεις στις οποίες οι παιδαγωγοί έδιναν έμφαση σε παιδοκεντρικές πρακτικές, τα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.

Οι Aerila και Rönkkö (2015) αναφέρουν ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον και συμβάλουν θετικά στη μάθηση. Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους χρησιμοποίησαν δραστηριότητες βασισμένες σε ιστορίες, καθώς θεωρούν ότι αυτές δίνουν μορφή στη σκέψη των παιδιών. Έτσι, πραγματοποίησαν μία διδακτική προσέγγιση, η οποία περιείχε δραστηριότητες όπως ιστορίες, ζωγραφική, χειροτεχνία, συζητήσεις και ένα εικονογραφημένο βιβλίο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τέτοιες δραστηριότητες βοηθούν σημαντικά τα παιδιά στη μάθηση. Όπως αναφέρεται στους Sansone, SmithThoman, και MacNamara (2012), οι Artino και Stephens (2009) υποστηρίζουν ότι ένας ακόμη εναλλακτικός τρόπος, ο οποίος προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και συντελεί θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ηλεκτρονική μάθηση. Το διαδίκτυο παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ένα πλήθος πληροφοριών. Από τη μια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό με διαδικτυακά βίντεο και παραπομπές που περιέχουν ενδιαφέρουσες και σχετικές πληροφορίες με το υπό διδασκαλία θέμα. Από την άλλη, το διαδίκτυο ως μέσο διδασκαλίας κεντρίζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι εμπλέκονται ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν και να φτάσουν οι ίδιοι στη γνώση.

Τα κίνητρα και το ενδιαφέρον συμβάλουν εξίσου στην εμπλοκή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημιούργησε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής με σκοπό την υποστήριξη αυτών των παιδιών. Στα πλαίσια αυτού θεωρήθηκε απαραίτητο η δημιουργία εξατομικευμένων και εξειδικευμένων διδακτικών προγραμμάτων. Δηλαδή, αφού διαπιστωθούν οι δυνατότητες του παιδιού, σχεδιάζονται κατάλληλες διαφοροποιημένες, διδακτικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτού (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009). Το Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2009) αναφέρει ότι η προσαρμογή του

γνωστικού αντικειμένου στα ενδιαφέροντα των μαθητών εξασφαλίζει τη συμμετοχή και την εμπλοκή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο Mayer (2003) υποστηρίζει ότι στη διαμόρφωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σημαντικός παράγοντας αποτελεί η δόμησή του με βάση το ενδιαφέρον του μαθητή. Αυτό εξασφαλίζει την εμπλοκή του μαθητή ο οποίος κατακτά τη γνώση ουσιαστικά και εις βάθος.

Έτσι, στην παρούσα μελέτη, στηριζόμενοι στο ενδιαφέρον του μαθητή, δημιουργήθηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και χρησιμοποιήθηκαν πραγματικά αντικείμενα, εικονογραφημένο υλικό και παπουτσόκουτο. Οι Nikolaraizi και Theofanous (2012) χρησιμοποίησαν ημιτελείς εννοιολογικούς χάρτες στην εκπαίδευση κ/β παιδιών. Σύμφωνα με τον Gestwicki (2011) ένας τρόπος επιτυχημένης εμπλοκής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι περιλαμβάνει θετικά κίνητρα, καθώς προσφέρει ευχαρίστηση και αυθορμητισμό. Ακόμα, οι Tomlinson και Imbeau (2010) αναφέρουν ότι το ενδιαφέρον των ατόμων με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ομάδες και συνεργάζονται.

Σύμφωνα με τους Riojas-Cortez, Alanís, και Flores (2013), απαραίτητη προϋπόθεση για την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι ο συνεχής προβληματισμός και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας. Ο Χρηστάκης (2011) επισημαίνει ότι ο σχεδιασμός των διδακτικών προγραμμάτων πρέπει να πραγματοποιείται με τρόπο ώστε να αυτά να αποτελούν ενότητες ζωής. Αυτό συμβάλει θετικά στην εμπλοκή των όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέροντας θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Συμμετέχοντες

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν μέσα από την εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014), να διερευνηθεί αν βελτιώνονται οι φωνητικοακουστικές και οπτικοκινητικές (νοηματικές) δεξιότητες σε κ/β μαθητή της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο κωφών/βαρήκων Αργυρούπολης. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο σχολείο καθώς εκεί υλοποιήθηκε η Πρακτική Άσκηση για την ολοκλήρωση του ΔΙ.Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους». Το υλικό της Πρακτικής Άσκησης χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας.

Το δείγμα που επιλέχτηκε για τους σκοπούς της έρευνας ήταν ένας κ/β μαθητής της Α΄ τάξης (βλ. Πίνακα 3.1) και οι εμπλεκόμενοι ακούοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ενήλικες (Λογοθεραπευτές, Ψυχολόγος, Δάσκαλος Φυσικής Αγωγής, και Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής) (βλ. Πίνακα 3.2).

Πίνακας 3.1. Χαρακτηριστικά του κ/β μαθητή

Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	6 ετών
Τάξη	Α΄ δημοτικού
Φύση της παθολογίας του αυτιού	Νευροαισθητήρια βαρηκοΐα
Απώλεια ακοής	Σοβαρή
Χρόνος έναρξης της απώλειας ακοής	Εκ γενετής (προγλωσσικός κωφός)
Χρήση επεξεργαστή ήχου (κοχλιακό εμφύτευμα)	Και στα δύο αυτιά
Επιπλέον αναπηρίες	Όχι
Σχολικό περιβάλλον	Ειδικό Σχολείο

Πίνακας 3.2. Χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων ενηλίκων

Ειδικότητα	Φύλο	Χρόνια Υπηρεσίας	Πλαίσιο
Δάσκαλος τάξης	Γυναίκα	7 χρόνια	Ειδική τάξη Α΄ δημοτικού
Ψυχολόγος	Γυναίκα	20 χρόνια	Γραφείο Ψυχολόγου
Λογοθεραπευτής	Γυναίκα	17 χρόνια	Τάξη Λογοθεραπείας
Γυμναστής	Γυναίκα	19 χρόνια	Αίθουσα Γυμναστικής

Επίσης, οι γονείς του παιδιού είναι αλλοδαποί, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Ήρθαν στην Ελλάδα πριν δύο χρόνια και σήμερα κατοικούν στην Αθήνα. Έτσι, δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, στο συγγενικό περιβάλλον υπάρχει μια γιαγιά, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο επίσης, η οποία έχει ελληνική καταγωγή και βοηθά την οικογένεια στην εκμάθηση της γλώσσας.

Η πρώτη κοχλιακή εμφύτευση του παιδιού πραγματοποιήθηκε στη χώρα καταγωγής των γονέων σε ηλικία ενός έτους και δέκα μηνών, χωρίς επιτυχία. Η πρώτη επιτυχημένη εγχείρηση διεξήχθη σε ηλικία δύο ετών και εφτά μηνών, ενώ η δεύτερη σε ηλικία τριών ετών και έξι μηνών. Το παιδί χρησιμοποιεί τους επεξεργαστές ήχου (ακουστικά) συνεχώς και δεν παρουσιάζει κάποιες επιπλέον δυσκολίες ή αναπηρίες. Οι παραπάνω πληροφορίες προήλθαν από τους ενήλικες.

3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας που διεξήχθη χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία. Τα ποιοτικά είναι η συμμετοχική εμπειρική Παρατήρηση, η Παρέμβαση και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), και τα ποσοτικά, το πείραμα και το ερωτηματολόγιο.

Η συμμετοχική εμπειρική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της διεξαγωγής των μαθημάτων, στην ειδική τάξη και στην τάξη της λογοθεραπείας, με στόχο την καταγραφή της σχολικής προόδου. Στη διάρκεια της παρατήρησης συμπληρώθηκαν οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) (βλ. Παράρτημα Α) και ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) (βλ. Παράρτημα Β) (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Οι ΛΕΒΔ χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) «Ετοιμότητα» (βλ. Παράρτημα Α1), β) «Γενικές μαθησιακές δυσκολίες» (βλ. Παράρτημα Α2) και γ) «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (βλ. Παράρτημα Α3). Η «Ετοιμότητα» χωρίζεται σε δύο περιοχές, τον «Προφορικό λόγο» που περιέχει τις ενότητες «Ακρόαση», «Αντίληψη του λόγου», «Διαταραχές άρθρωσης και φωνολογικές διαταραχές», «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια», «Έκφραση (Λεξιλόγιο και γραμματική)» και «Συμμετοχή στον διάλογο και ποιότητα έντασης της φωνής κατά την ομιλία». Η δεύτερη περιοχή της «Ετοιμότητας» είναι οι «Νοητικές ικανότητες», στις οποίες εντάσσεται η ενότητα «Οπτική μνήμη» (βλ. Παράρτημα Α1)(Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Οι «Γενικές μαθησιακές δυσκολίες» περιλαμβάνουν την ενότητα «Δεξιότητες γλώσσας» (βλ. Παράρτημα Α2) (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Η κατηγορία των ΛΕΒΔ «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αποτελείται από τις περιοχές «Αντιληπτικές δεξιότητες» και «Αναγνωστική λειτουργία». Στην πρώτη περιοχή εντάσσονται οι ενότητες «Οπτική αντίληψη», «Οπτικοακουστική αντίληψη» και «Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες». Η δεύτερη περιέχει τις ενότητες «Φωνολογικό μέρος» και «Σημασιολογία» (βλ. Παράρτημα Α3) (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Το ΠΑΠΕΑ περιλαμβάνει την ενότητα «Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες»(βλ. Παράρτημα Β) (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2009).

Οι πίνακες παρουσιάζουν τα εξάμηνα, στα οποία βρίσκεται ο μαθητής, στις προαναφερθείσες ενότητες, σύμφωνα με την παρατήρηση της ερευνήτριας, σε αντιπαράθεση με το α και β εξάμηνο φοίτησης της Α΄ δημοτικού, στο οποίο βρισκόταν ο μαθητής στη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι γίνονται κατανοητές πιθανές αποκλίσεις προς τα πάνω ή προς τα κάτω από αυτό.

Η Παρέμβαση περιείχε εποπτικό υλικό. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες, συσκευασίες από πραγματικά αντικείμενα και ένα παπουτσόκουτο.

Επίσης, συμπληρώθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (βλ. Παράρτημα Γ), σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Το έντυπο περιελάμβανε τους διδακτικούς στόχους, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και του μαθητή και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω χρησιμοποιήθηκε αρχικά το Πείραμα. Το Πείραμα περιελάμβανε κοινωνικές

ιστορίες, οι οποίες εφαρμόστηκαν με στόχο την εξέταση της επίδρασης της Παρέμβασης. Δηλαδή απώτερος στόχος ήταν να διερευνηθεί πιθανή βελτίωση που συντελέστηκε μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος ήταν η περαιτέρω εξάσκηση με στόχο την κατάκτηση της γνώσης.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε από την ερευνήτρια, η οποία στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Punch και Hyde, (2010). Είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Δ) με μορφή:

1. Πολλαπλών απαντήσεων, περιλαμβάνοντας και την απάντηση «άλλο»
2. «Ναι» ή «Όχι»
2. Διατάξιμες με πιθανές απαντήσεις του τύπου
 - «Συνεχώς», «Ορισμένες φορές», «Καθόλου»
 - «Ελάχιστα», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ», «Πάρα πολύ»
 - «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα», «ΔΕΕ»

Επιλέχθηκαν οι κλειστού τύπου απαντήσεις. Συμπληρώθηκαν από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή μελέτης με κώφωση, με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (δασκάλα της τάξης). Περιελάμβαναν ερωτήσεις, οι οποίες οργανώθηκαν σε τρία μέρη. Το *πρώτο* αφορούσε τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή με κώφωση (ηλικία, κατοικία, τάξη, ύπαρξη κοχλιακού εμφυτεύματος, καταλληλότητα του σχολικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού προγράμματος κ.α), το *δεύτερο* αναφερόταν στην πρόοδο και την ανάπτυξη του παιδιού (επικοινωνιακές δεξιότητες και συμμετοχή στην ακαδημαϊκή επίδοση) και το *τρίτο* περιελάμβανε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ακαδημαϊκή συμμετοχή του παιδιού στη σχολική ζωή.

Οι απόψεις των ενηλίκων αξιοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό για να σχηματιστεί μια σαφής εικόνα. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ήταν κοινές σε όλους τους ενήλικες ώστε τα ίδια θέματα να καλυφθούν από κάθε συμμετέχοντα.

3.3 Διαδικασία

Η έρευνα ξεκίνησε με τη συμμετοχική εμπειρική παρατήρηση, η οποία άρχισε στις 1/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 11/4/2014. Η ερευνήτρια παραβρισκόταν στο σχολείο μία φορά την εβδομάδα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού πενταώρου.

Στο διάστημα της έρευνας συμπληρώθηκαν οι ΛΕΒΔ και το ΠΑΠΕΑ σε τρεις διαδοχικές περιόδους (1/11/2013, 20/2/2014, 11/4/2014). Στόχος ήταν η οργανωμένη καταγραφή των ικανοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού με σκοπό να ερευνηθεί η πιθανή εξέλιξη και βελτίωση των οπτικοκινητικών και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων του στη διάρκεια της χρονιάς.

Αφού συμπληρώθηκαν οι δύο πρώτες στήλες (1/11/2013, 20/2/2014) των πινάκων (ΛΕΒΔ, ΠΑΠΕΑ) και προσδιορίστηκαν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του κ/β μαθητή, δημιουργήθηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. Παράρτημα Ε). Ως Διδακτικός στόχος (βραχυπρόθεσμος στόχος) ορίστηκε «Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές και αρνητικές προτάσεις», από την Ενότητα «Μιλώ με σαφήνεια και ακρίβεια/ Έκφραση σαφής και ακριβής». Ο Μακροπρόθεσμος στόχος αφορούσε τις Αναπτυξιακές δεξιότητες στην ετοιμότητα του Προφορικού λόγου.

Με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ οργανώθηκε μετέπειτα η Παρέμβαση και το Πείραμα στην ενότητα «Τα ποτά». Η Παρέμβαση χωρίστηκε σε 5 βήματα, καθένα από τα οποία αποτελείτο από επιμέρους δραστηριότητες. Αρχικά, δημιουργήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες που απεικόνιζαν ποικιλία ποτών (αναψυκτικά, χυμοί, κρασιά), οι εικόνες των οποίων πάρθηκαν από το διαδίκτυο και από διαφημιστικά φυλλάδια καταστημάτων, κυρίως σούπερ μάρκετ, που περιέχουν τα σχετικά προϊόντα (Εικόνα 3.1). Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν συσκευασίες από πραγματικά σχετικά προϊόντα. Συγκεκριμένα, το υλικό δημιουργήθηκε από χυμούς που έπιναν τα παιδιά στα διαλείματα, τα οποία καθαρίστηκαν εξονυχιστικά στην κουζίνα του σχολείου, και από άλλα τα οποία μεταφέρθηκαν από την ερευνήτρια εκεί (Εικόνα 3.1). Επίσης, ανάλογο εποπτικό υλικό δημιουργήθηκε σε χαρτόνι, τοποθετημένο με τρόπο ώστε να περιορίζει το χώρο εργασίας και να λειτουργεί ως οπτικό ερέθισμα (Εικόνα 3.1). Το παραπάνω υλικό τοποθετήθηκε στο παπουτσόκουτο, το οποίο είναι απαραίτητο για την οργάνωση και τη φύλαξή του (Εικόνα 3.1).

Οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων διήρκεσαν 5 λεπτά έκαστη, με στόχο να μην κουράζεται ο μαθητής. Χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια ο προφορικός λόγος κυρίως, με καλυμμένο το στόμα, ώστε να μην επιτρέπεται η χειλοανάγνωση, και κάποιες φορές σε περιπτώσεις αυξημένης δυσκολίας η νοηματική γλώσσα. Ακόμα, υπήρχε πραγματικό και πλασματικό ρολόι, με στόχο ο μαθητής να αρχίσει να αντιλαμβάνεται τον χρόνο (Εικόνα 3.1).



