



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 την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ:

ΖΟΜΠΟΛΑ Β. ΕΛΕΝΗΣ

Διπλωματούχου τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
του Εθνικού
και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2009

Τίτλος:

«Μεθοδολογικά προβλήματα διδασκαλίας (ΕΑΕ01) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών. Έρευνα σε σωματεία Κωφών και Βαρήκοων στην περιοχή της Αθήνας»

Επιβλέπων καθηγητής: Τσιναρέλης Γεώργιος-Επίκουρος Καθηγητής

Συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες: Δροσινού Κορέα Μαρία-Επίκουρη Καθηγήτρια
Σωτηρίου Μαργαρίτα-Λέκτορας

Καλαμάτα, Φεβρουάριος 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

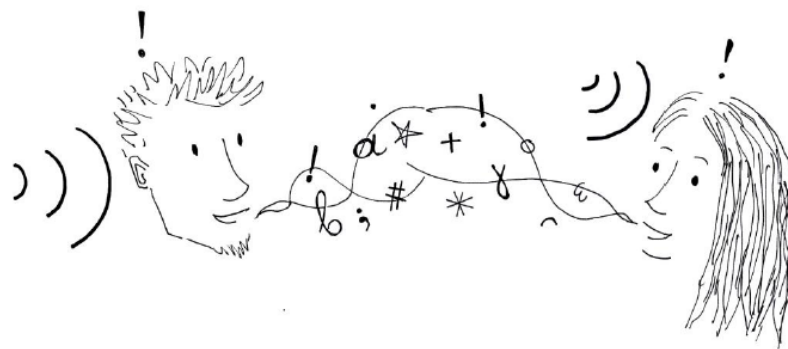
Στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση του συστήματος εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα ακοής. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε πως η ακουστική μειονεξία επηρεάζει, και σε τι βαθμό, λειτουργεί ανασταλτικά στην πορεία της εκπαίδευσης και της εξέλιξης της προσωπικότητας ενός παιδιού κωφού ή βαρήκοου. Θα παρατεθούν, η συμβολή, η συμμετοχή και οι αντιδράσεις της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας στον αγώνα του παιδιού με ελλειμματική ακοή να συνυπάρξει, ισότιμα και ισοδύναμα, με θάρρος και μοναδικότητα, στην πλειοψηφία των ακουόντων. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο ρόλο της μητέρας. Ξεχωριστή σημασία θα δοθεί στις ελλείψεις που παρουσιάζουν οι Κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Τέλος, θα αναζητήσουμε τις μεθόδους διδασκαλίας που έχουν υιοθετηθεί σε Κωφούς και βαρήκοους μαθητές (επικεντρώνοντας στην προφορική και «ολική επικοινωνία» ή «ταυτόχρονη επικοινωνία»), συμπεραίνοντας ποιά ενδεχομένως επιδρά καλύτερα στην πλειοψηφία των μαθητών. Στα παραπάνω, θα επισημάνουμε τη χρήση και συμβολή της Νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών. Σημείο αναφοράς θα αποτελέσει το δείγμα που θα προκύψει από σωματείο ατόμων με προβλήματα ακοής στην Αθήνα. Εργαλείο της έρευνας και της λήψης των αποτελεσμάτων θα είναι το ερωτηματολόγιο. Κλείνοντας, θα δούμε κατά πόσο η ένταξη και η ενσωμάτωση αυτών των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί και με ποιους τρόπους.

Λέξεις-Κλειδιά: κώφωση, απώλεια, οικογένεια, εκπαίδευση, γλώσσα, λόγος, ένταξη-ενσωμάτωση.

Πίνακας περιεχομένων

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
1. Εισαγωγή.....	7
2. Κατηγορίες των ατόμων με ακουστικές μειονεξίες.....	10
3. Η ακουστική βλάβη πως επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας και της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού	14
4. Οι αντιδράσεις των γονέων και η υποδοχή ενός κωφού παιδιού στην οικογένεια.....	19
4.1. Ο ρόλος της μητέρας στην πρώτη επαφή του κωφού παιδιού με τον κόσμο. Κωφές-Ακούουσες Μητέρες.....	24
5. Η ανάγκη της έγκαιρης παρέμβασης – Πλέγμα Βοήθειας Υποστήριξης και Συμβουλευτικής.....	27
6. Η γλωσσική ανάπτυξη στο Κωφό παιδί	32
7. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής.	38
7.1. Οι απαρχές-ιστορική αναδρομή	38
8. Χαρακτηριστικά στοιχεία και ελλείψεις στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών με ακουστικές βλάβες.....	43
8.1. Ο Προφορικός Λόγος.....	43
8.2. Ο Γραπτός Λόγος	46
9. Μέθοδοι διδασκαλίας για τα παιδιά με προβλήματα ακοής.....	49
9.1. Προφορική μέθοδος.....	50
9.2. Ολική επικοινωνία.....	51
9.3. Δίγλωσση-Διπολιτισμική Προσέγγιση,	51
9.4. Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester	52
10. Η αντιπαλότητα μεταξύ Προφορικής Μεθόδου και Ολικής ή «Ταυτόχρονης» Επικοινωνίας	52
11. Η Νοηματική Γλώσσα.....	56
12. Η Διγλωσσική προσέγγιση	59
13. Οι προσπάθειες για ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον	64
B ΜΕΡΟΣ: ΈΡΕΥΝΑ	72
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:	73
1.1.Εισαγωγή:.....	73
Ορισμός έρευνας και η συνεισφορά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	73
1.2. Υποθέσεις Εργασίας.....	75
1.3. Σκοπός Έρευνας	75
1.4. Μεθοδολογία	76

1.5. Επιλογή Δείγματος.....	77
1.6. Εργαλεία Έρευνας.....	78
Ερωτηματολόγιο.....	78
1.7. Σχεδιασμός της Έρευνας.....	80
1.8. Περιορισμοί-Δυσκολίες της έρευνας.....	81
2. Επεξεργασία- Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα της έρευνας.....	83
2.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	83
2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	86
2.3. ΑΣΚΗΣΕΙΣ.....	93
2.3.1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ.....	94
2.3.2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ.....	95
2.3.3. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	96
2.3.4. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	99
3. Συζήτηση-Συμπεράσματα	101
4. Επίλογος.....	104
Βιβλιογραφικές Αναφορές	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	112



Αντίληψη – Ακρόαση – Επικοινωνία

Στην οικογένειά μου που ενθαρρύνει κάθε προσπάθειά μου...

Στον Αλέξανδρο για την αγάπη, την υπομονή και τη συμπαράστασή του...

*Στις τρεις πολύτιμες φίλες που απέκτησα σε αυτό το εγχείρημα του μεταπτυχιακού
Ελευθερία, Σταυρίνα και Ελίνα...*



Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

το Αλφάβητό μου



1. Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει μια ευρέως αποδεκτή περιγραφή των εννοιών «ανάπηρος» και «αναπηρία», με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και η ενιαία παιδαγωγική προσέγγιση των αναπήρων. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στο πλήθος των θεωρητικών απόψεων και εκτιμήσεων, αλλά περισσότερο στο γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες μορφές αναπηρίας. Οι διαφορετικές αυτές μορφές αναπηρίας επηρεάζουν και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέτρων τα οποία κατά καιρούς θεσμοθετούνται. Στον ελλαδικό χώρο, ο πρώτος ορισμός της Ειδικής Αγωγής προέρχεται από την Ρόζα Ιμβριώτη. Το 1939, η Ιμβριώτη με τον όρο «**Θεραπευτική Αγωγή**» εισάγει την «επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς». Είναι ενδιαφέρον ότι στον ορισμό αυτόν επισημαίνονται οι κοινωνικοί παράγοντες, κάτι που αντίστοιχα δεν συμβαίνει με τους νόμους για την Ειδική Αγωγή. Σήμερα, αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού της Ειδικής Αγωγής, με το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει τον μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως άτομο με κάποια εμφανή ή όχι αναπηρία. Αυτό δεν σημαίνει βεβαίως ότι η αναπηρία δεν υφίσταται ή ότι δεν λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη διδακτική πράξη. Δεν επικεντρωνόμαστε όμως σ' αυτήν και έτσι ξεφεύγουμε από ερώτημα «τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής εξαιτίας της αναπηρίας του»- ένα ερώτημα το οποίο επί πολλές δεκαετίες καθόριζε και περιόριζε την Ειδική Αγωγή τόσο ως προς τους στόχους όσο και ως προς τα αποτελέσματά της. Επιπλέον, η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πια ως αποκλειστικά «προβληματική» και «αποκλίνουσα», αλλά γίνεται σεβαστή ως έχει. Απομακρυνόμαστε έτσι από την προσπάθεια για ομαλοποίηση, η οποία επιδιώκει κυρίως να γίνουν τα ανάπηρα παιδιά όμοια με τα «κανονικά» και να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα με εκείνα. Γενικότερα, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν αντιμετωπίζονται πια ως ελλειμματικές προσωπικότητες ή ως άτομα που πρέπει να αποποιηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά, όπως οι υπόλοιποι μαθητές, ως ξεχωριστές οντότητες οι οποίες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Εάν έπρεπε να δώσουμε έναν ορισμό για να προσδιορίσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση, με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις και την πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011, σελ 32) θα ήταν: *«Άτομα με δυσκολίες ή με εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι τα άτομα τα οποία παρουσιάζουν φυσικές, αισθητηριακές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές κ. ά. δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν τη μάθηση σε βαθμό, ώστε να απαιτείται η λήψη ειδικών μέτρων (π.χ. ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ειδικά μέσα και υλικά διδασκαλίας, ειδικές διδακτικές μέθοδοι, τροποποίηση των συνθηκών μάθησης κτλ), για να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά».*

Με το θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλα τα παιδιά οδηγήθηκαν στο σχολείο, το οποίο αναδείχτηκε σε παράγοντα καθορισμού της «κανονικότητας» των παιδιών και κατά συνέπεια δημιουργίας και νέων αναπηριών. Η Ειδική Αγωγή ως ξεχωριστός κλάδος της παιδαγωγικής βασίστηκε στην πεποίθηση ότι το ειδικό σχολείο μπορούσε να παρέχει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έτσι, δημιουργήθηκαν τα προγράμματα ένταξης, τα οποία θεωρήθηκαν συνθήκη sine-qua-no για τη βελτίωση της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η επικράτηση του γνωσιοκεντρικού σχολείου διεθνώς, έβαλε εμπόδια από πλευράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ειδική εκπαίδευση και στα σχολεία ένταξης με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένας κατώτερος τύπος μαθητή, να αποτύχει η σχολική ένταξη και τα παιδιά να οδηγηθούν στην περιθωριοποίηση. Φαίνεται, ότι ο νέος αιώνας χαρακτηρίζεται ως αιώνας της γνώσης και της επικοινωνίας. Οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνουν. Όποιος δεν κατέχει τη γνώση και τη δυνατότητα επικοινωνίας στιγματίζεται. Μήπως η εκπαίδευση δεν έχει στο επίκεντρό της το παιδί αλλά προσανατολίζεται στην γνώση για τη γνώση, στη μάθηση για τη μάθηση; Σήμερα και μέσα από την ελληνική νομοθεσία υποστηρίζεται το μοντέλο ενσωμάτωσης για όλους σε ένα σχολείο βέβαια γνωσιοκεντρικό, στο οποίο η γνώση αποτελεί το αδιαπραγμάτευτο στοιχείο. Αν λοιπόν, εντάσσουμε, συνεκπαιδεύουμε, ενσωματώνουμε παιδιά μ' αυτό το κριτήριο, τότε εντάσσουμε στο περιθώριο, αναπαράγουμε και μεγεθύνουμε τη διαφορά, ανεξάρτητα αν μιλάμε για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με ειδικά «χαρίσματα». Δεν αρκεί να ξορκίσουμε το κακό, αλλά να αναρωτηθούμε πως μπορούμε να διαπραγματευτούμε την ανεπάρκεια για να μην γίνει αναπηρία (Τζουριάδου, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, η Ειδική Αγωγή οφείλει να ορίσει, όσον αφορά στην εσωτερική της δομή, έως που είναι δυνατόν να φτάσει. Οι στόχοι της είναι (και πρέπει να είναι) οι ίδιοι με αυτούς της «κανονικής» εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις μορφές προσαρμογής που απαιτούνται στις διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο δεν πρέπει να θεωρείται ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ειδική ομάδα παιδιών. Η Ειδική Αγωγή πρέπει να αφορά το άτομο ως μια κοινωνικο-ψυχοσωματική ενότητα που δεν είναι τόσο απλή στο χειρισμό, στην προώθηση, στη διδασκαλία, αλλά που χρειάζεται ανάλογες προϋποθέσεις και βοήθεια για να ζήσει ως άτομο και να μάθει ορισμένους όρους του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος. Η ιδιαιτερότητα της Ειδικής Αγωγής καθορίζεται βάσει των ατομικών δυνατοτήτων και απαιτήσεων και όχι βάσει των τυπικών ή ειδικών μεθόδων, θεραπειών και προωθήσεων. Δεν είναι το σκαλοπάτι προς τη «Γενική» Παιδαγωγική, ούτε μόνο μια μορφή στην οποία ό, τι ήθελε προκύψει, αλλά αντίθετα απαιτεί μια επιστημονική εξέλιξη, μια εμβάθυνση και μια επεξεργασία και ανάλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Είναι καιρός να καταργηθούν οι όροι και οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται, οι οποίοι ούτως ή άλλως διαφοροποιούν και διαχωρίζουν τα άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους. Όσον αφορά τα παιδιά με δυσκολίες, οποιασδήποτε κατηγορίας καλό είναι να χρησιμοποιείται ο όρος Άτομα με Δυσκολίες (ΑμΔ) ή Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες (ΑμΕΔ), ο οποίος δεν ωραιοποιεί τα πράγματα και δεν αποκρύπτει τις δυσκολίες, αλλά έχει ως βασικό στοιχείο τη διαφορετικότητα (Χρηστάκης, 2011).

Μια ομάδα, λοιπόν, που εκπέμπει δυναμισμό στα πλαίσια της διαφορετικότητας και τολμά να υπερπηδά οποιοδήποτε εμπόδιο, αποτελεί η Κοινότητα των Κωφών. Η Κρητικού (2000, σελ 43) αναφέρει ότι *«οι ίδιοι οι Κωφοί δεν θέλουν να αναγνωρίζονται αποκλειστικά από την ακουστική τους απώλεια και δεν επιδιώκουν (όπως κάνουν οι ακούοντες για αυτούς) να ερμηνεύσουν τις υπόλοιπες πλευρές της ζωής τους ως συνέπεια αυτού του γεγονότος. Ως ομάδα παρόλο τον αποκλεισμό τους από την ευρύτερη κοινωνία έχουν συγκεντρώσει έναν σημαντικό αριθμό πληροφοριών και έχουν ανακαλύψει τρόπους για να ορίζουν και να εκφράζουν τους εαυτούς τους μέσα από παραδόσεις, ιστορίες, εκδηλώσεις και καθημερινές κοινωνικές συναντήσεις. Οι Κωφοί είναι μέλη της δικής τους κοινότητας, αλλά ταυτόχρονα ανήκουν και επηρεάζονται και από την ευρύτερη κοινωνία. Η συμμετοχή*

τους όμως στην ευρύτερη κοινωνία, προϋποθέτει ευαισθητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από τους ακούοντες».