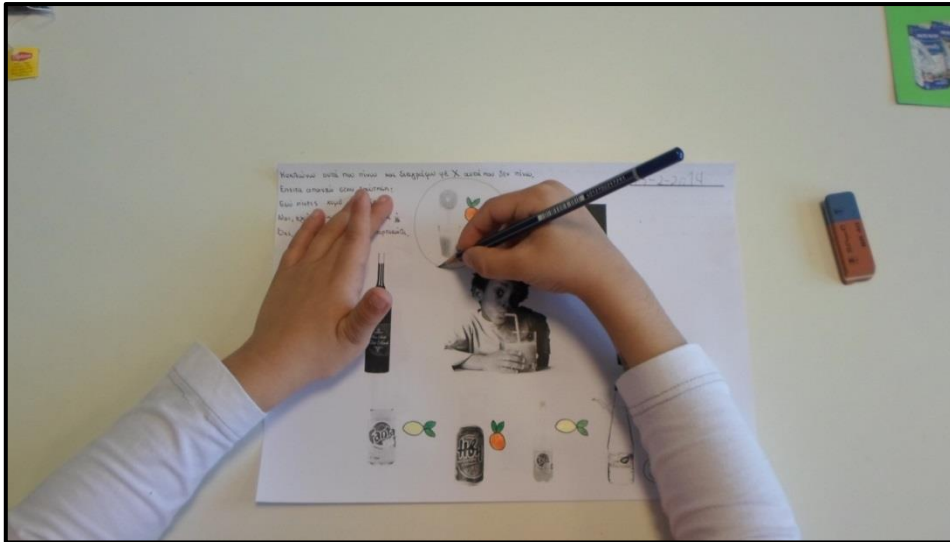
Εικόνα 3.1.(α) Πλαστικοποιημένες κάρτες που εικονίζουν διάφορα ποτά, συγκεντρωμένες στο τραπέζακι της ομάδας,(β) Υλικό κολλημένο σε χαρτόνι, (γ) Πραγματικά αντικείμενα, στο τραπέζακι της ομάδας, (δ) Το παπουτσόκουτο, (ε) Ο χρόνος έναρξης, λήξης και η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας της παρέμβασης.

Το πρώτο βήμα της παρέμβασης ξεκίνησε με την ερώτηση «Ποιος είναι ο χυμός ροδάκινο». Το παιδί κοιτούσε τις κάρτες αρχικά, οι οποίες είχαν διδαχτεί σε προηγούμενο μάθημα και ήταν γνωστές, και στη συνέχεια τα πραγματικά αντικείμενα, με στόχο να επιλέξει το σωστό ανάλογα με την ερώτηση. Η δεύτερη και η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε τις ερωτήσεις «Πού είναι ο χυμός ...;», «Πάρε το χυμό...» αντίστοιχα. Στη συνέχεια, ακολούθησε η τελευταία δραστηριότητα του πρώτου βήματος, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ένα πλαστικό καλάθι και πλαστικοποιημένες κάρτες. Ταυτόχρονα, με τη χρήση του προφορικού λόγου, διατυπωνόταν οι εξής ερωτήσεις: «Βάλε το κουτάκι γάλα μέσα στο καλάθι», «Βάλε το κουτάκι γάλα έξω από στο καλάθι», «Βάλε το χυμό πορτοκάλι και μήλο πάνω στο τραπέζι», «Βάλε το χυμό πορτοκάλι και μήλο κάτω από το τραπέζι», «Βάλε το χυμό κεράσι μπροστά από το καλάθι», «Βάλε το χυμό κεράσι πίσω από το καλάθι» (Εικόνα 3.2).



Εικόνα 3.2.Υλικό για την τελευταία δραστηριότητα του πρώτου βήματος της παρέμβασης

Για την εφαρμογή του δεύτερου βήματος της παρέμβασης, στο ήδη υπάρχον υλικό, προστέθηκαν φωτοτυπίες οι οποίες απεικόνιζαν στο κέντρο ένα παιδί που πίνει κάτι, για παράδειγμα, γάλα, νερό, χυμό (Εικόνα 3.3). Αρχικά, ζητήθηκε από τον μαθητή να απαντήσει σε ερωτήσεις δημιουργώντας σωστές ολοκληρωμένες προτάσεις του τύπου: «Εσύ πίνεις χυμό πορτοκάλι;» «Ναι, εγώ πίνω χυμό πορτοκάλι», «Όχι, εγώ δεν πίνω χυμό πορτοκάλι». Ταυτόχρονα, έπρεπε να κυκλώνει με το μολύβι αυτά που πίνει και να διαγράφει με X αυτά που δεν πίνει.



Εικόνα 3.3.Υλικό του δεύτερου βήματος της παρέμβασης.

Τα επόμενα δύο βήματα της παρέμβασης εξελίχθησαν με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο, η δομή των προτάσεων και το περιεχόμενό τους διαφοροποιείτο καθώς εξεταζόταν οι οπτικοκινητικές και φωνητικοακουστικές δεξιότητες του κ/β μαθητή. Έτσι η ερώτηση του τρίτου βήματος ήταν: «Εσένα σου αρέσει να πίνεις...» και οι πιθανές απαντήσεις «Ναι, μου αρέσει να πίνω...» ή «Όχι δεν μου αρέσει να πίνω...». Στο τέταρτο βήμα ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση: «Εσύ θέλεις να πιεις...», με πιθανές απαντήσεις «Ναι, εγώ θέλω να πιω...» ή «Όχι, εγώ δεν θέλω να πιω.....».

Το πέμπτο και τελευταίο βήμα πραγματοποιήθηκε ομαδικά. Όλα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στο τραπέζι της ομάδας και κάθισαν κυκλικά, στις μικρές καρεκλίτσες τους. Η δραστηριότητα διήρκεσε μισή ώρα, καθώς συμμετείχαν όλοι οι μαθητές. Αυτή τη φορά πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις που προέρχονταν από όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις συνολικά, με στόχο την επανάληψη και να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης.

Μετάπειτα πραγματοποιήθηκε το Πείραμα, με στόχο να διερευνηθεί πιθανή βελτίωση στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και να επιτευχθεί μέσω της περαιτέρω εξάσκησης ουσιαστικότερη κατάκτηση της γνώσης. Ως υλικό αυτή τη φορά επιλέχθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες (βλ. Παράρτημα ΣΤ), οι οποίες εφαρμόστηκαν στην ενότητα «Τα ποτά». Το περιεχόμενό τους αφορούσε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους απαντάμε θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με την περίπτωση με στόχο να γίνει από το παιδί κατανοητό, όπως και στην παρέμβαση, το πλήθος των δυνατών διαφορετικών ερωτήσεων και απαντήσεων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και

ταυτόχρονα να εξεταστεί ο βαθμός προόδου του μαθητή. Πραγματοποιήθηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες, ενώ μετά την ολοκλήρωση της καθεμίας συμπληρώθηκαν τα αντίστοιχα «Πρωτόκολλα του πειράματος» (βλ. Παράρτημα Ζ), με στόχο τα αποτελέσματα να συγκεντρώνονται και να οργανώνονται με επιμέλεια. Το κάθε Πρωτόκολλο περιείχε τέσσερα μέρη. Το πρώτο αφορούσε πληροφορίες αναφορικά με τη διαδικασία, το δεύτερο περιελάμβανε το «Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης», το τρίτο τις οπτικοποιήσεις και το τέταρτο το «Έντυπο καταγραφής των απαντήσεων» του μαθητή. Κάθε κοινωνική ιστορία ξεκινούσε με το κείμενο, το οποίο ήταν οργανωμένο με εικόνες και λέξεις, και τις ερωτήσεις κατανόησης (Εικόνα 3.4).



Εικόνα 3.4.: Η κοινωνική ιστορία με την πρώτη ερώτηση κατανόησης.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις κοινωνικές ιστορίες, η πρώτη ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 18/3/2014. Ο τίτλος του κειμένου ήταν «Τι πίνει το αγόρι;» και αποτέλεσε μια πρώτη ολοκληρωμένη συντακτικά ερώτηση προς εκμάθηση (βλ. Παράρτημα Ε). Το κείμενο της ιστορίας εσκεμμένα επιλέχτηκε μικρής έκτασης (δύο σειρές, εννιά λέξεις), με σκοπό το περιεχόμενο να είναι εύληπτο από το παιδί και η εκμάθηση δυνατή. Από την παρατήρηση είχε γίνει αντιληπτό ότι οι μεγάλες προτάσεις δεν γίνονταν κατανοητές και το παιδί αδυνατούσε να κρατήσει στη μνήμη του όλο το περιεχόμενο. Ως αποτέλεσμα, ο Λ είτε χρησιμοποιούσε τις λέξεις λανθασμένα ή δεν τις τοποθετούσε στη σωστή σειρά ή κάποιες τις παρέλειπε εντελώς. Όσον αφορά τις εικόνες που εντάχθηκαν στην κοινωνική ιστορία, πέντε στον αριθμό, αντιστοιχούν στις πλαστικοποιημένες κάρτες, στις φωτοτυπίες και στο υπόλοιπο υλικό που

χρησιμοποιήθηκε στην πρακτική με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Επιπλέον, έμφαση δόθηκε στην παρατακτική σύνδεση των όρων με το «και».

Οι τρεις επόμενες κοινωνικές ιστορίες πραγματοποιήθηκαν στις 19/3/2014, 20/3/2014 και 26/3/2014, βασισμένες στην ίδια ενότητα (Τα ποτά), με σχετικά μικρή έκταση για τους προαναφερόμενους λόγους. Πιο αναλυτικά, η δεύτερη είχε ως τίτλο «Τι θέλει να πει το κορίτσι;». Στο συγκεκριμένο πείραμα προσθέσαμε ένα ρήμα στην ερώτηση με στόχο την αύξηση της δυσκολίας της διαδικασίας, μετά την επιτυχημένη προσπάθεια της προηγούμενης δραστηριότητας. Η κοινωνική ιστορία περιείχε οχτώ λέξεις και δύο φωτογραφίες/ενισχυτές (βλ. Παράρτημα ΣΤ). Στη συγκεκριμένη, έμφαση δόθηκε στη δημιουργία προθετικών φράσεων «σε κουτάκι», καθώς οι μικρές λέξεις όπως το «σε» ως επί το πλείστον γίνονται δύσκολα ακουστικά αντιληπτές και κατ' επέκταση παραλείπονται.

Η τρίτη ιστορία ήταν ανάλογη με τη δεύτερη. Περιείχε επίσης δύο ρήματα και μία προθετική φράση. Ο αριθμός του συνόλου των λέξεων και των φωτογραφιών ήταν ο ίδιος. Ο τίτλος που επιλέχθηκε ήταν «Τι αρέσει στο κορίτσι να πίνει;» (βλ. Παράρτημα ΣΤ).

Στην τέταρτη εντάχθηκε η άρνηση στη διαδικασία. Έτσι, ο τίτλος που χρησιμοποιήθηκε ήταν «Τι δεν αρέσει στο αγόρι να πίνει;». Περιείχε επτά λέξεις και δύο εικόνες οργανωμένες σε μία σειρά (βλ. Παράρτημα ΣΤ).

Η τελευταία ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 27/3/2014. Σε αυτή την ιστορία αντλήσαμε στοιχεία και από την ενότητα «Τα φρούτα» καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες ποτέ δεν πρέπει να περιορίζονται σε μία ενότητα ή κεντρική περιοχή του προγράμματος. Αντίθετα, οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες πρέπει να οργανώνονται και να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να συνυφαίνονται σε ενότητες ζωής (Χρηστάκης, 2011). Έτσι ταυτόχρονα με τον βασικό μας στόχο θέλαμε να γίνει κατανοητή στο παιδί η σημασία της σωστής διατροφής. Το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιήσαμε ήταν δέκα και οι ενισχυτές τρεις, τα οποία οργανώθηκαν σε δύο προτάσεις (βλ. Παράρτημα ΣΤ).

Μετά το τέλος και του Πειράματος, συμπληρώθηκε η τρίτη στήλη των Λιστών (11/4/2014), με στόχο να καταγραφεί κάποιο καινούριο στοιχείο.

Τέλος, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους εμπλεκόμενους ενήλικες, οι οποίοι τα συμπλήρωσαν την ίδια ημέρα στον χώρο του σχολείου.

3.4 Στατιστική Ανάλυση

Η συλλογή των δεδομένων επιτεύχθηκε μέσω της άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης των πινάκων ΛΕΒΔ και ΠΑΠΕΑ, που κατέγραψαν σε τρεις φάσεις (Αρχική, Ενδιάμεση, Τελική Παρατήρηση), τις επιδόσεις του κ/β μαθητή και έχουν αναφερθεί αναλυτικά στο υποκεφάλαιο «Ερευνητικά εργαλεία».

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τους παραπάνω πίνακες οργανώθηκαν σε ένα διάγραμμα με τρεις χρωματιστές καμπύλες, στο οποίο καθίσταται φανερή η συνολική πορεία του μαθητή στο διάστημα της μελέτης (βλ. Γράφημα 3.1). Η κίτρινη γραμμή του διαγράμματος (γραμμή βάσης) αντιπροσώπευε τον μέσο όρο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Καθώς το συγκεκριμένο γράφημα είναι συνοπτικό των τριών φάσεων της παρατήρησης, η γραμμή βάσης τοποθετήθηκε στο β εξάμηνο της πρώτης δημοτικού, το οποίο διένυε ο μαθητής στο τέλος της μελέτης. Οι επιδόσεις του παιδιού συγκεντρώθηκαν και οργανώθηκαν έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτές οι αποκλείσεις των εξαμήνων από τη γραμμή βάσης φοίτησης του μαθητή (χρωματιστές καμπύλες)

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη διανομή και λήψη ερωτηματολογίων, των οποίων τα ευρήματα συνέβαλαν στην επαλήθευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της μελέτης. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με περιγραφική στατιστική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρακάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης, τα οποία δημιουργήθηκαν από τη σύγκριση της ποιοτικής εμπειρικής Παρατήρησης και της ποσοτικής μεθόδου των ερωτηματολογίων. Ακολούθως κατηγοριοποιήθηκαν με γνώμονα τις υποθέσεις.

4.1. 1^η ερευνητική υπόθεση

Η 1^η ερευνητική υπόθεση, «Ηεφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη των οπτικοκινητικών και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων του κωφού μαθητή της πρώτης τάξης ειδικού δημοτικού σχολείου», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της Παρατήρησης (ΛΕΒΔ, ΠΑΠΕΑ) (βλ. Παράρτημα Α, Β), της Παρέμβασης, του Πειράματος και του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Δ), τα οποία αναλύονται παρακάτω.

4.1.1 Παρατήρηση

Τα δεδομένα των παρατηρήσεων παρουσιάζονται και αναλύονται με χρονολογική διαδοχή.

Αρχική Παρατήρηση

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

1.Ετοιμότητα

Στην περιοχή του «Προφορικού λόγου», ο μαθητής για την ενότητα «Ακρόαση» αναγνωρίζει κάποιους ήχους και μπορεί να μιμηθεί μερικούς. Ωστόσο, δυσκολεύεται λόγω του προβλήματος να ανταποκριθεί με επάρκεια. Παρατηρήθηκε κατά μέσο όρο αρνητική απόκλιση-1,86.

Όσον αφορά την «Αντίληψη του λόγου» έχει την ικανότητα να ακολουθεί απλές εντολές των δύο λέξεων περίπου, αλλά λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου δεν κατανοεί τις σύνθετες. Ο μέσος όρος της αρνητική απόκλιση είναι -0,33.

Στην ενότητα «Διαταραχές άρθρωσης και φωνολογικές διαταραχές» το παιδί παρουσιάζει αισθητή δυσκολία καθώς η απώλεια της ακοής συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του προφορικού λόγου. Έτσι δεν προφέρει σωστά τις λέξεις και πολλές τις μπερδεύει. Για παράδειγμα, λέει «κουνούπι» αντί για «κουδούνι» (αρνητική απόκλιση - 2).

Ο τόνος της φωνής του είναι πολύ καλός. Μερικές φορές μιλάει σιγά αλλά όταν το επισημαίνει η δασκάλα το διορθώνει. Έτσι στην ενότητα «Ποιότητα έντασης της φωνής κατά την ομιλία» δεν παρουσιάζει απόκλιση.

2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην περιοχή «Αντιληπτικές δεξιότητες», στην ενότητα «Οπτική αντίληψη» το παιδί αντιλαμβάνεται και σχηματίζει οπτικές ακολουθίες, αντιλαμβάνεται και ακολουθεί τον οπτικό ρυθμό, διαφοροποιεί και διακρίνει τις οπτικές παραστάσεις, ταξινομεί και ταυτίζει όμοιες και διαφορετικές παραστάσεις. Δεν παρατηρείται απόκλιση.

Όσον αφορά την ενότητα «Οπτικοακουστική αντίληψη», δυσκολεύεται στο συνδυασμό, ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, αν δει μια εικόνα που απεικονίζει ένα μωρό και ερωτηθεί πώς κάνει το μωρό που κλαίει, δεν μπορεί να απαντήσει παρά μόνο με πολύ βοήθεια. Ανάλογες αδυναμίες παρατηρούνται στις συλλαβές και στους φθόγγους. Γι' αυτό η ειδικός τον βοηθά με διάφορα παραδείγματα, λέξεις δηλαδή που γνωστικά κατέχει και περιέχουν τους ίδιους φθόγγους ή συλλαβές. Η αρνητική απόκλιση είναι -1,67.

Αναφορικά με την ενότητα «Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες», η δασκάλα προσπαθούσε να συνδυάζει την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας. Με στόχο την εξάσκηση πολλές φορές κάλυπτε τα χείλη της και του μιλούσε. Ο Λ ανταποκρινόταν επιτυχώς, εκτός αν δεν γνώριζε κάποια λέξη από τα λεγόμενα. Παρουσιάζει αρνητική απόκλιση -1.

Στην περιοχή «Αναγνωστική λειτουργία», στην ενότητα «Φωνολογικό μέρος» ο Λ παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με την αντίληψη και διάκριση λέξεων στο προφορικό λόγο. Η δασκάλα τον εκπαιδεύει και όταν χρειάζεται τον βοηθά με τη χρήση νοηματικής. Παρουσιάζει αρνητική απόκλιση -2.

3. Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην ενότητα «Δεξιότητες γλώσσας» ο Λ διάβαζε, χρησιμοποιώντας περισσότερο τη νοηματική και λιγότερο τον προφορικό λόγο, βλέποντας εικόνες. Η αρνητική απόκλιση ήταν -2 εξάμηνα. Επιπλέον, κατανοούσε ερωτήσεις της δασκάλας καλύτερα όταν διατυπώνονταν στην νοηματική γλώσσα. Παρουσιάζει αρνητική απόκλιση -2.

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Στις «Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες» το επίπεδο του Λ είναι χαμηλό, -1,75. Πιο αναλυτικά στην ανάγνωση διαβάζει βλέποντας εικόνες, στην κατανόηση αντιλαμβάνεται τις ερωτήσεις της δασκάλας καλύτερα όταν διατυπώνονται στην νοηματική γλώσσα. Στον προφορικό λόγο δυσκολεύεται γιατί δεν γνωρίζει πολλές λέξεις. Επιπλέον, δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες και στις κατηγορίες.

Ενδιάμεση Παρατήρηση

Η ενδιάμεση παρατήρηση ολοκληρώθηκε στις 20/2/2004, στη διάρκεια της οποίας ο μαθητής δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση. Εξαιτίας αυτού η συμπλήρωση της δεύτερης στήλης των πινάκων ΛΕΒΔ και ΠΑΠΕΑ δεν παρουσιάζουν επιπλέον στοιχεία.

Τελική Παρατήρηση

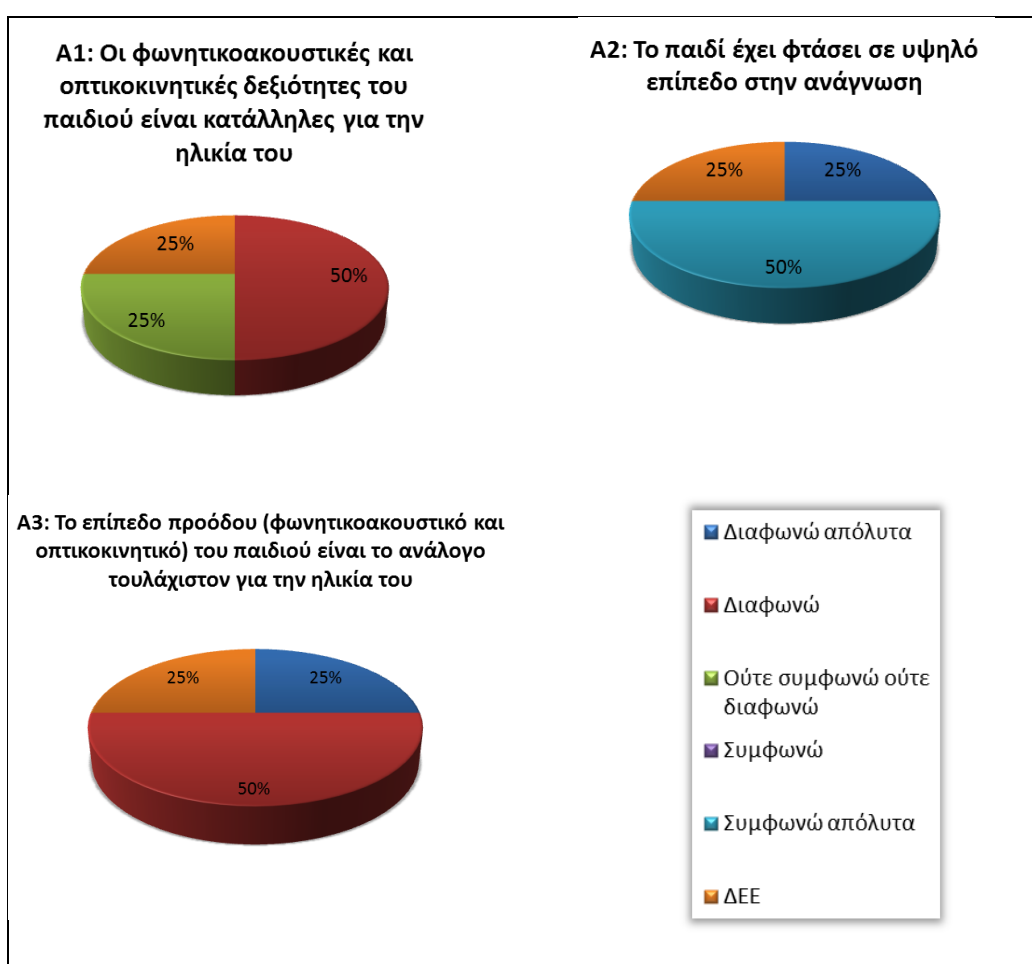
Με την ολοκλήρωση της ενδιάμεσης Παρατήρησης εντοπίστηκαν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του μαθητή και καθορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι καταγράφηκαν στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ακολούθησε η υλοποίηση της Παρέμβασης και του Πειράματος με βάση τους στόχους και μετέπειτα συμπληρώθηκε η τελική παρατήρηση, ώστε να διαπιστωθούν και να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις. Ουσιαστικά εντοπίστηκε βελτίωση στο παιδί, ωστόσο δεν ήταν σε βαθμό ώστε να καταγραφεί στις λίστες ανεβάζοντας το εξάμηνο.

Πιο αναλυτικά, στην Παρέμβαση και κυρίως στο Πείραμα παρατηρήθηκε ότι το παιδί έμαθε το σχετικό λεξιλόγιο (οπτικοκινητικά και φωνητικοακουστικά) από την ενότητα «Τα ποτά». Για παράδειγμα, όταν η ερευνήτρια ρώτησε «Ποιος είναι ο χυμός ροδάκινο;», το παιδί ήταν σε θέση να τον αναγνωρίσει ως εικόνα και μέσα στα διάφορα πραγματικά αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό. Επιπλέον, κατάφερε να σχηματίζει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις τεσσάρων/πέντε λέξεων απαντώντας σε ερωτήσεις: «Εμένα μου αρέσει να πίνω χυμό ροδάκινο, Όχι εγώ δεν θέλω να πω νερό». Ενέταξε στο λεξιλόγιό του τον σύνδεσμο «και» καθώς και προθετικές φράσεις «σε κουτάκι», ξεκίνησε να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί σωστά τις λέξεις στην ονομαστική του ενικού και του πληθυντικού (παιδί/παιδιά).

Τα παραπάνω αποτελέσματα οργανώθηκαν στο Γράφημα 3.1 το οποίο απεικονίζει ότι ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς βρισκόταν ένα με δύο εξάμηνα χαμηλότερα από τη γραμμή βάσης.

4.1.2 Ερωτηματολόγιο

Στο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εμπλεκόμενους ενήλικες (Δασκάλος, Λογοθεραπευτής, Ψυχολόγος, Γυμναστής) το 50% διαφωνεί στις ερωτήσεις «Οι φωνητικοακουστικές και οπτικοκινητικές δεξιότητες του παιδιού είναι κατάλληλες για την ηλικία του», «Το επίπεδο προόδου (φωνητικοακουστικό και οπτικοκινητικό) του παιδιού είναι το ανάλογο τουλάχιστον για την ηλικία του», ενώ ταυτόχρονα το ίδιο ποσοστό συμφωνεί απόλυτα στην ερώτηση «Το παιδί έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο στην ανάγνωση» (Γράφημα 4.1).



Γράφημα 4.1. Ακαδημαϊκή επίδοση με το κοχλιακό εμφύτευμα

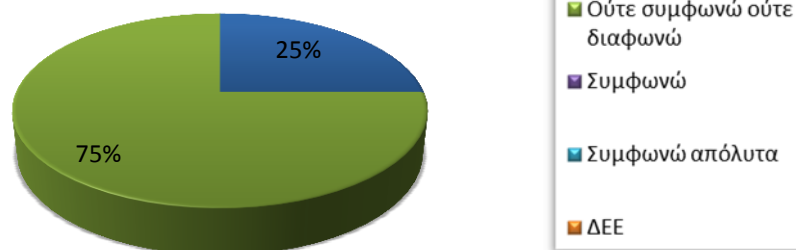
Επιπλέον, σχετικά με την κατανόηση της ομιλίας χωρίς τη χρήση χειλεωανάγνωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ενηλίκων έχει μια ουδέτερη στάση (75%), ένα όμως μικρότερο ποσοστό, 25% θεωρεί ότι το παιδί δεν έχει αναπτύξει τη

ικανότητα να κατανοεί την ομιλία χωρίς χειλεωανάγνωση (Γράφημα 4.2). Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο μαθητής χρειάζεται να χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα, καθώς η επικοινωνία μαζί του δεν μπορεί να επιτευχθεί όπως υλοποιείται ανάμεσα σε ακούοντες.

4.1.3 Σύγκριση

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) της Παρατήρησης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, συμφωνούν με τα ευρήματα του ερωτηματολογίου σχετικά με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού, το οποίο παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις αναφορικά με την ηλικία του. Ανάλογο συμπέρασμα εξάγεται από το Διάγραμμα με τις καμπύλες στο οποίο καθίσταται αντιληπτό ότι οι γνωστικές ικανότητες βρίσκονται κάτω από τη γραμμή βάσης (βλ. Γράφημα 3.1). Επιπλέον, η ανάγκη της χρήσης της νοηματικής γλώσσας σύμφωνα με τους ενήλικες συνάδει με την τον πίνακα «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και συγκεκριμένα με την ενότητα «Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες» (βλ. Παράρτημα Α3), στην οποία φαίνεται ότι στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η δασκάλα, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, συνδύαζε την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας και κάποιες φορές κάλυπτε τα χείλη της ενώ του μιλούσε. Ανάλογο αποτέλεσμα απορρέει από την ενότητα «Φωνολογικό μέρος» (βλ. Παράρτημα Α3), στην οποία η Παρατήρηση έδειξε ότι λόγω των ελλείψεων του παιδιού (αντίληψη και διάκριση λέξεων στο προφορικό λόγο), η δασκάλα της τάξης τον βοηθούσε με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Μάλιστα το ίδιο το παιδί στη διάρκεια της ανάγνωσης διάβαζε χρησιμοποιώντας περισσότερο τη νοηματική και λιγότερο τον προφορικό λόγο και κατανοούσε ερωτήσεις της δασκάλας καλύτερα όταν διατυπώνονταν στην νοηματική γλώσσα (ενότητα «Δεξιότητες γλώσσας») (βλ. Παράρτημα Α2). Ο πίνακας ΠΑΠΕΑ καταλήγει στα ίδια ευρήματα στην ενότητα «Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες» (βλ. Παράρτημα Β).

Ε3: Το παιδί μπορεί να κατανοήσει την ομιλία χωρίς να βασίζεται στην χειλεανάγνωση



Γράφημα4.2.Επικοινωνιακές Δεξιότητες

4.2. 2^η Ερευνητική υπόθεση

Αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που εξετάζει αν η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του κωφού μαθητή, επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, των ΛΕΒΔ, της Παρέμβασης, του Πειράματος και του ερωτηματολογίου.

4.2.1 Παρατήρηση

Αρχική Παρατήρηση

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

1.Ετοιμότητα

Στην περιοχή του «Προφορικού λόγου» στην ενότητα «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια» (βλ. Παράρτημα Α1), παρατηρήθηκε ότι το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο κυρίως όσον αφορά τις λέξεις του προφορικού λόγου, όπως ρήματα και συνώνυμα. Ωστόσο, για την ηλικία του σε συνδυασμό με το ακουστικό πρόβλημα, το επίπεδό του είναι εξαιρετικό. Παρατηρήθηκε κατά μέσο όρο απόκλιση -1. Επίσης, δεν χρησιμοποιεί σωστά τους κανόνες της γραμματικής. Ο μέσος όρος της αρνητικής απόκλιση στην ενότητα αυτή είναι -1,3.

Στην ενότητα «Έκφραση (Λεξιλόγιο και Γραμματική)» (βλ. Παράρτημα Α1), παρατηρήθηκε ότι ο Λ στην τάξη πολλές φορές αντιλαμβάνεται το νόημα μιας λέξης, όπως για παράδειγμα «κουμπί» και γνωρίζει την αντίστοιχη χειρομορφή στην νοηματική γλώσσα, αλλά δεν μπορεί να τη συνδέσει με τη λέξη στον προφορικό λόγο

και να την αναπαράγει λεκτικά μόνος του αν του ζητηθεί. Η απόκλιση ήταν -2 και στις δύο περιπτώσεις.

Στην ενότητα «Συμμετοχή στον διάλογο» (βλ. Παράρτημα Α1) δυσκολεύεται να δομήσει τη σκέψη του και να δημιουργήσει σωστές δομημένες προτάσεις. Έτσι χρησιμοποιεί διάσπαρτες λέξεις. Παρουσιάζει αρνητική απόκλιση -0,86.

Στην περιοχή «Νοητικές ικανότητες» στην ενότητα «Οπτική μνήμη» (βλ. Παράρτημα Α1) παρατηρήθηκε ότι η χρήση οπτικού υλικού (κάρτες) συνέβαλε θετικά στη διεύρυνση του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, το παιδί ανακαλεί το περιεχόμενο καρτών που είδε. Μάλιστα πολλές φορές απαντά πριν ρωτήσει η ειδικός καθώς τα θυμάται πολύ καλά. Επιπλέον, στην εκμάθηση του λεξιλογίου βοήθησαν παράλληλα οι εκπαιδευτικές εκδρομές, οι οποίες συνδέουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την πραγματικότητα, γεγονός που εντείνει το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Συγκεκριμένα εντοπίστηκε ότι θυμόταν τα αεροπλάνα, τα οποία είδε σε μια τέτοια εκπαιδευτική εκδρομή.

2.Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην περιοχή «Αναγνωστική λειτουργία», στην ενότητα «Σημασιολογία» (βλ. Παράρτημα Α3) παρατηρήθηκε ότι παρά τη θετική επέκταση των γνώσεων του παιδιού στο λεξιλόγιο, εκείνος δυσκολευόταν να γνωρίζει και να σχηματίζει προτάσεις με ενεργητικό λεξιλόγιο, καθώς και να ακούει και να κατανοεί γραπτές ιστορίες, όταν συμπεριλαμβάνονταν άγνωστες γι' αυτόν λέξεις. Η αρνητική απόκλιση ήταν -2 εξάμηνα.