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να ξετυλίξουμε σε δυο μέρη τις ιδιαιτερότητες αυτής της ομάδας, των ατόμων με ακουστικές μειονεξίες, θέτοντας ως βάση και κινητήριο άξονα την οικογένεια και το σχολείο. Στο πρώτο μέρος θα δούμε πρώτα από όλα, στο πώς η δομή μιας οικογένειας Κωφών ή ακουόντων μπορεί να επηρεάσει, τη γλώσσα, την προσωπικότητα και τα συναισθήματα ενός παιδιού με ελλειμματική ακοή. Πιο κάτω θα παρατεθούν με λεπτομέρειες οι ελλείψεις και οι αδυναμίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ύστερα, θα επισημανθούν τα κύρια στοιχεία των πιο σημαντικών και συνηθέστερων μεθόδων διδασκαλίας των ατόμων με ακουστική βλάβη. Ιδιαίτερη σημασία θα δοθεί στην Νοηματική γλώσσα και στη χρησιμότητά της ως εργαλείο εκπαίδευσης και επικοινωνίας, καθώς και στις προσπάθειες ένταξης και ενσωμάτωσης των Κωφών και Βαρήκοων μαθητών. Στο δεύτερο μέρος παραθέτοντας τις υποθέσεις μας και το ερευνητικό κομμάτι θα προσπαθήσουμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα και συναισθήματα που προέκυψαν από όλα αυτό το εγχείρημα.

2. Κατηγορίες των ατόμων με ακουστικές μειονεξίες

Η ακουστική απώλεια θεωρείται συνέπεια κάποια βλάβης στο μηχανισμό της ακοής εξαιτίας της οποίας δεν είναι κατορθωτό στο άτομο που έχει τη βλάβη να μπορεί να ακούει τους διάφορους ήχους καλά ή κάποτε να μη μπορεί να τους ακούει καθόλου. Η βλάβη που είναι δυνατό να υπάρχει ή να προκληθεί σε ένα οποιοδήποτε μέρος του μηχανισμού της ακοής, γίνεται η αιτία της μερικής ή της ολικής αδυναμίας αντίληψης των ήχων της ανθρώπινης φύσης και των ήχων του περιβάλλοντος. Έτσι οι ήχοι δεν φθάνουν ως πληροφορίες στ' αντίστοιχα κέντρα του εγκεφάλου και συνεπώς υπάρχει ελλιπής ή παντελής απουσία πληροφόρησης και επεξεργασία της από αυτόν. Κατά συνέπεια το άτομο με ακουστική βλάβη στερείται μερικά ή ολικά ένα αισθητηριακό κέντρο, άρα μειώνεται η αντιληπτική και η γλωσσική του ικανότητα από την πλευρά αυτών των πληροφοριών (Τσιναρέλης, 2011). Παιδιά που έχουν ακουστικές αδυναμίες συνήθως δυσκολεύονται να ακούσουν λόγω λειτουργικής βλάβης τους ενός ή και των δύο αυτιών. Η βαρηκοΐα (βαρνηκοΐα, *hyproacousie*), δηλαδή η μείωση, η εξασθένηση της ακουστικής οξύτητας, και η κώφωση (*surdite*)

συνιστούν τις αισθητηριακές δυσλειτουργίες που αλλοιώνουν την ποιότητα και την ένταση της ηχητικής αντίληψης (la perception sonore). Έτσι, γίνονται εμπόδιο στο παιδί σε όλους τους τομείς, όπου η ακοή διαδραματίζει κάποιο σημαντικό ρόλο, και κυρίως στο τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, ιδιαίτερα δε στην πιο ευαίσθητη περιοχή του: στην προφορική επικοινωνία (communication verbale) (Κρουσταλάκης, 2006).

Ο πληθυσμός με προβλήματα ακοής είναι αρκετά μεγάλος και ανομοιογενής αν συμπεριλάβει κανείς το ποσοστό των ανθρώπων που χάνουν την ακοή τους σε μεγάλη ηλικία, καθώς και τα παιδιά που σε μικρή ηλικία παρουσιάζουν συχνά προβλήματα ακοής. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές που έχουν παροδικά προβλήματα ακοής (συνήθως εντοπίζονται στο μεσαίο αυτί) είναι ένας πληθυσμός αρκετά μεγάλος. Οι μαθητές όμως με μόνιμες ακουστικές βλάβες (συνήθως εντοπίζονται στο εσωτερικό αυτί) αποτελούν έναν πληθυσμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, οι οποίες μπορούν να ικανοποιηθούν στο κοινό σχολείο μόνο με την προϋπόθεση ότι θα γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές. Πολλοί όμως από αυτούς τους μαθητές θα χρειαστούν ειδικές παροχές (π.χ. ακουστικά βαρηκοΐας, διερμηνεία ENΓ, στήριξη οικογένειας κτλ) για να μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου (2003) οι κυριότερες κατηγορίες παιδιών που έχουν μόνιμες ακουστικές βλάβες θα μπορούσαν να αναφερθούν ως εξής:

α) Προγλωσσικά Κωφά-Βαρήκοα παιδιά: Τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί κωφά ή βαρήκοα ή έχουν χάσει την ακοή τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, συνήθως πριν μάθουν να μιλάνε. Για το λόγο αυτό χαρακτηρίζονται ως προγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά. Ο αριθμός των παιδιών αυτών είναι αρκετά μικρός. Ο πληθυσμός αυτός διαφοροποιείται ως προς: **α)** το βαθμό της ακουστικής απώλειας, **β)** την ηλικία της ακουστικής απώλειας, **γ)** την ηλικία που έγινε η διάγνωση και άρχισε η εκπαιδευτική παρέμβαση, την χρήση των ακουστικών βαρηκοΐας, την χρήση της νοηματικής γλώσσας, **δ)** την οικογενειακή στήριξη, **ε)** την ακουστική κατάσταση των γονιών του και **ζ)** το είδος της εκπαίδευσης. Γενικά, η πλειοψηφία των προγλωσσικά κωφών παιδιών, δηλαδή τα 90% των παιδιών αυτών προέρχεται από ακούοντες γονείς και το μόνο το 10% έχει ένα Κωφό γονέα. Έτσι, η πλειοψηφία των προγλωσσικά κωφών παιδιών μεγαλώνει σε οικογένειες που δεν έχουν καμία γνώση από κωφούς και δε γνωρίζουν πώς να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους. Αντίθετα,

τα κωφά παιδιά των Κωφών γονέων συνήθως προσαρμόζονται ευκολότερα αφού οι οικογένειες τους έχουν εμπειρία σχετικά με την κώφωση, η δε επικοινωνία στην οικογένεια είναι άνετη μέσω της νοηματικής γλώσσας.

Β) Μεταγλωσσικά Κωφά- Βαρήκοα παιδιά: Αυτή η κατηγορία παιδιών έχουν χάσει την ακοή τους μετά την κατάκτηση της γλώσσας, δηλαδή μετά την ηλικία των 3-4 χρονών. Οι ανάγκες των παιδιών αυτών διαφοροποιούνται αφού έχουν συνήθως κατακτήσει τη γλώσσα πριν χάσουν την ακοή τους, έχουν μάθει να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και έχουν επομένως κατακτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία χρειάζονται στήριξη και βοήθεια στον τομέα της επικοινωνίας και της μάθησης γενικότερα.

Γ) Κωφά ή Βαρήκοα Παιδιά: Εκτός από την ηλικία της ακουστικής απώλειας, ο βαθμός της ακουστικής απώλειας είναι ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τον πληθυσμό των κωφών παιδιών. Οι ανάγκες των παιδιών με σοβαρές βαρηκοΐες και πλήρη κώφωση διαφέρουν από τις ανάγκες των παιδιών με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Επόμενο είναι να διαφοροποιούνται και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μεταξύ των δυο αυτών ομάδων. Γενικότερα χρησιμοποιούνται οι παρακάτω ορισμοί: **Κωφός** είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Χρησιμοποιεί κύρια το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ μεγάλη (πάνω από 90 Db). Από την άλλη, **Βαρήκοος** είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών το αντιλαμβάνεται με την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι μέτρια έως σοβαρή (από 35 dB έως 90 dB) (Λαμπροπούλου κ. ά., 2003).

Για να δούμε πώς επηρεάζει η ακουστική απώλεια την εκπαιδευτική εξέλιξη ενός παιδιού θα πρέπει να τονίσουμε όπως υποστηρίζει ο Μπίρτσας (1990), ότι ανάμεσα σε ένα βαρήκοο και σε ένα κωφό άτομο υπάρχει ουσιαστική διαφορά. Ένα βαρήκοο παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, όπως και ένα ακούον, δηλ. μέσω της ακοής και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την ομιλία για επικοινωνία. Όμως, έχει ανάγκη από ιδιαίτερη προσοχή και στήριξη, γιατί ναι μεν μπορεί να ακούσει ομιλία, αλλά η

ομιλία για ν' ακουστεί, πρέπει να έχει ορισμένη ένταση και να προέρχεται από μικρή σχετικά απόσταση. Τα ατομικά ακουστικά για τα βαρήκοα παιδιά είναι απαραίτητα. Αντίθετα, σ' ένα κωφό παιδί η γλώσσα δεν έρχεται μέσω της ακοής, αλλά μέσω της χειλεανάγνωσης ή των νοημάτων ή άλλων τρόπων. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας για το κωφό παιδί αποτελεί τεράστιο πρόβλημα, πρόβλημα με το οποίο παλεύει σε όλη του τη ζωή. Καθώς, η γλώσσα είναι το κατεξοχήν μέσον επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, η κώφωση πλήττει κυρίως την ικανότητα του παιδιού για επικοινωνία. Πλήττει, με άλλα λόγια, τον πυρήνα των ανθρώπινων σχέσεων. Το πρόβλημα της επικοινωνίας είναι το βασικό πρόβλημα του κωφού παιδιού. Η επικοινωνία των κωφών μεταξύ τους γίνεται με τη γλώσσα των νοημάτων. Η επικοινωνία όμως μεταξύ κωφών και ακουόντων πρέπει να γίνει με τη γλώσσα των ακουόντων. Και είναι αλήθεια ότι χρειάζεται πολύ μεγαλύτερος χρόνος, προσπάθεια και ανοχή από μέρους των ακουόντων για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον. Το κωφό παιδί τείνει να απομονωθεί από τους συνανθρώπους του, καθώς αδυνατεί ή δυσκολεύεται να τους κατανοήσει και να εκφράσει τις σκέψεις του. Έτσι, χάνει όχι μόνο γλώσσα, αλλά και πολλές ευκαιρίες για μάθηση και πλήθος εμπειριών που τα ακούοντα παιδιά αποκτούν με την συζήτηση. Είναι τρομερά μεγάλο κενό για τη γλωσσική και πνευματική του ανάπτυξη το γεγονός ότι δεν μπορεί να ωφεληθεί από το πλήθος και την ποικιλία των γλωσσικών ερεθισμάτων που το ακούον παιδί δέχεται κατά τα κρίσιμα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η δυσκολία στην επικοινωνία μπορεί ακόμη να προκαλέσει συναισθηματικές εντάσεις και κοινωνική δυσπροσαρμοστία, μάλιστα δε στην περίπτωση που το άτομο δε βοηθηθεί αρκετά από τη μικρή του ηλικία. Τα μειονεκτήματα όμως αυτά πρέπει να θεωρηθούν μάλλον δευτερογενή, γιατί δεν είναι αναγκαία επακόλουθα της κώφωσης και η εμφάνισή τους ή όχι εξαρτάται κατά το μεγαλύτερο ίσως μέρος από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Η κατάλληλη εκπαίδευση του παιδιού από μια πολύ μικρή ηλικία, με τη βοήθεια ακουστικών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στο να μειωθεί η γλωσσική του καθυστέρηση και το πρόβλημα της επικοινωνίας. Τα προβλήματα όμως δεν πρόκειται να εξαφανιστούν, αλλά θα επιμείνουν σε όλη του τη ζωή. Επίσης, παρά τη σωστή εκπαίδευση και την αναπλήρωση της χαμένης ακοής με άλλα μέσα, το παιδί είναι αναπόφευκτο να χάσει τελικά κάποιες εμπειρίες που είναι αδύνατο ν' αποκτηθούν με άλλες αισθήσεις, όπως είναι π.χ. η μουσική. Η σχολική καθυστέρηση είναι γενικά αναπόφευκτη. Τούτο θα μπορούσε ίσως να μην ισχύει μόνο σε μια περίπτωση. Αν όλη η διδακτική εργασία

διεξαγόταν στη γλώσσα των νοημάτων-τη γλώσσα του παιδιού-αλλά και ο κόσμος γύρω του, από τον οποίον όλοι διδασκόμαστε, μιλούσε την ίδια γλώσσα. Αφού όμως αυτό δεν γίνεται, η σχολική καθυστέρηση είναι γεγονός. Μικρή ίσως στην αρχή, αλλά που αυξάνει με τον καιρό. Ένας κωφός έφηβος μπορεί να βρίσκεται τέσσερα ή και περισσότερα χρόνια πίσω από τους ακούοντες συνομήλικους του. Το πόσο μεγάλο αποβαίνει τελικά το μειονέκτημα της κώφωσης, δηλ. τι επιπτώσεις έχει στη ζωή του ατόμου γενικά και στη σχολική του επίδοση ειδικότερα, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες με τους οποίους συνδέεται απόλυτα η επιτυχία του σχολικού προγράμματος, όπως είναι σύμφωνα με τον Μπίρτσα (1990):

- Ο βαθμός απώλειας της ακοής
- Η νοημοσύνη
- Η ηλικία που χάθηκε η ακοή (εκ γενετής ή αργότερα και πότε)
- Η ηλικία που φόρεσε το παιδί ακουστικό
- Η ηλικία που άρχισε η συστηματική εκπαίδευση
- Οι ευκαιρίες εκπαίδευσης και η ποιότητά της (σπίτι, σχολείο).

3. Η ακουστική βλάβη πως επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας και της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού

Η στέρηση της ακοής δεν είναι ένα αισθητηριακό ελάττωμα χωρίς διαταραχές στη διαμόρφωση της προσωπικότητας στις πολύπλευρες διαστάσεις της. Οι μηχανισμοί της γένεσης και της διαμόρφωσης του ατόμου σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο, απαιτούν μια συνεχή αμφίδρομη επικοινωνία του παιδιού και του περιβάλλοντος του, η οποία πραγματοποιείται διά μέσου των αισθήσεων. Η στέρηση της ακοής οδηγεί σε μεταβολές του τρόπου με τον οποίο το παιδί θα ολοκληρώσει την προσωπικότητά του δια μέσου της αισθητηριακής αντίληψης του εξωτερικού κόσμου και σε συνάρτηση με τις κληρονομικές του καταβολές. Επιβραδύνει την ανακάλυψη του σώματός του, των ορίων του, την δημιουργία του ΕΓΩ που καταρχάς είναι σωματικό. Διαταράσσει τη σύλληψη της πραγματικότητας των αντικειμένων και της θέσης τους στο χώρο και στο χρόνο. Το παιδί με κώφωση ή βαρηκοΐα εξελίσσεται μέσα σε ένα ιδιαίτερο κόσμο και σε σχέση με αυτόν οργανώνεται. Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι η στέρηση της ακοής, αίσθηση κεφαλαιώδους σημασίας, ακολουθείται από ιδιαιτερότητες της οργάνωσης της προσωπικότητας, στις οποίες

επιδρά και η επακολουθούσα παθολογική συμπεριφορά του περιβάλλοντος που αγχώδες, αυξάνει τις απαιτήσεις του και ελαττώνει τις δυνατότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού εξαρτάται από την ωρίμανση του νευρικού συστήματος, μεταφράζει όμως και την απουσία των νευρολογικών εστιών και την καλή ενσωμάτωση των αισθητηριακών λειτουργιών που είναι απαραίτητες στην επαναλαμβανόμενη κίνηση, που στο παιδί πραγματοποιείται μέσω του παιχνιδιού. Τα παιδιά με ακουστική μειονεξία στερούμενα του λόγου που αποτελεί μέσο της πληροφόρησης, μπορούν να αναπτύξουν σχεδόν φυσιολογικές πνευματικές ικανότητες με την προϋπόθεση της σωστής παρακίνησης (Ηλιάδη, Μεταξά & Ψηφίδη, 1988).