3.Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην ενότητα «Δεξιότητες γλώσσας», (βλ. Παράρτημα Α2) στον προφορικό λόγο αναφορικά με το λεξιλόγιο, ο Λ δυσκολευόταν να ανταποκριθεί καθώς δεν γνώριζε πολλές λέξεις. Ιδιαίτερη αδυναμία παρουσίαζε στις αφηρημένες έννοιες (πχ ελευθερία) και στις κατηγορίες (πχ ζώα). Η αρνητική απόκλιση ήταν -2.

Ενδιάμεση Παρατήρηση

Η ενδιάμεση παρατήρηση ολοκληρώθηκε στις 20/2/2004, στη διάρκεια της οποίας ο μαθητής δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση. Εξαιτίας αυτού η συμπλήρωση της δεύτερης στήλης των ΛΕΒΔ δεν παρουσιάζουν επιπλέον στοιχεία.

Τελική Παρατήρηση

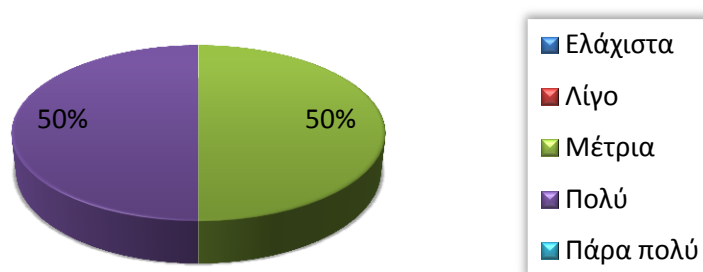
Με την ολοκλήρωση της ενδιάμεσης Παρατήρησης εντοπίστηκαν οι αδυναμίες του μαθητή και καθορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι καταγράφηκαν στο «Πρόγραμμα» (βλ. Παράρτημα Ε). Ακολούθησε η υλοποίηση της Παρέμβασης και του Πειράματος με βάσει τους στόχους και μετέπειτα συμπληρώθηκε η τελική παρατήρηση, ώστε να διαπιστωθούν και να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις. Ουσιαστικά εντοπίστηκε βελτίωση στο παιδί, ωστόσο δεν ήταν σε βαθμό ώστε να καταγραφεί στις λίστες ανεβάζοντάς το εξάμηνο.

Στην Παρέμβαση και στο Πείραμα έγινε αντιληπτό ότι η προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς το παιδί κατάφερε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ερωτήσεις απαντώντας με το σχηματισμό προτάσεων.

4.2.2 Ερωτηματολόγιο

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στη συμβολή της προσαρμοσμένης γλωσσικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Σε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Δ), οι μισοί ενήλικες υποστήριξαν ότι μέσω της χρήσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ το λεξιλόγιο του παιδιού αναπτύσσεται «Πολύ», ενώ οι υπόλοιποι θεώρησαν ότι αναπτύσσεται «Μέτρια» (Γράφημα 4.3).

11. Η προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου



Γράφημα 4.3. Η συμβολή της προσαρμοσμένης γλωσσικής διδασκαλίας

4.2.3 Σύγκριση

Οι απόψεις των ενηλίκων συμφωνούν με τον πίνακα της «Ετοιμότητας» στην υποενότητα της «Γλώσσας» (βλ. Παράρτημα Α1), ο οποίος δείχνει ότι ο μαθητής

βρίσκεται ένα με δύο εξάμηνα χαμηλότερα από την τάξη του. Τα αποτελέσματα από τον πίνακα συνάδουν με τις καμπύλες του Διαγράμματος (βλ. Γράφημα 3.1), οι οποίες τοποθετούν τις ικανότητες του παιδιού στο Νηπιαγωγείο, καθώς και με τα ευρήματα της Παρέμβασης και του Πειράματος

4.3 3^η Ερευνητική υπόθεση

Η 3^η ερευνητική υπόθεση, μελετά αν η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, προκαλεί το ενδιαφέρον του κ/β παιδιού για μάθηση και επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του πίνακα ΛΕΒΔ, της Παρέμβασης, του Πειράματος και του Ερωτηματολογίου.

4.3.1 Παρατήρηση

Αρχική Παρατήρηση

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

1. Ετοιμότητα

Ο πίνακας «Ετοιμότητα» στην υποενότητα «Ενδιαφέρον για μάθηση» (βλ. Παράρτημα Α1) δείχνει ότι λόγω της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών μέσων παρατηρήθηκε ότι ο Λ ρωτά όταν έχει απορίες, επιθυμεί να συμμετέχει στο μάθημα και του αρέσει να μαθαίνει νέες γνώσεις.

Ενδιάμεση Παρατήρηση

Η ενδιάμεση παρατήρηση ολοκληρώθηκε στις 20/2/2004, στη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διατήρησε το ενδιαφέρον του για μάθηση. Εξαιτίας αυτού η συμπλήρωση της δεύτερης στήλης του πίνακα ΛΕΒΔ (βλ. Παράρτημα Α1,2,3) δεν διαφοροποιήθηκε.

Τελική Παρατήρηση

Αφού ολοκληρώθηκε η ενδιάμεση Παρατήρηση προσδιορίστηκαν οι αδυναμίες του μαθητή και διαμορφώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι εντάχθηκαν στο «Πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ» (βλ. Παράρτημα Ε). Ακολούθησε η υλοποίηση της Παρέμβασης και του Πειράματος με βάσει τους στόχους και μετέπειτα συμπληρώθηκε η τελική παρατήρηση, ώστε να διαπιστωθούν και να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις. Εντοπίστηκε αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής του παιδιού εξαιτίας της χρήσης της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. Παράρτημα Ε).

4.3.2 Παρέμβαση, Πείραμα

Στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. Παράρτημα Ε), χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα. Επιλέχθηκαν εικονογραφημένο υλικό, πραγματικά αντικείμενα, παπουτσόκουτο και χαρτόνι. Κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης και του Πειράματος παρατηρήθηκε ότι τα μέσα αυτά κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή, αυξάνουν την προσοχή και την επιθυμία για μάθηση και διευκολύνουν τη μάθηση.

4.3.3 Ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Δ), στην ερώτηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούν στη διάρκεια του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κυρίως τα πραγματικά αντικείμενα (50%), τις πλαστικοποιημένες κάρτες (37%) και λιγότερο τις εξωσχολικές δραστηριότητες (13%) (Γράφημα 4.4). Όλοι οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιώντας τα παραπάνω εκπαιδευτικά μέσα η οπτικοκινητική και φωνητικοακουστική γλώσσα αναπτύσσεται πολύ. Επιπλέον, στο σύνολό τους οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση, αυξάνουν την προσοχή του παιδιού, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

14. Ποια μέσα χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία;



Γράφημα 4.4. Επικοινωνιακή προσέγγιση

4.3.4 Σύγκριση

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αναφορικά με τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα, την προσοχή του παιδιού και την προσπάθειά του συμφωνούν με τον πίνακα «Ετοιμότητα» στην υποενότητα «Ενδιαφέρον για μάθηση» (βλ. Παράρτημα Α1). Λόγω της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών μέσων παρατηρήθηκε ότι ο Λ ρωτά όταν έχει απορίες, επιθυμεί να συμμετέχει στο μάθημα και του αρέσει να μαθαίνει νέες γνώσεις. Το ενδιαφέρον του παιδιού φαίνεται και στο Διάγραμμα με τις καμπύλες (βλ. Γράφημα 3.1). Πιο αναλυτικά έχει καταγραφεί ότι οι «θετικές συμπεριφορές» βρίσκονται ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως έχει επισημανθεί παραπάνω σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης, ήταν μέσα από την εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014), να διερευνηθεί αν βελτιώνονται οι φωνητικοακουστικές και οπτικοκινητικές (νοηματικές) δεξιότητες σε κ/β μαθητή της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Αξιολογώντας τις επιδόσεις του κ/β μαθητή μέσω της Παρατήρησης (Αρχικής, Ενδιάμεσης, Τελικής) στην περιοχή των Αναπτυξιακών δεξιοτήτων στην ετοιμότητα «Προφορικού λόγου» εντοπίστηκαν οι ικανότητες και οι αδυναμίες του παιδιού και διαμορφώθηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο στόχος του οποίου βασίστηκε στην ενότητα «Μιλώ με σαφήνεια και ακρίβεια/ Έκφραση σαφής και ακριβής». Έτσι, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η Παρέμβαση και το Πείραμα, τα θετικά ευρήματα των οποίων επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα των επιλογών της ερευνήτριας στην παρούσα μελέτη. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από την van Staden (2013), η οποία αναφέρει ότι η χρήση ειδικής εκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά σημαντικά στην ανάγνωση και στην κατανόηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, η Chen (2014) στη μελέτη της παρατήρησε ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους κ/β μαθητές που παρακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες του παιδιού, αλλά το περιορισμένο διαθέσιμο διάστημα και οι αδυναμίες του, το τοποθέτησαν κάτω από τη γραμμή βάσης σε όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Τα ευρήματα της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης αναφορικά με ανάπτυξη των οπτικοκινητικών και φωνητικοακουστικών δεξιοτήτων του κωφού μαθητή φανερώνουν ότι η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την Παρατήρηση και συγκεκριμένα από τους πίνακες ΛΕΒΔ και ΠΑΠΕΑ. Βιβλιογραφικά, η άποψη αυτή υιοθετείται και από άλλους μελετητές. Πιο αναλυτικά, η van Staden (2013), αναφέρει ότι ένα δομημένο πρόγραμμα ενισχύει την παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης. Επιπλέον, η Δροσινού (2014) και Χρηστάκης (2014) επισημαίνουν ότι η χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βελτιώνει εμφανώς τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ διαμορφώνει σαφή προσανατολισμό στη διδακτική εργασία του εκπαιδευτικού. Τον βοηθά να επιλέγει το εκάστοτε απαραίτητο

υλικό καθώς και τις κατάλληλες στρατηγικές (Χρηστάκης, 2011). Σύμφωνα με τους van Garderen και Whittaker (2006), οι διδασκαλίες είναι απαραίτητο να βασίζονται στις ιδιαίτερες δυνατότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, απαιτείται ευελιξία στον σχεδιασμό, στις αποφάσεις και στην επιλογή του κατάλληλου προγράμματος σπουδών. Οι Nikolaraizi και Theofanous (2012), προσπαθώντας να μελετήσουν την αναγνωστική ικανότητα των κ/β μαθητών χρησιμοποίησαν ημιτελείς εννοιολογικούς χάρτες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Οι Musengi, Ndofirepi, και Shurmba (2012) αναφέρουν ότι αρνητικά συμβάλει η ανεπαρκής γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στον δάσκαλο και τα κωφά παιδιά. Ο Wilbur (2011) επισημαίνει ότι η μάθηση δεν είναι παθητική αλλά ενεργητική διεργασία, η οποία ανταποκρίνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου που τη χρησιμοποιεί. Είναι δηλαδή μία δημιουργική διαδικασία, η οποία απαιτεί έναν δικό της χώρο ώστε να επιτευχθεί επιτυχημένα. Οι Nikolaraizi, Vekiri, και Easterbrooks (2013) υπογραμμίζουν τη σημασία του τρόπου διδασκαλίας, ώστε τα παιδιά να μπορούν να επεξεργαστούν κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και να επιτύχουν τη μάθηση.

Τα αποτελέσματα της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης σχετικά με την επίδραση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του κωφού μαθητή επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, των ΛΕΒΔ, της Παρέμβασης, του Πειράματος και του ερωτηματολογίου. Οι Thal, DesJardin, και Eisenberg (2007) αναφέρουν ότι το γλωσσικό επίπεδο των κ/β παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα που βρίσκεται σταθερά κάτω του μέσου όρου, αφορά το λεξιλόγιο και πιο συγκεκριμένα το πλήθος των λέξεων που κατανοούνται. Οι απαντήσεις των ενηλίκων στο ερωτηματολόγιο και ο πίνακας της «Ετοιμότητας» στην υποενότητα της «Γλώσσας», δείχνει ότι ο μαθητής βρίσκεται ένα με δύο εξάμηνα χαμηλότερα από την τάξη του. Τα αποτελέσματα από τον πίνακα συνάδουν με τις καμπύλες του Διαγράμματος, οι οποίες τοποθετούν τις ικανότητες του παιδιού στο Νηπιαγωγείο, καθώς και με τα ευρήματα της Παρέμβασης και του Πειράματος (βλ. Γράφημα 4.4). Ωστόσο, υπήρξε κάποια μικρή πρόοδο. Συγκεκριμένα, το παιδί κατάφερε να εντάξει στο λεξιλόγιό του κάποιες λέξεις, κυρίως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην Παρέμβαση και στο Πείραμα. Μελετητές που συμφωνούν στη συμβολή της ειδικής εκπαίδευσης στην κατανόηση του λεξιλογίου είναι η van Staden (2014). Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Nikolaraizi et al. (2013), οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως εργαλεία στην εφαρμογή των προγραμμάτων τους οπτικά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ οι Nikolaraizi και Theofanous (2012) επέλεξαν τους

εννοιολογικούς χάρτες. Επιπλέον, οι Hermans, Knoors, Ormel, και Verhoeven (2008) ανέφεραν ότι τα κωφά παιδιά αφομοιώνουν το καινούριο γραπτό λεξιλόγιο στην υπάρχουσα νοηματική τους γλώσσα και καταλαβαίνουν τις καινούριες λέξεις σχηματίζοντας συσχετισμούς ανάμεσα στις γραμμένες λέξεις και στις χειρομορφές τις νοηματικής γλώσσας ισοδύναμα.

Αναφορικά με την 3^η ερευνητική υπόθεση η οποία ερευνούσε αν και κατά πόσο η χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ προκαλεί και ενισχύει το ενδιαφέρον του κ/β μαθητή, η έρευνα το επιβεβαίωσε μέσω της Παρατήρησης (ΛΕΒΔ), της Παρέμβασης, του Πειράματος και του Ερωτηματολογίου. Σχετικά με το Ερωτηματολόγιο, οι εμπλεκόμενοι ενήλικες συμφώνησαν στο σύνολό τους ότι παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας από τον μαθητή, ο οποίος συμμετείχε ενεργά κάνοντας αρκετές ερωτήσεις. Μάλιστα, οι «θετικές συμπεριφορές» στο διάγραμμα με τις καμπύλες τοποθετήθηκαν ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης. Το Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2009) αναφέρει ότι η προσαρμογή του γνωστικού αντικείμενου στα ενδιαφέροντα των μαθητών εξασφαλίζει τη συμμετοχή και την εμπλοκή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο Mayer (2003) υποστηρίζει ότι στη διαμόρφωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σημαντικός παράγοντας αποτελεί η δόμησή του με βάση το ενδιαφέρον του μαθητή. Αυτό εξασφαλίζει την εμπλοκή του μαθητή ο οποίος κατακτά τη γνώση ουσιαστικά και εις βάθος. Οι Lerkkanen και συνεργάτες (2012) στη μελέτη τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις τάξεις στις οποίες οι παιδαγωγοί δίνουν έμφαση σε παιδοκεντρικές πρακτικές, τα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Τέλος, οι Wigfield και συνεργάτες (2008) επισημαίνουν ότι το κίνητρο και το ενδιαφέρον είναι σημαντικό στη ακαδημαϊκή επίδοση επειδή κατευθύνει τη συμπεριφορά και τις προσπάθειες των μαθητών σε μαθησιακές καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, μέσω της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο κ/β μαθητής παρουσίασε πρόοδο. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε μερική διεύρυνση του λεξιλογίου (νοηματική και προφορικός λόγος), ενώ προς το τέλος της χρονιάς επιτεύχθηκε κατάκτηση κάποιων γραμμάτων της ΑΒ (ανάγνωση). Ακόμα, μετά την Παρέμβαση και το Πείραμα, το παιδί έμαθε να χρησιμοποιεί συντακτικά ορθές ολοκληρωμένες προτάσεις με τρεις και τέσσερις όρους, καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές, ενώ ενέταξε στο λεξιλόγιο του τους το σύνδεσμο «και» και το μόριο «να».

Η προαναφερθείσα πρόοδος είναι μικρή σε σύγκριση με την αντίστοιχη των παιδιών στα τυπικά σχολεία, αλλά ιδιαίτερα σημαντική και αξιόλογη για τον συγκεκριμένο

μαθητή, αναλογιζόμενοι τον σοβαρό βαθμό της ακουστικής του απώλειας και την έλλειψη γνώσης της νοηματικής γλώσσας από το οικογενειακό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6.ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η χρήση των ποιοτικών (συμμετοχική εμπειρική Παρατήρηση, Παρέμβαση, Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) και των ποσοτικών (το πείραμα και το ερωτηματολόγιο) εργαλείων, τα οποία εφαρμόστηκαν στη μελέτη επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτής. Δηλαδή, η έρευνα έδειξε ότι η δημιουργία και υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βελτιώνει τις οπτικοκινητικές και φωνητικοακουστικές δεξιότητες των κ/β παιδιών, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και αυξάνει το ενδιαφέρον αυτών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, την έρευνα σημαντικά επηρέασαν οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της οργάνωσης και της εφαρμογής της. Αρχικά, ως χρονική διάρκεια του προγράμματος ορίστηκαν έξι μήνες, στους οποίους η ερευνήτρια βρισκόταν στην τάξη μία φορά την εβδομάδα. Αυτό περιόρισε την πιθανή ύπαρξη μιας καλύτερης και πιο ολοκληρωμένης Παρατήρησης αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο και τη συμπεριφορά του κ/β μαθητή, τη διάρκεια της Παρέμβασης και του Πειράματος. Αντίθετα, η εφαρμογή του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιά σε καθημερινή βάση θα εξασφάλιζε μία σφαιρική και περισσότερο αξιόπιστη Παρατήρηση, καθώς και την πραγματοποίηση περισσότερων διδακτικών προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατάκτηση της γνώσης.

Μία άλλη παράμετρος ήταν η παρουσία και η συμμετοχή της ερευνήτριας στην όλη διαδικασία. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε άγχος, αμηχανία και συστολή από τη πλευρά του μαθητή, ο οποίος πολλές φορές, ιδιαίτερα στη διάρκεια των αρχικών αλληλεπιδράσεων, δίσταζε να απαντήσει και να συμμετέχει, ενώ τακτικά στρεφόταν προς τη δασκάλα της τάξης περιμένοντας τη συγκατάθεσή της. Το γεγονός αυτό περιόρισε την αυθεντικότητα της συμπεριφοράς του μαθητή, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ερωτηματικά αναφορικά με την επίδοσή του. Ίσως να είχε τη δυνατότητα να ανταποκριθεί καλύτερα υπό άλλες συνθήκες.

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τους ενήλικες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Το δείγμα περιορίστηκε στα τέσσερα άτομα, αριθμός που θεωρείται μικρός σε ποσοτικές έρευνες.

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, επιχειρήθηκε μια

ουσιαστική και σε βάθος διερευνητική διαδικασία, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο σε μελλοντικές προσπάθειες.

Έγινε αντιληπτό ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) συνάδει με τη βελτίωση των κ/β μαθητών. Είναι απόλυτη ανάγκη όμως να συνειδητοποιήσουμε ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κ/β παιδιών δεν είναι μόνο σχολικό αλλά και κοινωνικό. Πρέπει να καταστεί αποδεκτή η ισότιμη πρόσβαση των κ/β μαθητών στην εκπαίδευση αρχικά και τη μετέπειτα ένταξη τους στην κοινωνία.

Μία μελλοντική μελέτη αναφορικά με το θέμα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη χρήση εκτενέστερου δείγματος, το οποίο θα προέρχεται από διάφορες τάξεις, ώστε να ερευνηθεί αν και κατά πόσο τα θετικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υλοποιούνται με την ίδια επιτυχία σε πολλούς κ/β μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αντζάκας, Γ. (2010, Φεβρουάριος 17). *Η ιστορία των κωφών*. Ανάκτηση από www.enet.gr:www.enet.gr/?i=news.el.article&id=132964.
- Γρηγορίου, Β., & Χομορίτη, Χ. (2014, Μάρτιος). *Εξεταστικές μέθοδοι της ακοής: ακοόγραμμα – τυμπανόγραμμα*. Ανάκτηση από http://www.hygeia.gr:www.hygeia.gr/page.aspx?p_id=1148.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015, Απρίλιος 27). *Νοηματικές γλώσσες*. Ανάκτηση από http://ec.europa.eu/ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/sign-languages_el.htm.
- Κασίνη, Ε. (2015). *Slide Player*. Retrieved from <http://slideplayer.gr/slide/1927807/>
- Κατσάρη, Α. (2014). Εκμάθηση Μαθηματικών και Εικονική Πραγματικότητα. Available at: <http://www.ikidcenters.com/εκμαθηση-μαθηματικων-και-εικονικη/>
- Κυριαφίνης, Γ., & Βιτάλ, Β. (2008). Η τεχνολογία στην αντιμετώπιση της βαρηκοΐας-κώφωσης. *Ιατρικό Βήμα*, (Μάιος – Ιούνιος), 24-34.
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Νικολόπουλος, Θ., & Παπαδημητρίου, Ν. (2007). Ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα στην αποκατάσταση των κωφών παιδιών. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου*, 27, 22-29.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, (2014). *Διακήρυξη για τη Συνταγματική αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας*, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2013). *Αυτοεκτίμηση και Ικανοποίηση ζωής σε Κωφούς και Βαρήκοους Ενήλικες*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Περάκη, Ε. (2014). *Αντί: ανατομία και ακοή*. *Ιατρική εγκυκλοπαίδεια* (Οκτώβριος).

- Σπινθουράκη, Ι., Κατσιλλης, Ι., & Μουσταΐρας, Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στον Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική κοινωνία*. Πάτρα: Gutenberg.
- Τσιναρέλης, Γ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία, ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριανταφυλλίδης, Γ. (1997). *Ο λόγος των νευμάτων*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι των κωφών.
- Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ – Ειδ. Υπηρεσία Εφαρμογής εκπ/κών Δράσεων.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2014). Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση: από τη θεωρία στην πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 67-69.
- Ψηφίδης, Α. (2007). Η Πρόληψη και διάγνωση της παιδικής βαρηκοΐας. Η Ανιχνευτική εξέταση της ακοής στο νεογνικό πληθυσμό. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου*, 29, 38-47.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Aerila, J.A., & Rönkkö, M.L. (2015). Enjoy and interpret picture books in a child-centered way. *International Literacy Association*, 68(5), 349–356.
- Allen, T., & Morere, D.A. (2012). Underlying neurocognitive and achievement factors and their relationship to student background characteristics. In D.A. Morere & T. Allen (Eds.), *Assessing Literacy in Deaf Education: Neurocognitive measurement and predictors* (pp. 231-261). New York: Springer.
- Al-Makhamreh, S. (2013). Hearing the voices of young deaf people: implications for social work practice in Jordan. *International social work*, doi:10.1177/0020872813499057.

- Ambrose, S.E., Fey, M.E., & Eisenberg, L.S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(3), 811–23.
- Antia, S.D., & Reed, S. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(3), 244-255.
- Archbold, S., Harris, M., O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., White, A., & Richmond, H. L. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: The effect of age at implantation on outcomes at 5 and 7 years after implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 72*(10), 1471-1478.
- Baloh, R.W. (2003). Vestibular Neuritis. *The New England Journal of Medicine, 348*, 1027-1032. DOI: 10.1056/NEJMcp021154.
- Bauman, H-D.(2008). Introduction. In H-D. Bauman (Ed.), *Open Your eyes: deaf studies talking* (pp. 1-32). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumeister, R. (1997). The self and society: changes, problems and opportunities. In R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and identity* (pp. 191–217). New York, NY: Oxford University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10*, 89–129. doi: 10.1177/1529100610387084.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science, 19*, 19–23. doi: 10.1177/0963721409358571.
- Boons, T., Brokx, J. P., Dhooge, I., Frijns, J. H., Peeraer, L., Vermeulen, A., ...& Van Wieringen, A. (2012). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and Hearing, 33*(5), 617-639.
- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J. H., Peeraer, L., Philips, B., Vermeulen, A., ...& Van Wieringen, A. (2012). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(1), 28-34.
- Boons, T., Raeve, L.D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 2008-2022.

- Cannon, J.E., Easterbrooks, S.R., Gagné, P., & Beal-Alvarez, J. (2011). Improving DHH students' grammar through an individualized software program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*, 437–457.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751–774.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition, 91*(1), 77–111.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 221–260). Mahwah, NJ: Lea.
- Chen, Y. (2014). Effects of phonological awareness training on early Chinese reading of children who are deaf and hard of hearing. *Volta Review, 114*(1), 85–100.
- Christiansen, J., & Leigh, I. (2005). *Cochlear implants in children: ethics and choices*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Clark, M. D., Baker, S., Choi, S. H., & Allen, T. E. (2013). The beliefs and attitudes about deaf education (BADE) scale: a tool for assessing the dispositions of parents and educators. *Psychology, 4*(12), 1030-1038.
- Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*, 324–343. doi:10.1093/deafed/enp005.
- Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: analysis & control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics, 20*, 1–20.
- Daneman, M., Nemerth, S., Stainton, M., & Huelsmann, K. (1995). Working memory as a predictor of a reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Volta Review, 97*, 225-241.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207–234.
- Davison, L.G., Barlow, C., Ashmore, M., & Weinstein, R. (2013). *Effectiveness of a new tablet based hearing screening system compared to traditional audiometry, among a cohort of individuals with a high incidence of hearing loss*. Southampton Solent University. Faculty of Maritime and Technology.

- Daza, M. T., Phillips-Silver, J., del Mar Ruiz-Cuadra, M., & López-López, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities, 35*(12), 3526-3533.
- Deci, E.L., Vallerand, R.G., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3&4), 325-346.
- Duchesne, L., Sutton, A., & Bergeron, F. (2009). Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*, 465–485.
- Easterbrooks, S.R., & Baker, S. S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: multiple pathways*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- Eisenberg, L. S., Kirk, K. I., Martinez, A. S., Ying, E. A., & Miyamoto, R. T. (2004). Communication abilities of children with aided residual hearing. *Archives of Otolaryngology—Head & Neck Surgery, 130*, 563–569.
- Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*(01), 43-61.
- Fagan, M. K., Pisoni, D. B., Horn, D. L., & Dillon, C. M. (2007). Neuropsychological correlates of vocabulary, reading, and working memory in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 461–471.
- Fagan, M.K., & Pisoni, D.B. (2010). Hearing experience and receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(2), 149-161.
-
- Flusberg, H.T. (2014). *Constraints on language acquisition, studies of atypical children*. New York: Psychology Press.
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2011). The comprehension and production of Wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(2), 212-235.
- Ford, H., & Kent, S. (2013). The experiences of bilingualism within the deaf and the hearing world: the views of d/Deaf young people. *Deafness & Education International, 15*(1), 29-51.

- Geers, A.E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 172-183.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brener, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*, 371–385.
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing, 32*(1), 49S.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice curriculum and development in early education* (4th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
-
- Gravenstede, L., & Roy, P. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International, 11*(4), 171-190.
- Hadjikakou, K., & Nikolarazi, M. (2006). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*, 477–492. doi:10.1093/deafed/enl003.
- Hadjikakou, K., Katsantoni, I., Matar, M. R., Mnasonos, M., Moustoukki, M., Partaki, E., & Prodromou, M. (2012). Comparison of written language abilities between adult deaf and young deaf children. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica, 5*, 7-17.
- Harkins, J. E., & Bakke, M. (2011). Technologies for communication: Status and trends. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 425–438). New York, NY: Oxford University Press.
- Harris, M., & Terlektsi, E. (2011). Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing Aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 24-34.
- Harris, M.S., Kronerberger, W.G., Gao, S., Hoen., H.M., Miyamoto, M.D., & Pisoni, D.B. (2013). Verbal short-term memory development and spoken language outcomes in deaf children with cochlear implants. *Ear and Hearing, 34*(2), 179-192.

- Harris, S., Psarros, C., McMahon, C. M., & Boisvert, I. (2013). Factors affecting the outcomes of cochlear implantation for postmeningitically deafened children. *Australian and New Zealand Journal of Audiology*, 33(1), 27-34.
- Hassanzadey, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989–994.
- Hao, J., Su, Y., & Chan, R. C. K. (2010). Do deaf adults with limited language have advanced theory of mind? *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1491–1501. doi: 10.1016/j.ridd.2010.06.008.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 518-530.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513.
- Hoover, W. A., & Gough, P. G. (1990). The simple view of reading. Reading and writing. *An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Hughes, K. C., & Galvin, K. L. (2013). Measuring listening effort expended by adolescents and young adults with unilateral or bilateral cochlear implants or normal hearing. *Cochlear Implants International*, 14(3), 121-129.
- Jamal, M. N., Ahsan, A. I., Sattar, M., & Joarder, M. A. H. (2012). Etiological factors of deafness and results of aided audiogram among below 12 years deaf children in a deaf school. *Bangladesh Journal of Otorhinolaryngology*, 18(2), 103-108.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611-612.
- Kral, A., & Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends in Neuroscience*, 35(2), 111-122.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3) 229–243.

- Kyle, F. E., & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*, 289–304.
- LaSasso, C., Crain, K., & Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: the effect of exposure to cued speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(3), 250–270.
- Laske, R. D., Veraguth, D., Dillier, N., & Binkert, A. (2009). Subjective and objective results after bilateral cochlear implantation in adults. *Otology & Neurotology, 30*, 313-318.
- Lazard, D. S., Vincent, C., Venail, F., Van de Heyning, P., Truy, E., Sterkers, O., ... & Blamey, P. J. (2012). Pre-, per-and postoperative factors affecting performance of postlinguistically deaf adults using cochlear implants: a new conceptual model over time. *Plos one, 7*(11): e48739. doi:10.1371/journal.pone.0048739.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental Psychology, 49*(1), 15-30. doi: 10.1037/a0029558.
- Leigh, J., Dettman, S., Dowell, R., & Sarant, J. (2011). Evidence-based approach for making cochlear implant recommendations for infants with residual hearing. *Ear and Hearing, 32*, 313–322.
- Lerikkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology, 37*(4), 266-279.
- Li, Y., Peng, D., & Ding, G. (2014). Brain activation during phonological and semantic processing of Chinese characters in deaf signers. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, article 211, 1-33.
- Liben, L. S. (1978). *Deaf children: developmental perspectives*. United Kingdom: Academic press.
- Lovett, R. E., Kitterick, P. T., Hewitt, C. E., & Summerfield, A. Q. (2010). Bilateral or unilateral cochlear implantation for deaf children: an observational study. *Archives of Disease in Childhood, 95*(2), 107-112.
- Lukomski, J. A. (2002). Best practices in program planning for children who are deaf and hard-of-hearing. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school*

- psychology IV* (Vol. 2, pp. 1393–1403). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.
- Makarona, A., & Lampropoulou, V. (2005). An evaluation of written language of deaf adults. In V. Lampropoulou (Ed.), *Inclusion of deaf people in education and society: International Perspectives, International Conference Proceedings* (pp. 123–133). Patras: University of Patras.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: from research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2005). Classroom interpreting and visual information processing in mainstream education for deaf students: live or memorex? *American Educational Research Journal*, 42(4), 727–761.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Mayer, C., Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf*, 154, 357–370.
- Marschark, M., Sarchet, T., Convertino, C.M., Borgna, G., Morrison, C., & Remelt, S. (2012). Print exposure, reading habits and reading achievement among deaf and hearing college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 61–74.
- Marschark, M., & Spencer, P.E. (2011). Teaching to the strengths and needs of deaf and hard- of -hearing children. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 17-23.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press.
- Mathers, C., Smith, A., & Concha, M. (2000). *Global burden of hearing loss in the year 2000. Global burden of disease*. Geneva: World Health Organization.
- Mayberry, R. I. (2003). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Sagalowicz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology*, (2nd ed. Vol. 8, Part II, pp. 487–523). Amsterdam: Elsevier
- Mayberry, R.I. (2007). Deaf children's reading comprehension in reaction to sign language structure and input. *Applied Psycholinguistics*, 28, 537–549.