Αρκετοί ερευνητές ονομάζουν την κώφωση «αόρατη αναπηρία». Η εντύπωση που δίνει ένας κωφός στους άλλους, σύμφωνα με τον Τσίκουλα (1981) είναι αυτή, του αφηρημένου ή του αργού στην κατανόηση και την αντίληψη. Από τη βρεφική ηλικία παρουσιάζει έλλειψη έκφρασης και σχεδόν απάθεια για όσα συμβαίνουν γύρω του. Μεγαλώνοντας το κωφό παιδί μπορεί να παρουσιάσει διαταραχές συμπεριφοράς, άγχος, συναισθηματική ανωριμότητα, εγωκεντρισμό έχοντας ως κύριο σημείο αναφοράς τον εαυτό του. Συχνές είναι οι επιθετικές συμπεριφορές. Για να εκφραστεί στριγκλίζει και το ευχαριστεί ό, τι του προκαλεί αίσθηση δόνησης. Ενοχλείται που δεν το καταλαβαίνουν και γίνεται δυσάγαθο και απρόσεκτο. Στο τέλος, κλείνεται στον εαυτό του, προτιμά τη μοναξιά και το ατομικό παιχνίδι (Μανωλίδης, 1974). Η γλωσσική ιδιαιτερότητα των κωφών δημιουργεί σοβαρούς φραγμούς στην επικοινωνία. Οι συναισθηματικές επιπτώσεις της κώφωσης είναι πολλαπλές και εξαρτώνται από τη στάση των γονέων και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην αντιμετώπιση της όλης κατάστασης. Τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς, όπως αναφέρει ο Altschuler (1974) παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επιτυγχάνουν καλύτερα στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα. Οι ακούοντες γονείς παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα με αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Ακόμη και σε περιπτώσεις με μητέρες χωρίς συναισθηματικά προβλήματα, εμφανίζεται ψηλότερο ποσοστό προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας (Galenson, 1979). Παρ' όλες τις δυσχέρειες της αναπηρίας της ακοής, το κωφό παιδί φθάνει αρκετά εύκολα σε μια κανονική αναπαράσταση του κόσμου. Βέβαια το σύστημα επικοινωνίας είναι αρκετά διαταραγμένο, αλλά οι δυνατότητες της σχέσης του κωφού παιδιού με το περιβάλλον που βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα λόγω

των ικανοτήτων των χεριών του. Στη βρεφική ηλικία φθάνει αντικείμενα, τα αρπάζει και μαθαίνει να συντονίζει μάτια και κινήσεις χεριών. Τα κωφά παιδιά που έχουν σα μητρική γλώσσα τη νοηματική, κάνουν το «babble» τον ίδιο χρόνο που το πραγματοποιούν και τα ακούοντα παιδιά. Αρχίζουν δηλαδή να δείχνουν τα πρώτα νοήματα («μιλώντας» τις πρώτες τους λέξεις), ακριβώς τον ίδιο χρόνο με τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν ήχους για να πουν τις πρώτες τους λεξούλες (Quigley, 1984). Είναι προφανές ότι, όταν τα χέρια ενός κωφού παιδιού χρησιμοποιούνται και ενθαρρύνονται ως κύρια μέθοδος για έκφραση, το αποτέλεσμα είναι ακριβώς το ίδιο στα αντίστοιχα ηλικιακά στάδια με το παιδί που έχει ακοή. (Ορφανός, 2011)

Όσο αφορά την προσωπικότητα του παιδιού με ακουστική μειονεξία επικρατούν αντίθετες απόψεις. Το προφίλ της προσωπικότητας του παιδιού φαίνεται να είναι προβληματικό παρ' όλες τις γνώμες που εκφράζονται συχνά και τις ενδείξεις που απορρέουν από τις κλασικές δοκιμασίες. Οφείλουμε όμως να ξεχωρίσουμε τις αντιδραστικές συμπεριφορές που είναι σχετικά σταθερές, και που οφείλονται στην επίδραση της ακουστικής μειονεξίας στο παιδί και στη σχέση του με τους γονείς, δασκάλους, κοινωνία, από τις συμπεριφορές που αποτελούν υφή της προσωπικότητας και που είναι δύσκολο να αποδώσουμε στην κώφωση ή στην βαρηκοΐα. Συγκεκριμένα, η ενδοστρέφεια που παρατηρείται είναι μια λογική συνέπεια της δυσκολίας για επικοινωνία. Ο ελλιπής έλεγχος των πράξεών τους, οι ενστικτώδεις θυμοί φανερώνουν την απουσία της νοητικής αφομοίωσης των γεγονότων που σχετίζονται με την αποστέρηση, από δυσκολίες τοποθέτησης μέσα στο χρόνο. Ο εγωκεντρισμός που εκφράζει την απομόνωση και την έλλειψη κατανόησης από μέρους των άλλων (διότι οι διαφορές της προσωπικότητας εκφράζονται με το λόγο) οδηγεί σε μια επιβεβαίωση του εαυτού του. Η ανασφάλεια είναι συνέπεια της εξέλιξης του παιδιού με ακουστική μειονεξία σ' ένα κόσμο εν μέρει ακατανόητο κι όπου οι προσπάθειες της πραγματοποίησης, της επιβεβαίωσης του εαυτού του, την επιτείνουν σε μεγάλο βαθμό και μέχρι ιδεών καταδίωξης. Έχουν περιγραφεί επίσης συναισθηματική ωριμότητα, όπως και καταστάσεις χρόνιας κατάθλιψης ενώ σε άλλους, μια υπερδραστηριότητα και μια απειθαρχία. Μπρος στο άγχος, οι μηχανισμοί άμυνας είναι ή της δράσης ή απλώς προβληματικοί, που φανερώνουν ελλιπή εσωτερικήυση. Γενικά, η κοινωνική τους προσαρμογή είναι κατώτερη σε σχέση με εκείνη των φυσιολογικών. Έτσι το παιδί μη μπορώντας να εξισορροπήσει την κρίση του στην προσπάθειά του να φέρει αντιμετώπιη την πραγματικότητα με την

προσωπική του εμπειρία, αναγκάζεται να περιοριστεί αποκλειστικά στον προσωπικό του κόσμο. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι το βαρήκοο και το κωφό παιδί παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση της προσωπικότητάς τους (Ηλιάδη κ. ά., 1988)