- Mayberry, R., del Giudice, A., & Lieberman, A. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: a meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(2), 164–188.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction 13, 125-139*.
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*, 175–186.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, (2nd Ed., Vol. 2, pp. 144–155). New York: Oxford University Press.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: an ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*, 494–511.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies, 4*(2), 138–163.
- Mukari, S. Z., Ling, L. N., & Ghani, H. A. (2007). Educational performance of pediatric cochlear implant recipients in mainstream classes. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71*(2), 231-240.
- Musengi, M., Ndofirepi, A., & Shumba, A. (2012). Rethinking education of deaf children in Zimbabwe: Challenges and opportunities for teacher education. *Journal Deaf Studies and Deaf Education, 18*(1), 62-74.
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., & Fink, N. E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA: The Journal of the American Medical Association, 303*(15), 1498-1506.
- National Institute on Deafness and other Communication Disorders. (2011). *Cochlear implants*. Bethesda, MD: National Institute on Deafness & other Communication Disorders.
- Nikolarazi, M., & Theofanous, M. (2012). *The strategical use of concept maps in reading comprehension of students who are deaf*. Proceeding of the Fifth International Conference on Concept Mapping Valletta, Malta.

- Nikolarazi, M., Vekiri, I., & Easterbrooks, S. (2013). Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 458-473.
- Nittrouer, S., Caldwell, A., Lowenstein, J. H., Tarr, E., & Holloman, C. (2012). Emergent literacy in kindergartners with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 33, 683–697.
- Oktapoti, M., Okalidou, A., Kyriafinis, G., Petinou, K., Vital, V., & Herman, R. (2015). Investigating use of a parent report tool to measure vocabulary development in deaf Greek-speaking children with cochlear implants. *Deafness and Education International*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1179/1557069X15Y.0000000008>.
- Orfanidou, E., Woll, B., & Morgan, G. (2015). *Research methods in sign language studies: a practical guide*. United Kingdom: John Wiley & Sons.
-
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32–50.
- Peterson, N. R., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2010). Cochlear implants and spoken language processing abilities: Review and assessment of the literature. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28(2), 237-250.
- Phillips, J., Wiley, S., Barnard, H., & Derr, J.M. (2014). Comparison of two nonverbal intelligence tests among children who are deaf or hard-of-hearing. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 463–471.
- Power, D. (1985). Reading and language development for hearing-impaired children. In L. Unsworth (Ed.), *Reading: An Australian perspective*. Melbourne: Tomas Nelson.
- Power, D., & Leigh, G. R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia: educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 405-421.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2011). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard of-hearing students: past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1-18.

- Riojas-Cortez, M., Alanís, I., & Flores, B.B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36-45.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicologicos de la lectura en español. *Revista de Neurologia*, 42(4), 202–210.
- Sandler, W. (2012).The phonological organization of sign languages. *Language and Linguistics Compass*, 6(3), 162-182.
- Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B., & MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: potential motivation and performance trade-offs. *Internet and Higher Education*, 15, 141–149.
- Sarant, J., Harris, D., Bennet, L., & Bant, S. (2014). Bilateral versus unilateral cochlear implants in children: a study of spoken language outcomes. *Ear and Hearing*, 35(4), 396–409.
- Sarant, J. Z., Blamey, P. J., Dowell, R. C., Clark, G. M., & Gibson, W. P.(2001). Variation in speech perception scores among children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22, 18–28.
- Shulman, S., Besculides, M., Saltzman, A., Ireys, H., White, K. R., & Forsman, I. (2010). Evaluation of the universal newborn hearing screening and intervention program. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 126(1), 519-527.
- Smith, N., & Hope, C. (2015). *Culture, language, and access: key considerations for serving deaf survivors of domestic and sexual violence*. New York: Vera Institute of Justice.
- Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2005). Spoken language development in children using “Total Communication”.In P. E.Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in spoken language by deaf and hard of hearing children* (pp. 248–283). New York, NY: Oxford University Press.
- Spencer, L. J., Tomblin, J. B., & Gantz, B. J. (2012). Growing up with a cochlear implant: education, vocation, and affiliation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 483-498.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2011).Educational consequences of alternative school placements.In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of*

- deaf studies, language and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 47-62). New York, NY: Oxford University Press.
- Stokoe, W., & Kuschel, R. (1978). *For sign language research*. Maryland: Linstock Press.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Ed.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 93–112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thal, D., DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. (2007). Validity of the MacArthur-Bates communicative development inventories for measuring language abilities in children with cochlear implants. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*, 54–64.
- Tomlinson, C. N., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing, a differentiated classroom*. USA: ASCD.
- van Garderen, D., & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 12-21
- van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. *Child Language Teaching and Therapy, 29*(3), 305-318.
- Vernon, M. (2005). Fifty years of research on the intelligence of deaf and hard-of-hearing children: a review of literature and discussion of implications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(3), 225-231.
- Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Tobey, E. A., Nakonezny, P., & Roland, P. S. (2011). Health-related quality of life in children and adolescents who use cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75*(1), 95–105.
- Wauters, L. N., Van Bon, H. G., & Tellings, J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing, 19*, 49–76.
- Whetnall, E., & Fry, D. B. (1964). *The deaf child*. London: Heineman
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 406–434). Hoboken, NJ: Wiley.

- Wilbur, R. B. (2011). Modality and the structure of language: sign languages versus signed systems. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 350–366). New York: Oxford University Press.
- Wolff, A. B., & Thatcher, R. W. (1990). Cortical reorganization in deaf children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *12*(2), 209-221.
- Zeitler, D. M., Kessler, M. A., Terushkin, V., Roland Jr, J. T., Svirsky, M. A., Lalwani, A. K., & Waltzman, S. B. (2008). Speech perception benefits of sequential bilateral cochlear implantation in children and adults: a retrospective analysis. *Otology & Neurotology*, *29*(3), 314-325.
- Zeng, F. G. (2007). Cochlear implants: Why don't more people use them? *The Hearing Journal*, *60*(3), 48-49.
- Zeng, F. G., Valdes, A. L., Laughlin, M. M., Viani, L., Walshe, P., Smith, J., & Reilly, R. B. (2014). Objective assessment of spectral ripple discrimination in cochlear implant listeners using cortical evoked responses to an oddball paradigm. *PLoS ONE*, *9*(3): e90044. doi:10.1371/journal.pone.0090044.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α1 ΛΕΒΔ

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ: Λ. ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών ΣΧΟΛΕΙΟ: κωφών και βαρήκοων Αργυρούπολης ΕΞΑΜΗΜΟ: --- ΔΙΑΓΝΩΣΗ:					
Κώφωση					
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ <i>Αρχική</i> Ημερομηνία: 1 Νοεμβρίου 2013 Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. <i>Ενδιάμεση</i> Ημερομηνία, Μέσος όρος αποκλίσεων, Βραχυπρόθεσμος στόχος <i>Τελική</i> Ημερομηνία, Μέσος όρος αποκλίσεων, Βραχυπρόθεσμος στόχος Σημείωση: α) Οι αποκλίσεις σημειώνονται αριθμητικά με εξάμηνα π.χ. -4: 4 εξάμηνα απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης, β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0, γ) Οι αποκλίσεις πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με "+" π.χ. +2: 2 εξάμηνα απόκλιση πάνω από τη γραμμή βάσης, δ) Ο μέσος όρος υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 δια 7.					
Αξιολόγηση					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ (Μακροπρόθεσμος στόχος)					
Α/Α	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 1 ΝΟΕ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
1.1. ΑΚΡΟΑΣΗ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.1.1	Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους.	-2	-2	-2	Σε ένα μάθημα λογοθεραπείας παρατήρησα πως αναγνωρίζει τους ήχους, αλλά θέλει προσπάθεια ακόμη, ώστε να τους αντιλαμβάνεται με ευχέρεια.
1.1.2.	Διακρίνει ήχους (όπως αυτούς των καιρικών φαινομένων του φθινόπωρου).	-2	-2	-2	
1.1.3.	Μιμείται ήχους.	-2	-2	-2	Παρατήρησα πως μπορεί να μιμηθεί αρκετούς ήχους, όπως το σφύριγμα. Ωστόσο σε αυτό το κομμάτι δεν είναι πολύ σίγουρος για τον εαυτό του. Γι' αυτό δίσταζε να μιμηθεί το μωρό.
1.1.4.	Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων.	-2	-2	-2	
1.1.5.	Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό.	-2	-2	-2	

1.1.6.	Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά.	-1	-1	-1	Δεν εκτελεί τις εντολές όταν δεν γνωρίζει τις λέξεις και κατ' επέκταση δεν καταλαβαίνει τι του ζητείται
1.1.7	Παίζει και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια.	-2	-2	-2	Δυσκολεύεται λόγω του προβλήματος ακοής
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι 1 χρόνο από την ηλικία του.	-1,857	-1,857	-1,857	
1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.2.1	Λέει ονόματα συμμαθητών.	0	0	0	Δεν έχει πρόβλημα.
1.2.2	Ονομάζει αντικείμενα.	0	0	0	Προφορικά όμως δεν γνωρίζει πολλά
1.2.3	Ονομάζει μέσα συγκοινωνίας.	-2	-2	-2	Σχετικά με τα ΜΜΜ μέχρι στιγμής τον έχω παρατηρήσει να αναφέρει το πούλμαν, δηλαδή το σχολικό που μεταφέρει τα παιδιά στο σπίτι και στους χώρους επίσκεψης, στις εκδρομές. Έμαθε το αεροπλάνο και το ελικόπτερο επίσης.
1.2.6	Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του.	-2	-2	-2	Στην αναπαραγωγή δυσκολεύεται να δομήσει τη σκέψη του και αυτά που λέει δεν είναι κατανοητά.
1.2.7	Αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν (κοντινό και μακρινό παρελθόν/μέλλον).	-2	-2	-2	Του παρελθόντος δυσκολεύεται. Της επόμενης ημέρας τα καταφέρνει.
1.2.8	Απαντά άμεσα όταν την ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο.	0	0	0	
1.2.9	Απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές της όταν παίζουν ένα παιχνίδι.	0	0	0	Μιλά μαζί τους και πολλές φορές αστειεύεται ή κάνει γκριμάτσες.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο από την ηλικία του. Η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο από την ηλικία του.	-0,857	-0,857	-0,857	
1.3. ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.3.1	Λεξιλόγιο (περιορισμένο-πλούσιο)	-1	-1	-1	Το λεξιλόγιο είναι ακόμα περιορισμένο κυρίως όσον αφορά τις λέξεις του προφορικού λόγου, όπως ρήματα και συνώνυμα. Ωστόσο για την ηλικία του σε συνδυασμό με το ακουστικό πρόβλημα, το επίπεδό του είναι εξαιρετικό.

1.3.2	Δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας εξαιτίας της δυσκολίας αντίληψης : των πτώσεων στα ουσιαστικά	-2	-2	-2	Για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά η χρήση των κατάλληλων πτώσεων, προσώπων στα ρήματα, του αριθμού και του γένους είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Ο Λ. λόγω της μικρής του ηλικίας χρειάζεται αρκετή εξάσκηση ακόμα
1.3.3	των προσώπων στα ρήματα	-2	-2		Έχει ξεκινήσει προσπάθεια της σωστής χρήσης του α και του γ ενικού προσώπου στα ρήματα. Ωστόσο ο Λ δυσκολεύεται πολύ.
1.3.4	του αριθμού (ενικού-πληθυντικού)	-2	-2	-2	Έχει ξεκινήσει προσπάθεια της σωστής χρήσης των αριθμών στα ουσιαστικά. Ωστόσο ο Λ δυσκολεύεται πολύ.
1.3.5	του γένους (θηλυκού-αρσενικού)	-2	-2	-2	Έχει ξεκινήσει προσπάθεια της σωστής χρήσης του γένους στα ουσιαστικά. Ωστόσο ο Λ δυσκολεύεται πολύ.
1.3.6	Κάνει ερωτήσεις.	0	-1	-1	Στην τάξη η δασκάλα έχει ξεκινήσει το παιχνίδι ρόλων. Έτσι το ένα παιδί ρωτάει το άλλο. Ο Λ δυσκολεύεται όταν η ερώτηση είναι αρκετά μεγάλη. Ξεχνά λέξεις ήμπερδεύει τη σωστή σειρά των λέξεων.
1.3.7	Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.	-2	-1	-1	Στην κινηματική γλώσσα, στον προφορικό λόγο δεν έχουν ξεκινήσει τις αρνητικές προτάσεις. Τις ξεκίνησαν πρόσφατα. Ανταποκρίνεται καλά.
1.3.8	Εκφράζεται μπροστά σε άλλους .	0	0	0	Ο Λ είναι ένα παιδί ιδιαίτερα κοινωνικό. Έτσι εκφράζεται μπροστά σε άλλους συνέχεια χωρίς να ντρέπεται
1.3.9	Περιγράφει και διηγείται προφορικά	-1	-1	-1	Διηγείται και περιγράφει προφορικά, συνήθως γεγονότα τις οικογενειακής του ζωής. Ωστόσο μιλά γρήγορα και χάνει τον ειρμό των σκέψεών του.
1.3.10	Να αναπτύσσει μια ιστορία από κάρτες	-1	-1	-1	Τοποθετεί τις κάρτες στη σωστή σειρά εύκολα και γρήγορα αλλά δυσκολεύεται να τις περιγράψει χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο. Η ταυτόχρονη χρήση της κινηματικής γλώσσας τον διευκολύνει.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο περίπου από την ηλικία του. Η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο περίπου από την ηλικία του.	-1,3	-1,3	-1,22	
1.4 ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ) (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.4.1	Να δείξει εικόνες με δραστηριότητα: δείξε μου	0	0	0	Δείχνει εύκολα ότι του ζητηθεί, εκτός αν δεν γνωρίζει κάποια λέξη

1.4.2	Να ακολουθεί : Απλές εντολές 1- λέξη	0	0	0	Ανταποκρίνεται συνήθως επιτυχώς.
1.4.3	Να ακολουθεί : Απλές εντολές 2- λέξεις	0	0	0	Ανταποκρίνεται συνήθως επιτυχώς.
1.4.4	Να ακολουθεί : Απλές εντολές 3- λέξεις	0	0	0	Ανταποκρίνεται συνήθως επιτυχώς.
1.4.5	Να ακολουθεί: Σύνθετες εντολές (Φέρε μου το κόκκινο ψαλίδι μέσα από την ντουλάπα του γραφείου)	-2	-2	-2	Στις σύνθετες εντολές δυσκολεύεται αρκετά και κυρίως σε αυτές που προέρχονται από ρήματα γιατί δεν γνωρίζει πολλά ακόμη. Για παράδειγμα «Βάλε τα γυαλιά στο κουτί»
1.4.6	Να αναπαράγει δραστηριότητες με παιχνίδια: κάνε το κορίτσι να βοηθήσει το αγόρι που έπεσε κάτω	0	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι μικρή σε σχέση με την ηλικία του. Περίπου ένα εξάμηνο. Η απόκλιση είναι 1 εξάμηνο περίπου από την ηλικία του.	-0,333	-0,333	-0,333	
1.5 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					Δεν μπορεί να προφέρει σωστά όλες τις λέξεις, κυρίως τις καινούριες και αυτές που αποτελούνται από πολλά σύμφωνα. Δυσκολεύεται πολύ στη λέξη ομάδα, την οποία λέει ντομάτα, ενώ αντί για κουδούνι λέει κουνούπι. Ωστόσο για την ηλικία του το επίπεδο του είναι πολύ καλό
1.5.1	Παράλειψη του τελικού /s/				
1.5.2	Δυσκολία στην άρθρωση φωνημάτων που δεν έχουν εμφανή τρόπο άρθρωσης/κ/	-2	-2	-2	
1.5.3	/γ/	-2	-2	-2	
1.5.4	/χ/	-2	-2	-2	
1.5.5	Δυσκολίες στην αντίληψη της διαφοράς ηχηρών από άηχων φωνημάτων /δ/	-2	-2	-2	
1.5.6	/θ/	-2	-2	-2	
1.5.7	/τ/	-2	-2	-2	
1.5.8	Δυσκολία στην άρθρωση καινούριων λέξεων:	-2			

1.5.9	Δυσκολία στην άρθρωση λέξεων που έχουν πολλά σύμφωνα	-2	-2	-2	Για παράδειγμα τη λέξη έπιπλα
1.5.10	Δυσκολία στην άρθρωση πολυσυλλαβών λέξεων	-2	-2	-2	Για παράδειγμα τη λέξη αεροπλάνο.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων από την α δημοτικού. Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων από την α δημοτικού.	-2	-2	-2	
1.6 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΜΙΛΙΑ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.6.1	Ένταση στη φωνή	0	0	0	Μερικές φορές μιλάει σιγά αλλά όταν το επισημαίνει η δασκάλα το διορθώνει
1.6.2	Ρυθμός	0	0	0	
1.6.3	Διάρκεια	0	0	0	
1.6.4	Προσωδία (τόνος φωνής)	0	0	0	Ο τόνος της φωνής είναι πολύ καλός. Μερικές φορές μιλάει σιγά αλλά όταν το επισημαίνει η δασκάλα το διορθώνει
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεν υπάρχει απόκλιση.	0	0	0	
1.7 ΈΚΦΡΑΣΗ (ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ) (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.7.1	Λεξιλόγιο: Μορφολογικές πληροφορίες				
1.7.2	Συντακτικό (άρθρο, Υ, Ρ, Α)	-2	-2	-2	Δυσκολεύεται στη χρήση των άρθρων στις προτάσεις. Κάποιες φορές το χρησιμοποιεί χωρίς να χρειάζεται. Για παράδειγμα «Καλημέρα ο Γιάννη!». Όταν απαιτείται τις περισσότερες φορές δεν το βάζει
1.7.3	Σημασιολογία	-2	-2	-2	Παρατηρώ ότι ο Λ στην τάξη πολλές φορές αντιλαμβάνεται το νόημα μιας λέξης, όπως για παράδειγμα «κουμπί» και γνωρίζει την αντίστοιχη χειρομορφή στην κινηματική γλώσσα, αλλά δεν μπορεί να τη συνδέσει με τη λέξη στον προφορικό λόγο.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων από την α δημοτικού. Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων από την α δημοτικού.	-2	-2	-2	
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ					
A/A	Μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. αποκλίσεων		Διδακτική Προτεραιότητα	Παρατηρήσεις
1.1.	Ακρόαση	-1,857		Να ασκηθεί ο μαθητής στους ήχους φορώντας το κοχλιακό εμφύτευμα	
		-1,857			
		-1,857			
1.2.	Συμμετοχή	-0,857		Να μιλά πιο αργά, ώστε	

	στον διάλογο		να μπορεί να οργανώνει τις σκέψεις του και κατ' επέκταση να γίνεται περισσότερο κατανοητός	
		-0,857		
		-0,857		
1.3	Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια	-1,3		
		-1,3		
		-1,222		
1.4	Αντίληψη του λόγου	-0,333		
		-0,333		
		-0,333		
1.5	Διαταραχές άρθρωσης και φωνολογικές διαταραχές	-2	Να εξασκηθεί	
		-2		
		-2		
1.6	Ποιότητα έντασης της φωνής κατά την ομιλία	0		
		0		
		0		
1.7	Έκφραση (λεξιλόγιο και γραμματική)	-2	Να εξασκηθεί ώστε να βελτιώνεται συνεχώς	
		-2		
		-2		
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ		-1,193		
		-1,193		
		-1,181		

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ (Μακροπρόθεσμος στόχος)					
Α/Α	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13 ΝΟΕ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
1.1. ΟΠΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.1.1	Λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε.	0	0	0	Δεν έχει κανένα πρόβλημα
1.1.2	Θυμάται το περιεχόμενο κάρτας που είδε.	0	0	0	Πολλές φορές απαντά πριν ρωτήσει η ειδικός γιατί θυμάται πολύ καλά

1.1.3	Θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε.	0	0	0	
1.1.4	Θυμάται αντικείμενα τα οποία είδε.	0	0	0	Για παράδειγμα θυμόταν τα αεροπλάνα, τα οποία είδε σε μια εκπαιδευτική εκδρομή.
1.1.5	Λέει τα χρώματα που απεικονίζονται στις κάρτες με την σειρά που τις δείξαμε.	0	0	0	Τα χρώματα και η ζωγραφική γενικά του αρέσουν πολύ.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Βρίσκεται στο εξάμηνο της ηλικίας του. Δεν παρουσιάζει ελλείψεις. Βρίσκεται στο εξάμηνο της ηλικίας του. Δεν παρουσιάζει ελλείψεις.	0	0	0	
ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Μακροπρόθεσμος στόχος)					
A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13 ΝΟΕ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
2.1. ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
2.1.1.	Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του	-1	-1	-1	Δεν έχει απόλυτη συναίσθηση του προβλήματός του, αλλά αποδέχεται τα κοχλιακά του εμφυτεύματα.
2.1.2.	Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του	-2	-2	-2	Είναι μικρός ακόμη
2.1.3.	Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω.	0	0		Ο Λ είναι ένα παιδί δυναμικό, σίγουρο για τον εαυτό του και κατ'επέκταση με αυτοπεποίθηση. Στο διάλειμμα όταν παίζει με τους συμμαθητές του ποδόσφαιρο διεκδικεί έντονα την μπάλα και συμμετέχει σε όλα τα παιχνίδια.
2.1.4.	Αποδέχεται τους άλλους.	0	0	0	Είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό παιδί και συναναστρέφεται με όλους.
2.1.5.	Αποδέχεται την αποτυχία του	0	0	0	Η άρθρωση δυσκολεύει το Λ κάτι το οποίο είναι λογικό εξαιτίας της ηλικίας του. Κάποια στιγμή μέσα στην τάξη δεν μπορούσε να προφέρει σωστά τη λέξη «ομάδα». Προσπάθησε αρκετές φορές μαζί με τη δασκάλα και δεν τα κατάφερε. Στο τέλος της είπε πως είναι δύσκολο. Αντιλαμβάνεται λοιπόν την αποτυχία, αλλά δεν σταματά να προσπαθεί.
2.1.6.	Χαίρεται με την επιτυχία του	0	0	0	Όταν πετυχαίνει κάποιο ορισμένο από τη δασκάλα στόχο χαμογελά πλατιά, περιμένοντας την αμοιβή, που είναι συνήθως κάποιο αυτοκόλλητο.

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Βρίσκεται μισό εξάμηνο κάτω από την ηλικία του περίπου. Βρίσκεται μισό εξάμηνο κάτω από την ηλικία του περίπου.	-0,5	-0,5	-0,6	
3.1. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ (Μεσοπρόθεσμος στόχος)					
3.1.1.	Δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση.	0	-1	-1	Ενδιαφέρον για μάθηση παρουσιάζει ιδιαίτερα στο μάθημα της λογαθραπειάς επειδή γίνεται χρήση του υπολογιστή και του έξυπνου πίνακα. Έχω παρατηρήσει ότι κουράζεται και χάνει το ενδιαφέρον και την προσοχή του, όταν περιμένει τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να ανταποκριθούν σε ζητούμενα που είναι πολύ εύκολα γι' αυτόν. Αυτό το διάστημα έχει λίγο κουραστεί και ζητά πολύ συχνά να ζωγραφίσει ή να παίξει.
3.1.2.	Μαθαίνει καινούρια πράγματα.	0	0	0	
3.1.3.	Ρωτά όταν έχει απορίες.	0	0	0	Όταν έχει απορίες ρωτά πάντα τη δασκάλα του.
3.1.4.	Φροντίζει το περιβάλλον.	0	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεν παρουσιάζει απόκλιση. Βρίσκεται μισό εξάμηνο κάτω από την ηλικία του περίπου.	0	-0,25	-0,25	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α2 ΛΕΒΔ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΜΑΘΗΤΗΣ: Α. ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών ΣΧΟΛΕΙΟ: Κωφών και βαρήκοων Αργυρούπολης ΕΞΑΜΗΝΟ: -
-- ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Κώφωση

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ

Αρχική Ημερομηνία: 1 Νοεμβρίου 2013 **Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Εμπλουτισμός λεξιλογίου και βελτίωση στη συντακτική δομή.

Ενδιάμεση Ημερομηνία, Μέσος όρος αποκλίσεων, Βραχυπρόθεσμος στόχος

Τελική Ημερομηνία, Μέσος όρος αποκλίσεων, Βραχυπρόθεσμος στόχος

Σημείωση: α) Οι αποκλίσεις σημειώνονται αριθμητικά με εξάμηνα π.χ. -4: 4 εξάμηνα απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης, β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0, γ) Οι αποκλίσεις πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με "+" π.χ. +2: 2 εξάμηνα απόκλιση πάνω από τη γραμμή βάσης, δ) Ο μέσος όρος υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 δια 7.

Μεθοδολογία Παρατήρησης: ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**1.1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Α/Α	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13 ΝΟΕ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
1.1	Ανάγνωση	-2	-2	-2	Διαβάζει βλέποντας εικόνες και γνωρίζει το δακτυλικό αλφάβητο
1.2	Κατανόηση	-1	-1	-1	Κατανοεί ερωτήσεις της δασκάλας καλύτερα όταν διατυπώνονται στην κινηματική γλώσσα. Στον προφορικό λόγο δυσκολεύεται γιατί δεν γνωρίζει πολλές λέξεις. Επιπλέον δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες και στις κατηγορίες
1.3	Γραφή	-2	-2	-2	Ασχολείται με προγραμματικές ασκήσεις και είναι πολύ καλός
1.4	Παραγωγή	-2	-2	-2	Γράφει μόνο το όνομά του αλλά όχι συνειδητά
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων. Παρατηρείται απόκλιση 2 εξαμήνων.	-1.75	-1.75	-1.75	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α3 ΛΕΒΔ

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΑΗΠΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Μακροπρόθεσμος στόχος)

1.1. ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)

ΜΑΘΗΤΗΣ: Λ ΗΛΙΚΙΑ: 6 ΤΑΞΗ: Α' ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: κώφωση.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔ.ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

1. Αρχική: Ημερομηνία: 01-11-2013 Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

2. Ενδιάμεση: Ημερομηνία: Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

3. Τελική: Ημερομηνία: Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

Σημείωση: Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης)

β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

A/A	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13-11-2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διό. Προτεραιότητες
1.1.1	Να αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει οπτικές ακολουθίες.	0	0	0	Είναι πολύ καλός. Για παράδειγμα σε μία άσκηση λαβύρινθου τελείωσε γρήγορα και σωστά
1.1.2.	Να αντιλαμβάνεται και να ακολουθεί τον οπτικό ρυθμό	0	0	0	
1.1.3.	Να διαφοροποιεί και να διακρίνει τις οπτικές παραστάσεις.	0	0	0	Σε ασκήσεις οπτικής διάκρισης, στις οποίες καλείται να κυκλώσει τα όμοια ή να ζωγραφίσει κουτάκια ώστε να το σχήμα να μοιάζει με το πρότυπο είναι πολύ καλός.
1.1.4.	Να ταξινομεί και να ταυτίζει όμοιες και διαφορετικές παραστάσεις.	0	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεν παρατηρείται απόκλιση. Δεν παρατηρείται απόκλιση.	0	0	0	

1.2 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.2.1	Να συνδυάζει οπτικοακουστικές λειτουργίες.	-2	-2	-2	
1.2.2	Να αντιστοιχίζει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα.	-1	-1	-1	Δυσκολεύεται. Για παράδειγμα αν δει μια εικόνα που απεικονίζει ένα μωρό και ερωτηθεί πώς κάνει το μωρό που κλαίει, δεν μπορεί να απαντήσει παρά μόνο με πολύ βοήθεια.
1.2.3	Να διακρίνει οπτικοακουστικά λέξεις, συλλαβές, φθόγγους.	-2	-2	-2	Δυσκολεύεται. Η ειδικός τον βοηθά με διάφορα παραδείγματα, λέξεις δηλαδή που κατέχει και περιέχουν τους ίδιους φθόγγους ή συλλαβές.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρατηρείται απόκλιση δύο εξαμήνων περίπου.	-1.667	-1.667	-1.667	
1.3 ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.3.1.	Να συνδυάζει την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας.	-1	-1	-1	Με στόχο την εξάσκηση η δασκάλα πολλές φορές καλύπτει τα χείλη της και του μιλά. Αναποκρίνεται επιτυχώς, εκτός αν δεν γνωρίζει κάποια λέξη.
1.3.2.	Να συνδέει πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης.	-2	-2	-2	Είναι πολύ μικρός ακόμα
1.3.3.	Να συνδέει τις εμπειρίες του με βάση το αίτιο-αποτέλεσμα.	-2	-2	-2	Είναι πολύ μικρός ακόμα
1.3.4.	Να συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης.	0	0	0	
1.3.5.	Να ενισχύει τη διάρκεια της προσοχής	0	0	0	Στην προσοχή δεν έχει κανένα πρόβλημα. Συγκεντρώνεται εύκολα όταν και για όσο χρειάζεται.
1.3.6.	Να ακολουθεί σύνθετες εντολές.	-2	-2	-2	Στις σύνθετες εντολές δυσκολεύεται, κυρίως αυτές που περιέχουν άγνωστες γι' αυτόν λέξεις.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρουσιάζει απόκλιση ένα εξάμηνο περίπου. Παρουσιάζει απόκλιση δύο εξάμηνα περίπου.	-0.667	-1.167	-1.167	

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΑΗΠΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

a/a	Μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. αποκλίσεων	Διδ. Προτεραιότητα		Παρατηρήσεις
1.1.	Οπτική αντίληψη	0			
		0			
		0			
1.2.	Οπτικοακουστική αντίληψη	-1.667			
		-1.667			
		-1.667			
1.3.	Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες	-0.667			
		-1.167			
		-1.167			

Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΔΕΒΑ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ (Μακροπρόθεσμος στόχος)

1.1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)

A/A	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13-11-3013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.1.1	Να προφέρει σωστά τα φωνήεντα, τα σύμφωνα, τα συμπλέγματα.	-	-2	-2	Έχει ξεκινήσει ένα μήνα περίπου εκπαίδευση στο μάθημα της λογοθεραπείας αλλά δυσκολεύεται πολύ, κυρίως στα σύμφωνα και στις λέξεις, οι οποίες περιέχουν πολλά.
1.1.2	Να διακρίνει φωνητικά συγγενείς φθόγγους.	-	-2	-2	Η λογοπεδικός έχει δημιουργήσει οπτικοποιημένο υλικό, το οποίο αποτελείται από λέξεις που αρχίζουν για παράδειγμα με το ίδιο γράμμα, με στόχο την εξάσκηση. Όπως βιβλίο, βάζο, βούρτσα κ.α.
1.1.3	Να κάνει συλλαβική και φθογγική ανάλυση της ηχητικής εικόνας.	-			
1.1.4.	Να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τις λέξεις στον προφορικό λόγο.	-2	-2	-2	Εκπαιδεύεται, ωστόσο λόγω της κώφωσης έχει πολλές ελλείψεις

1.1.5.	Να αναλύει τις λέξεις σε συλλαβές προφορικά.	-	-2	-2	Η προσπάθεια για το διαχωρισμό των συλλαβών γίνεται είτε με παλαμάκια, είτε ο Λ ακουμπά το χέρι του στο θρανίο και η λογοπεδικός προφέρει τις συλλαβές μιας λέξης ακουμπώντας ταυτόχρονα ένα ένα δάχτυλο του παιδιού. Ο Λ μόνος δεν μπορεί να διακρίνει τις συλλαβές.
1.1.6.	Να αναλύει τις συλλαβές σε φθόγγους προφορικά.	-	-	-	
1.1.7.	Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο φθόγγο.	-2	-2	-2	Δυσκολεύεται πολύ, διακρίνει μόνο περιορισμένες και λίγες λέξεις ακόμα. Όσο περνάει ο καιρός βελτιώνεται.
1.1.8.	Να διακρίνει και να συνθέτει φωνημικά τους φθόγγους και τις συλλαβές με ακρίβεια.	-	-	-	
1.1.9.	Να συνθέτει προφορικά τα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα.	-	-	-	
1.1.10.	Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.	-	-	-	
1.1.11.	Να διακρίνει λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά.	-	-	-	
1.1.12.	Να ταξινομεί λέξεις με κοινά συμπλέγματα.	-	-	-	
1.1.13.	Να σχηματίζει λέξεις με ακολουθία των φθόγγων που ακούει.	-	-	-	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρουσιάζει απόκλιση δύο εξάμηνα περίπου. Παρουσιάζει απόκλιση δύο εξάμηνα περίπου.	-2	-2	-2	Δεν έχει ξεκινήσει ακόμα εκπαίδευση για ότι δεν έχει συμπληρωθεί, λόγω της κώφωσης και της μικρής ηλικίας του Λ
2.1. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
2.1.1.	4.6.1.Να γνωρίζει και να σχηματίζει προτάσεις με ενεργητικό λεξιλόγιο.	-2	-2	-2	Εκπαιδύεται στο σχηματισμό προτάσεων αλλά λόγω της κώφωσης και της μικρής ηλικίας του δυσκολεύεται.
2.1.2.	4.6.2.Να αναγνωρίζει λέξεις με κοινά γνωρίσματα, χρησιμοποιώντας το λεξικό.	-	-	-	
2.1.3.	4.6.3.Να εμπλουτίζει το ενεργητικό λεξιλόγιο με	-	-	-	