Η κώφωση παρατηρούμε ότι θέτει περιορισμούς στο άτομο, όμως το κωφό παιδί είναι καταρχάς “παιδί”, που έχει την ιδιαιτερότητα να είναι κωφό, αλλά που παραμένει ένα ον που μπορεί να επικοινωνήσει. Έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται γλωσσικά σαν άτομο με αδυναμίες, αλλά και δυνατότητες και όχι σαν ελαττωματικό ον. Η ακοή δεν παρέχει μόνο τη δυνατότητα απόκτησης της γλώσσας, αλλά συγχρόνως και μια ιδέα ολοκληρωμένη του κόσμου που μας περιβάλλει. Πρέπει να διασαφηνίσουμε ότι τα παιδιά με απώλεια ακοής, δεν είναι διανοητικά καθυστερημένα. Ωστόσο, το να είναι κάποιος κωφός σημαίνει ότι αποκόβεται από το να παίρνει και να δίνει πληροφορίες με το συνήθη τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή την ομιλία. Είναι γεγονός ότι ποτέ δεν θα θεραπεύσει την αναπηρία του και κάνει ό,τι μπορεί για να ξεπεράσει αυτό του το μειονέκτημα. Όπως τονίζει, η Ζαφειράτου-Κουλιούμπα (1994) το κωφό παιδί διαφέρει από το ακούον στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξής του. Ειδικότερα, η χρήση της γλώσσας περιλαμβάνει δυο όψεις, που η μια συμπληρώνει την άλλη: **1)** αντιληπτική ικανότητα της ομιλούμενης γλώσσας από τους γύρω, **2)** χρήση της γλώσσας, ώστε το άτομο να γίνεται κατανοητό από τους άλλους. Η κατανόηση της γλώσσας γίνεται από το παιδί και μέσω της κατανόησης των καταστάσεων που συμβαίνουν γύρω του. Η πιο αισθητή διαφορά του κωφού παιδιού με το ακούον είναι ότι δεν μπορεί να δεχτεί ακουστικά μηνύματα, που είναι η βάση της ανάπτυξης του κανονικού συστήματος επικοινωνίας, του προφορικού λόγου. Του μένουν λοιπόν τα οπτικά μηνύματα π.χ. χαμόγελο, έκφραση προσώπου και ματιών, κινήσεις διάφορες που παίρνουν τη θέση της φωνής. Οι ακούοντες χρησιμοποιούν την ηχητική αντίληψη του συστήματος της γλώσσας, που από νωρίς διαθέτουν, για να διαλέξουν μέσα από τον πλούτο της γλώσσας αυτής, τις λέξεις με τις οποίες θα επικοινωνήσουμε με το περιβάλλον τους. Αυτό οδηγεί και στο να κυριαρχήσουν νωρίς και σε γραμματικούς κανόνες της γλώσσας. Επιπλέον, οι ακούοντες λαμβάνουν ακουστικά μηνύματα χωρίς να διακόπτουν κάποια δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται, ενώ οι κωφοί πρέπει να σταματήσουν ο, τι κάνουν και να στρέψουν την προσοχή και το βλέμμα τους στο πρόσωπο του ομιλούντος, γιατί μόνο τότε θα λάβουν κάποιο μήνυμα. Έτσι η επαφή με τους γύρω

είναι πολύ περιορισμένη. Τα παιδιά με κανονική ακοή μπαίνουν στο Δημοτικό σχολείο σε ηλικία έξι ετών, έχοντας ήδη ένα όργανο μάθησης, τη γλώσσα, άρα και την ικανότητα επικοινωνίας, που απέκτησαν χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια. Το λεξιλόγιο τους σ' αυτήν την ηλικία είναι αρκετά καλό, η δε γνώση της γραμματικής (έχει αποκτηθεί με τη μίμηση) επαρκής, για να στηριχτεί ο δάσκαλος και να διδάξει. Τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν μια τελείως διαφορετική εικόνα. Δεν αποκτούν γλώσσα με φυσικό τρόπο, παρά μόνο αν έχουν κωφούς γονείς. Χωρίς εντατική εκπαίδευση μπορεί να μείνουν άλαλα, μπορεί να αγνοούν ακόμη και την ύπαρξη των λέξεων. Αν και η κώφωση αυτή καθαυτή δεν επιδρά στην πνευματική ικανότητα του ατόμου, μπορεί όμως να περιορίσει τις ικανότητες επικοινωνίας του και αυτές με τη σειρά τους να περιορίσουν σοβαρά την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, αν δεν έχει τις κατάλληλες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Όταν τα παιδιά είναι μωρά το κωφό όπως και το ακούον, βγάζει ήχους ή αρθρώνει κάποιες συλλαβές. Επειδή όμως αυτή του, τη φωνητική παραγωγή, δεν την ακούει, γρήγορα τη σταματά από μόνο του, εκτός αν γίνουν προσπάθειες από τους γύρω του να τη διατηρήσει. Αντίθετα, το ακούον παιδί όλο και περισσότερο θα μιμείται τα στοιχεία της γλώσσας των μεγάλων και όλο και πιο σωστά θα μιμείται, μέχρι να φτάσει πολύ γρήγορα να επικοινωνήσει με τον προφορικό λόγο. Το κωφό παιδί δύσκολα θα φτάσει σε κάποιο ανάλογο σημείο και μόνο μετά από μεγάλη και επίπονη προσπάθεια. Ο μέσος κωφός μαθητής βρίσκεται τουλάχιστον τρία με πέντε χρόνια πίσω από τους ακούοντες συμμαθητές του στην ακαδημαϊκή κατάρτιση, ιδίως στις ικανότητες ανάγνωσης και γλώσσας. Συνήθως δίνουμε στο κωφό παιδί ορισμούς και λεξιλόγιο να μάθει, που το ξεχνά εύκολα τις περισσότερες φορές. Κι αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι οι λέξεις που φτιάχνουν τις ιδέες. Είναι οι ιδέες που όταν δοθούν την κατάλληλη στιγμή βοηθούν στην παρουσίαση των λέξεων. Τα μαθησιακά προβλήματα των κωφών παιδιών ξεκινούν από τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και δεν οφείλονται σε γνωστική ανικανότητα. Άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου απορρέει από την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η γνώση βάζει το θεμέλιο της γλώσσας. Για όλα τα παιδιά η γνώση και η γλώσσα είναι οι δυο πιο σημαντικοί παράγοντες στην πορεία της μάθησης. Τα προβλήματα που τα κωφά παιδιά έχουν με τη γλώσσα, τα εμποδίζει να μάθουν διαμέσου όλων των προσφερόμενων πηγών. Γνωρίζουμε καλά ότι οι κωφοί έφηβοι δεν έχουν εμπεδώσει τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας του τόπου

τους στην έκταση που πολύ νεότερα ακούοντα παιδιά το έχουν επιτύχει. (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994).

Συνολικά, η αισθητηριακή δυσλειτουργία και η κοινωνική απομόνωση του κωφού παιδιού και του εφήβου επιβαρύνονται σημαντικά από την αδυναμία να οργανώσουν και τη δυσχέρεια να εκφράσουν το λόγο τους, ο οποίος δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχο όργανο στην επικοινωνία, αλλά ταυτόχρονα και το υπόβαθρο της ανθρώπινης διανόησης. Το παιδί όταν μάλιστα παρουσιάζει σοβαρής μορφής κώφωση, που προξενήθηκε κατά τη γέννηση ή λίγο αργότερα, θα παρουσιάσει συγχρόνως και σοβαρά προβλήματα στον τομέα της αγωγής του. Η απώλεια λοιπόν της ακοής εμποδίζει την κοινωνική ένταξη και την εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού, ιδιαίτερα δε στους τομείς που σχετίζονται με τη γλωσσική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε σε περιπτώσεις κωφών παιδιών διαταραχές στην άρθρωση, αποκλίσεις στη γλωσσική χροιά και μελωδία, στο ρυθμό και την ένταση της φωνής. Επισημαίνουμε ακόμη αδυναμία κατανόησης και σχηματισμού σύνθετων προτάσεων. Ιδιαίτερα έντονος είναι ο περιορισμός του γνωστικού ορίζοντα των κωφών παιδιών, ο οποίος οφείλεται στην πτωχή γλωσσική επικοινωνία και την αδυναμία τους να εσωτερικεύσουν ακουστικούς ερεθισμούς του περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά παρατηρείται στο κωφό παιδί μια εξισορροπητική υπερλειτουργία και διεύρυνση της οπτικής αντιληπτικότητας και συγχρόνως εξάσκηση και ισχυροποίηση της οπτικής του μνήμης. (Κρουσταλάκης, 2006).