	αναγνωστικά παιχνίδια.				
2.1.4.	4.6.4.Να ακούει και να κατανοεί γραπτές ιστορίες.	0	0	0	Όταν δεν υπάρχουν άγνωστες γι' αυτόν λέξεις δεν έχει πρόβλημα κατανόησης.
2.1.5.	4.6.5.Να κατανοεί και να αναπαράγει ιστορίες σωστά δομημένες.	-2	-2	-2	Στην αναπαραγωγή δυσκολεύεται να δομήσει τη σκέψη του και αυτά που λέει δεν είναι κατανοητά.
2.1.6.	4.6.6.Να ρυθμίζει την ταχύτητα της ανάγνωσης ώστε να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου.	-	-	-	
2.1.7.	4.6.7.Να χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους κατανόησης του περιεχομένου κειμένου.	-	-	-	
2.1.8.	4.6.8.Να συνδέει το νόημα μερών του κειμένου σε ολοκληρωμένη ενότητα.	-	-	-	
2.1.9.	4.6.9.Να γράφει σωστά δομημένο κείμενο.	-	-	-	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Παρουσιάζει απόκλιση ένα εξάμηνο περίπου. Παρουσιάζει απόκλιση ένα εξάμηνο περίπου.	-1.333	-1.333	-1.333	Δεν έχει ξεκινήσει ακόμα εκπαίδευση για ότι δεν έχει συμπληρωθεί, λόγω της κώφωσης και της μικρής ηλικίας του Λ
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ					
α/α	Μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. αποκλίσεων	Διδ. Προτεραιότητα	Παρατηρήσεις	
1.1.	Φωνολογική αντίληψη	-2			
2.1.	Σημασιολογικό	-1.333			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β ΠΑΠΕΑ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

ΜΑΘΗΤΗΣ: Λ ΗΛΙΚΙΑ: 6 ΤΑΞΗ: Α' ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: κώφωση.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔ.ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

1. Αρχική: Ημερομηνία: 01-11-2013 Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

2. Ενδιάμεση: Ημερομηνία: Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

3. Τελική: Ημερομηνία: Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος:

Σημείωση: Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης)
β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

Μεθοδολογία Παρατήρησης: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 13 -11- 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20-2-2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 11-4-1014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ- ΔΙΑΔΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
1.	Ανάγνωση	-2	-2	-2	Διαβάζει βλέποντας εικόνες και γνωρίζει το δακτυλικό αλφάβητο
2.	Κατανόηση	-1	-1	-1	Κατανοεί ερωτήσεις της δασκάλας καλύτερα όταν διατυπώνονται στην κινηματική γλώσσα. Στον προφορικό λόγο δυσκολεύεται γιατί δεν γνωρίζει πολλές λέξεις. Επιπλέον δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες και στις κατηγορίες
3.	Γραφή	-2	-2	-2	Ασχολείται με προγραφικές ασκήσεις και είναι πολύ καλός
4.	Μαθηματικά	-2	-2	-2	Δεν ασχολούνται στην τάξη με τα μαθηματικά ακόμη. Μόνο στη δημιουργία προτάσεων κάποιες φορές χρησιμοποιούν τους δύο πρώτους αριθμούς.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι 2 εξάμηνα από την ηλικία του. Η απόκλιση είναι 2 εξάμηνα από την ηλικία του.	-1,7500	-1,75	-1,75	Ασχολείται με προγραφικές ασκήσεις και είναι πολύ καλός

Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις				
Μαθητής/τρια: ηλικία: 6 Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο κωφών και βαρήκοων Αργυρούπολης Τάξη: Α Διάγνωση: κώφωση Αρ. Πρακτικής Άσκησης: 6 Σχόλια: κινηματική γλώσσα, φωνολογία, εμπλουτισμός λεξιλογίου, δομή προτάσεων				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Στοχευμένες δραστηριότητες γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:	
	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ)-ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ- ΈΚΦΡΑΣΗ ΣΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΗΣ		Φωνολογικές ασκήσεις, εξάσκηση στη δημιουργία ολοκληρωμένων συντακτικά προτάσεων	
α/α, ημερομηνία (γράφετε από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφετε από κάτω)
13-2-2014	Μάθημα Γλώσσας: «Εμένα μου αρέσει...»	«Εσύ τι πίνεις;» «Πρόσεξε τι σε ρωτάω. Εσύ τι πίνεις;»	«Εγώ πίνω γάλα με κακάο.»	Έγινε επανάληψη της ερώτησης γιατί ξεκίνησε την απάντηση με λάθος ρήμα.
13-2-2014	Μάθημα Γλώσσας: «Κάνω κύκλος»	«Τι θα κάνεις;» όταν έπρεπε να ξεκινήσει να κυκλώνει ή να διαγράφει.		Πολλές φορές δεν μπορεί να δημιουργήσει ολοκληρωμένες και σωστές προτάσεις. Απαντά με φράσεις κάνοντας λάθη στα πρόσωπα, στον αριθμό, ή ξεχνά τα άρθρα.
13-2-2014	Μάθημα Γλώσσας: «Πίνω νερό»	«Εσύ τι πίνεις;» «Πρόσεξε, εσύ τι πίνεις;». Του τόνισα το «εσύ» για να αντιληφθεί ότι το ξέχασε»	«Εγώ πίνω νερό»	

ΠΑΡΑΤΗΜΑ Δ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1^ο Μέρος

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με το παιδί;

- Δάσκαλος Τμήματος Ένταξης
- Δάσκαλος παράλληλης στήριξης
- Δάσκαλος ειδικού σχολείου
- Δάσκαλος έγκαιρης παρέμβασης
- Δάσκαλος γενικού σχολείου
- Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε) _____

2. Σε ποιο πλαίσιο συνήθως εργάζεστε με το παιδί;

- Μέσα στη γενική τάξη
- Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε) _____

3. Ποια είναι η ηλικία του παιδιού; _____ ετών

4. Τόπος κατοικίας του παιδιού: _____

5. Σε ποια τάξη φοιτά το παιδί; _____

6. Η οικογένεια του παιδιού είναι:

- Ακούοντες
- Κωφοί, που χρησιμοποιούν κυρίως ομιλία
- Κωφοί, που χρησιμοποιούν κυρίως νοηματική
- Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε) _____

7. Σε ποια ηλικία το παιδί έκανε την εμφύτευση (την πρώτη εμφύτευση);

_____ ετών _____ μηνών

8. Έχει δευτέρο κοχλιακό το παιδί;

- Ναι Όχι

Αν Ναι, σε ποια ηλικία έκανε τη δεύτερη εμφύτευση; _____ ετών _____
μηνών

9. Ποια μέσα χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- Πλαστικοποιημένες κάρτες
- Πραγματικά αντικείμενα
- Εκδρομές
- Μέσα τεχνολογίας
- Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε) _____

10. Με τη χρήση της διαφοροποιημένης γλωσσικής διδασκαλίας πόσο αναπτύσσεται η οπτικοκινητική και φωνητικοακουστική γλώσσα στο παιδί

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

11. Η προσαρμοσμένη γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Σύμφωνα με τα δεδομένα του σχολείου, η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού βρίσκεται πάνω ή κάτω από το μέσο όρο της τάξης του;

- Κάτω
- Πάνω

2ο Μέρος

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	ΔΕΕ
--------------------	---------	---------------------------------	---------	--------------------	-----

Επικοινωνιακές δεξιότητες

E1	Το παιδί δε χρειάζεται να κοιτά το πρόσωπο του ομιλητή					
E2	Το παιδί δε χρειάζεται να χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα καθόλου					
E3	Το παιδί μπορεί να κατανοήσει την ομιλία χωρίς να βασίζεται στην χειλεανάνγωση					

Ακαδημαϊκή επίδοση

A1	Η ακαδημαϊκή πρόοδος του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του					
A2	Το παιδί έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο στην ανάγνωση και τη γραφή					
A3	το επίπεδο προόδου του παιδιού είναι το ανάλογο τουλάχιστον για την ηλικία του					

Ενδιαφέρον για μάθηση

M1	Τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση					
M2	Τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα αυξάνουν την προσοχή του παιδιού στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
M3	Τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μέσα συμβάλουν στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας					

Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για τον χρόνο που αφιερώσατε στο ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και θα βοηθήσει τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

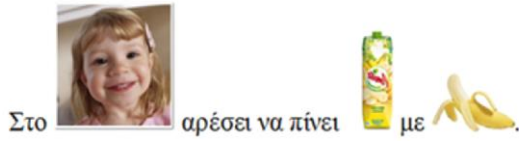
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΣΑΔΕΠΕΑΕ

	ΜΑΘΗΤΗΣ Λ.	ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών	ΣΧΟΛΕΙΟ: Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης	ΕΞΑΜΗΝΟ: Β	ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Κώφωση
	Περιοχή: Σχολικές Δεξιότητες			Γενική Ενότητα: Γλώσσα	
	Μακροπρόθεσμος Στόχος Αναπτυξιακές δεξιότητες στην ετοιμότητα του Προφορικού λόγου				
	Ημέρες	Διδακτικοί Στόχοι	Δραστηριότητες	Επάρκεια και Ολοκλήρωση εργασίας	Υλικά
Βήμα 1ο	Πέμπτη 6/2/2014	Να ακροάται ή να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά	Ακρόαση ή εκτέλεση εντολών	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Χαρτόνι, πλαστικοποιημένες κάρτες, παπουτσόκουτο, πλαστικό καλάθι, ρολόι
	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
Βήμα 2ο	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
Βήμα 3ο	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Πέμπτη 13/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Πέμπτη 13/3/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
Βήμα 4ο	Δευτέρα 17/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Δευτέρα 17/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
	Δευτέρα 17/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι
Βήμα 5ο	Δευτέρα 17/2/2014	Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις	Να λέει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	Επάρκεια εργασίας, επιθυμητά αποτελέσματα.	Ρολόι, φωτοτυπία, χαρτόνι, πραγματικά αντικείμενα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Τι αρέσει στο κορίτσι να πίνει;



Τι δεν αρέσει στο αγόρι να πίνει;



Τι θέλει να πει το κορίτσι;



Τι πρέπει να πίνουν και να τρώνε τα παιδιά;



Τι πίνει το αγόρι;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

<p>ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ –</p> <p>ΠΑ 1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</p> <hr/> <p>(συμπληρώνονται όλα τα στοιχεία κάθε φορά)</p>			
<p>A/A (Αύξων Αριθμός) α)αρ.φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: β)αρ.Περίληψη ΠΑ</p> <p>Φορέας: Δημοτικό σχολείο Κωφών/Βαρήκων Αργυρούπολης</p> <p>Ημερομηνία: 18/3/2014 Ονοματεπώνυμο ΜιτχΦ: Μαλλικούρτη Ιωάννα Ειδικότητα: φιλόλογος Τηλ. Επικοινωνίας: 6980163078</p>		<p>Διάγνωση : Κώφωση</p> <p>E-mail: ioanna_mallikourti@hotmail.com</p>	
<p>Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής- Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα: Τρίτη</p>			
<p>Διδακτικές ώρες: 5</p>	<p>Τάξη: Ειδική Τάξη</p>	<p>Χρόνος Έναρξης: 9:48 Χρόνος λήξης: 10:03</p>	<p>Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων</p>
<p>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ: 5 ώρες</p>			
<p>Σκοπός Περίληψης: Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις</p>			
<p>Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ : Διδακτικός στόχος: (βραχυπρόθεσμος στόχος): Να εκφράζεται προφορικά με καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις</p>			
<p>Ενότητα (Μεσοπρόθεσμος στόχος): Μιλώ με σαφήνεια και ακρίβεια (Έκφραση σαφής και ακριβής)</p>			
<p>Περιοχή (Μακροπρόθεσμος στόχος): Αναπτυξιακές δεξιότητες στην ετοιμότητα του Προφορικού λόγου</p>			
<p>Συνάφεια Διδ. Στόχου με το: - Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: - Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: - Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: - Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο:</p> <p>ΠΑΠΕΑ/ Δ.Μ.Ε.: Το παιδί να μπορεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να αναπτύξει ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο και με τη νοηματική γλώσσα • Να αναπτύξει ψυχοκινητικές δεξιότητες • Να καλλιεργήσει τις νοητικές ικανότητες • Να οργανώσει τον συναισθηματικό του κόσμο • Να αποκτήσει ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή του στις βασικές σχολικές δεξιότητες 			
<p>ΔΕΠΠΣ: Στην κατάρτιση των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ των Κωφών ακολουθήθηκε κατά το δυνατόν η δομή των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Τα ΔΕΠΠΣ είναι κατά βάση κοινά με της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στοχεύουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στην επικοινωνία • και στην αλληλεπίδραση. <p>Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ : Η διδασκαλία του <u>μαθήματος της γλώσσας</u> στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους.</p>			

Στην εκπαίδευση των κωφών εισάγονται δύο νέα γνωστικά αντικείμενα: η «**Ελληνική Νοηματική Γλώσσα**» και η «**Κοινωνική και Πολιτισμική κοινωνία των κωφών**». Τα υπόλοιπα μαθήματα συμπορεύονται με το ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης ως προς τους γενικούς και ειδικούς στόχους, αλλά διαφοροποιούνται αισθητά ως προς τις **δραστηριότητες**.

Κείμενο

1. **Τίτλος κειμένου:** Τι πίνει το αγόρι;
2. **Αριθμός σειρών:** 2
3. **Αριθμός λέξεων:** 9
4. **Τύπος λέξεων:** γράμματα και εικόνες
5. **Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών:** 5

Μεθοδολογία Παρέμβασης

- **Ατομο με ΕΕΑ:** κ/β μαθητής
- **Φύλο:** Άρρεν
- **Ηλικία:** 6 ετών
- **Χώρος:** Ειδική τάξη
- **Χρόνος:** Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης

Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες

- **περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1):** Η δραστηριότητα αποτελείται από τέσσερα πλαστικοποιημένα φύλλα. Το πρώτο περιέχει την κοινωνική ιστορία και τα υπόλοιπα το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας με τη διαφορετική ερώτηση κάθε φορά.

-**διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2):** Παπουτσόκουτο, βέλτρον, πλαστικοποιημένες δραστηριότητες, χαρτόνι που αποικονίζει το σχετικό υλικό

- **έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):**

- **έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):**

-**Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών):**

Συμπέρασμα(παιδαγωγικός αναστοχασμός)

(1) **Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:** Στον Λ άρεσε πολύ το υλικό και κυρίως το βέλτρον. Έτσι η προσοχή και η συμμετοχή του ήταν αυξημένη. Δεν δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη διαδικασία της άσκησης. Έφτιαξε ολοκληρωμένες προτάσεις και βρήκε τη σωστή απάντηση. Επιπλέον θυμήθηκε το «και» στο τέλος της πρότασης.

(2) **Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:** Έκανε λάθος στο πρόσωπο του ρήματος. Αντί να πει «Το αγόρι πίνει» είπε «Το αγόρι πίνω». Είναι δύσκολο για τα κωφά/βαρήκωα παιδιά να μάθουν και να χρησιμοποιούν τους γραμματικούς κανόνες. Σε αυτό δεν συμβάλει και η μικρή ηλικία του παιδιού. Χρειάζεται περισσότερος χρόνος και εξάσκηση. Βέβαια αυτός δεν ήταν ο στόχος. Όσον αφορά το στόχο μας, χρειάστηκε να επαναλάβω δύο φορές την ερώτηση «Τι πίνει το αγόρι;».

(3) **Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:** Χρειάζεται περισσότερο ανάλογο υλικό, ώστε να παραγματοποιηθεί η βελτίωση.