4. Οι αντιδράσεις των γονέων και η υποδοχή ενός κωφού παιδιού στην οικογένεια

Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του και τους οικείους του, καθώς και οι εμπειρίες που αποκτά μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην όλη ανάπτυξή του. Η οικογένεια, παρόλο που τα τελευταία χρόνια αρχίζει να διαφοροποιείται ως προς τη δομή της, καθώς οι μονογονικές οικογένειες έχουν αυξηθεί και η πυρηνική οικογένεια έχει πάψει να θεωρείται το μοναδικό μοντέλο, συνεχίζει με κάθε μορφή της να αποτελεί τη βασική μονάδα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η μητρική γλώσσα, οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες, οι πρώτες γνώσεις για τα γεγονότα της ζωής, τους ανθρώπους, το περιβάλλον και τους φυσικούς κανόνες αποκτιούνται μέσα στην οικογένεια. Όταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες προστίθεται στην οικογένεια, το άγχος των γονέων και η αναστάτωση

όλης της οικογένειας αυξάνονται λόγω των αυξημένων αναγκών και απαιτήσεων για αλλαγές και προσαρμογές (Λαμπροπούλου & Μαυρογιάννη, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς συνήθως αντιδρούν έντονα στη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Οι Kirk, Gallagher & Anastasiow (1997) υποστηρίζουν ότι οι γονείς παιδιών με σοβαρές ειδικές ανάγκες περνούν δυο μεγάλες κρίσεις: την κρίση του συμβολικού θανάτου του παιδιού που περίμεναν και είχαν ονειρευτεί να αποκτήσουν, και την κρίση της προσαρμογής στις απαιτήσεις και στην καθημερινή φροντίδα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Όπως αναφέρεται από την Μποβιάτση (1999) τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια του κωφού παιδιού, αγγίζουν τις εξής παραμέτρους:

1. Προσωπικά των γονέων

2. Προβλήματα σχέσεων του παιδιού με την οικογένεια και την κοινωνία

3. Κοινωνικά προβλήματα.

Οι γονείς όταν διαπιστωθεί ότι το παιδί τους έχει μια αναπηρία περνούν ένα στάδιο θλίψης, τα όνειρά τους χάνονται γιατί συχνά θεωρούν το παιδί τους σαν προέκταση του εαυτού τους και είναι η μεγάλη τους ελπίδα. Σε αυτό **το πρώτο στάδιο** του σοκ και της θλίψης, όταν το παιδί είναι μωρό ακόμα, αρνούνται να δεχτούν τη διάγνωση του γιατρού έστω και αν εκείνοι πρώτοι το υποψιάζονται. Γυρίζουν δε διάφορους ειδικούς, εκδηλώνουν επιθετικότητα και έχουν αισθήματα ενοχής. Οι σχέσεις στην οικογένεια κλονίζονται. Διερωτώνται γιατί συνέβη σε αυτούς, επηρεάζει τις σχέσεις των συζύγων που γίνονται καχύποπτοι μήπως κάτι απέκρυψε ο ένας από τον άλλον όσον αφορά το κληρονομικό περιβάλλον. Ανάλογα με το πόσο συγκροτημένη είναι η οικογένεια ένα ειδικό παιδί μπορεί να ενώσει ή να χαλαρώσει τους δεσμούς. Επιπλέον, έχει επιπτώσεις και στα άλλα παιδιά που παραμελούνται λόγω των αυξημένων απαιτήσεων που εκ των πραγμάτων έχει το ειδικό παιδί ή πέφτει σε αυτά το βάρος της εκπλήρωσης των οραμάτων της οικογένειας με συνέπεια να υποφέρουν από το βάρος των απαιτήσεων. Στο **δεύτερο στάδιο** της αμφιταλάντευσης, οι γονείς δέχονται και ζητούν τη συνεργασία του γιατρού, κοινωνικού λειτουργού κ.λπ., αλλά το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στο αν θα μιλήσει το παιδί και ζητούν από τους ειδικούς να τους υποσχεθεί ότι το παιδί τους θα γίνει φυσιολογικό. Στο τρίτο στάδιο της παραδοχής όταν το παιδί είναι σε

ηλικία σχολείου, οι γονείς δέχονται το πρόβλημα, είναι πιο ρεαλιστικοί και συνεργάσιμοι. Υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση και παραδοχή ανάλογα το κοινωνικοπνευματικό επίπεδο. Οι ανησυχίες των γονιών σε αυτό το στάδιο της παραδοχής, αφορούν την εκπαίδευση που θα ακολουθήσει το παιδί, σχολείο κωφών ή σχολείο ακουόντων. Η επιλογή του είδους της εκπαίδευσης παίζει μεγάλο ρόλο στην παραδοχή της αναπηρίας από το ίδιο το παιδί. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο κωφά παιδιά που ακολουθούν εκπαίδευση ακουόντων να αποστασιοποιούνται από το πρόβλημα, να μην έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και οι στόχοι που θέτουν να είναι εξωπραγματικοί με αποτέλεσμα αυτό να τραυματίζει σοβαρά την προσωπικότητά τους, όταν αργότερα πρέπει να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα. Τέλος, όταν πια το παιδί φοιτά στο σχολείο, οι ανησυχίες της οικογένειας είναι σχετικές με την εξέλιξη της προσωπικότητας και την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία ερευνών, η πλειοψηφία των προ-γλωσσικά κωφών παιδιών (90%) προέρχεται από οικογένειες όπου και οι δυο γονείς είναι ακούοντες, οι οποίοι συνήθως δεν έχουν καμία προηγούμενη γνώση ή σχέση με κωφούς. Ένα μόνο 10% των κωφών παιδιών προέρχεται από κωφούς γονείς. Οι κωφοί γονείς γενικά προσαρμόζονται πιο εύκολα από ό, τι οι ακούοντες στην ύπαρξη ενός κωφού παιδιού, αποκτούν άμεση επικοινωνία με τα παιδιά τους και παίζουν θετικό ρόλο στην όλη εξέλιξή τους (Schein, 1989). Η στάση αυτή των κωφών γονέων απέναντι στα κωφά παιδιά τους εξηγεί και τη γενικότερη πρόοδο που παρατηρείται στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα, όπως έδειξαν συγκριτικές έρευνες μεταξύ των κωφών παιδιών από κωφούς και ακούοντες γονείς (Schein, 1989; Moores, 1996; Gregory, 1995). Αντίθετα, σε μια οικογένεια με ακούοντα μέλη η ύπαρξη ενός κωφού παιδιού προκαλεί έντονα προβλήματα σε ολόκληρη την οικογένεια. Συγκεκριμένα, όταν μια οικογένεια με ακούοντα μέλη αποκτήσει ένα κωφό παιδί, παύει αυτομάτως να είναι οικογένεια «ακουόντων» και γίνεται οικογένεια με κωφά και ακούοντα μέλη. Αυτό συμβαίνει κύρια διότι η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό. Παύει δηλαδή να είναι αυθόρμητη και αυτό το γεγονός επηρεάζει τα ίδια τα μέλη και τις σχέσεις τους μέσα στην οικογένεια. Επιπλέον, η οικογένεια κοινωνικά αντιμετωπίζεται διαφορετικά, καθώς συγγενείς, γιατροί, ειδικοί και δάσκαλοι την θεωρούν ειδική περίπτωση και της φέρονται με διαφορετικό τρόπο (Λαμπροπούλου & Μαυρογιάννη, 2000). Οι ακούοντες γονείς δεν έχουν καμία

προετοιμασία ή γνώση γύρω από την κώφωση, δεν περιμένουν να κάνουν κωφό παιδί, συνηθώς δεν γνωρίζουν άλλους κωφούς πριν τη γέννηση του παιδιού τους και φυσικά δεν γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, την κουλτούρα και την κοινότητα των κωφών. Επομένως, δεν παρέχουν στα παιδιά τους τις απαραίτητες εμπειρίες για την κοινωνικοποίησή τους. Αυτό δημιουργεί έντονα προβλήματα στους ίδιους και στα παιδιά τους, καθώς και την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση και στήριξη (Λαμπροπούλου, 1999)

Η επίδραση του κωφού παιδιού σε ολόκληρη την οικογένεια του έχει γίνει αντικείμενο ερευνών τα τελευταία χρόνια. Ειδικά η διάγνωση της κώφωσης σε ένα βρέφος δημιουργεί τέτοια αναστάτωση στην οικογένειά του, που μοιάζει ακριβώς με την αναστάτωση που επικρατεί με το θάνατο ενός μέλους της (Moses & Van Hecke-Wulatin, 1985). Η ζωή όλων αλλάζει. Υπάρχει σοκ, έντονος πόνος και θρήνος για την απώλεια του «ωγιούς» παιδιού. Το γεγονός ότι η κώφωση δεν είναι αναμενόμενη κατά τη γέννηση ενός βρέφους σε συνδυασμό και με το ότι δεν υπάρχουν ορατά στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι το βρέφος είναι κωφό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να παραπλανούνται και να μη διαπιστώνουν έγκαιρα το πρόβλημα στο παιδί τους. Έτσι η διάγνωση συνήθως αργεί. Επιπλέον, επειδή οι γονείς δεν είναι προετοιμασμένοι να δεχτούν το πρόβλημα της ακοής στο παιδί τους, ακόμα και όταν έρχονται αντιμέτωποι με την επίσημη διάγνωση της κώφωσης, αρνούνται να την αποδεχτούν. Ενδεικτικό αυτής της άρνησης αποτελεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των γονέων επισκέπτεται διάφορους ειδικούς πριν από την αποδοχή της κώφωσης. Ακόμα η αναζήτηση «θεραπείας» τους συνοδεύει για αρκετό διάστημα και μερικούς για πάντα. (Gregory, 1995; Moores, 1996)

Οι γονείς των κωφών παιδιών αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα που τους προσθέτουν επιπλέον άγχος και σύγχυση. Η ανάπτυξη της γλώσσας στο κωφό παιδί και η μάθηση νέων μεθόδων επικοινωνίας από τους γονείς σε συνδυασμό και με τις αντικρουόμενες, πολλές φορές, απόψεις των ειδικών σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου είναι πηγές άγχους. Οι γονείς πρέπει να αποφασίσουν χωρίς να έχουν, πολλές φορές, τις απαραίτητες γνώσεις και τη σωστή πληροφόρηση για το είδος του σχολείου και της εκπαίδευσης που θα ακολουθήσει το παιδί τους (Gregory, 1995). Η επαφή με τους ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων, η αγορά ακουστικών και η χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων, η καθημερινή φροντίδα ενός κωφού παιδιού, η αντιμετώπιση των κοινωνικών προκαταλήψεων και η ανησυχία για το μέλλον είναι

μερικοί που σχετίζονται με το άγχος των γονέων (Moore, 1996; Gregory, 1995). Παρόλα αυτά, μερικοί παράγοντες, όπως η ικανότητα επικοινωνίας μέσω της νοηματικής γλώσσας και τα στηρίγματα που διαθέτουν οι γονείς (σχέσεις με συγγενείς, φίλους, οικονομική άνεση κ.λπ.) φαίνεται ότι μειώνουν σημαντικά το άγχος τους. (Mapp & Hudson, 1997; Meadows-Orlans, 1995).

Σε αντίθεση με παλαιότερα, όπου η έρευνα αλλά και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών είχε ως επίκεντρο τους γονείς και κύρια τη μητέρα τους, τα τελευταία χρόνια η έμφαση δίνεται σε ολόκληρη την οικογένεια. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την οικογενειακή συστημική θεωρία το κωφό παιδί είναι μέλος ενός πολύπλοκου συστήματος, της οικογένειας το οποίο αποτελείται από διάφορα μέλη (μέρη) που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Κάθε αλλαγή και πρόβλημα που συμβαίνει σε ένα μέλος της οικογένειας επηρεάζει άμεσα όλα τα άλλα μέλη. Επομένως, οποιαδήποτε μελέτη και παρέμβαση υιοθετείται θα πρέπει να λάβει υπόψη τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μέσα στην οικογένεια. Σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) η οικογένεια (με τα υποσυστήματά της: υποσυστήματα γονιών, αδελφών κ.τ.λ.) αποτελεί το μικροσύστημα το οποίο είναι ενσωματωμένο σ'ένα μεσοσύστημα κοινωνικών ομάδων (συγγενείς, φίλοι, γείτονες, ειδικοί, τοπικοί κοινωνία κ.τ.λ.) με τις οποίες η οικογένεια είναι σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση. Το οικοσύστημα, στο οποίο εμπεριέχεται το μεσοσύστημα, περιλαμβάνει τους κρατικούς φορείς εκπαίδευσης και υγείας με τους οποίους εμπλέκεται η οικογένεια, ενώ το μακροσύστημα είναι η μεγαλύτερη κατηγορία του κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου που περικλείει όλα τα προηγούμενα συστήματα και περιλαμβάνει τις εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες της κοινωνίας στην οποία ζει η οικογένεια και επηρεάζεται από αυτές. Πάντως, για να κατανοήσουμε το πρόβλημα και τις προσαρμογές που πρέπει να κάνει μια οικογένεια με κωφό παιδί θα πρέπει να λάβουμε υπόψη όλες τις αλληλεπιδράσεις που υφίσταται η οικογένεια από τα κοινωνικά υποσυστήματα μέσα στα οποία είναι ενταγμένη. (Λαμπροπούλου & Μαυρογιάννη, 2000)

Οι περισσότερες οικογένειες προσαρμόζονται επαρκώς στη γέννηση του πρώτου παιδιού και έτσι η οικογένεια εισέρχεται σε ένα νέο στάδιο λειτουργίας. Η γέννηση των επόμενων παιδιών είναι συνήθως λιγότερο τραυματική σε σχέση με τη γέννηση του πρώτου παιδιού. Μιας και οι κύριες πηγές άγχους που σχετίζονται με τη γέννηση ενός παιδιού είναι οι αλλαγές στο ρόλο και τη λειτουργία, είναι λογικό να

υποθέτουμε ότι η ένταση αυξάνεται όταν το παιδί διαγιγνώσκεται κωφό. Η ένταση αυτή θα επηρεάσει με τη σειρά της το παιδί. Η παρουσία ενός κωφού παιδιού οδηγεί στην εμφάνιση συγκεκριμένων προβλημάτων στην οικογένεια, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν, συγκεντρωτικά, αισθήματα ντροπής, ενοχής, αλληλοκατηγορίας μεταξύ των γονέων και περιορισμό της επικοινωνίας, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη συμβουλευτική (Moores, 2011)

4.1. Ο ρόλος της μητέρας στην πρώτη επαφή του κωφού παιδιού με τον κόσμο. Κωφές-Ακούουσες Μητέρες.

Σύμφωνα με τους Freeman, Malkin & Hastings (1975) κατά κανόνα οι γονείς υποπεύονται ότι το παιδί τους έχει διαταραχή της ακοής μέσα στο πρώτο χρόνο της ζωής του, αλλά η επίσημη διάγνωση συνήθως γίνεται αρκετούς μήνες αργότερα. Όταν μάλιστα η απώλεια ακοής του παιδιού δεν είναι σοβαρή, πολλές φορές περνούν δυο ή και περισσότερα χρόνια μεταξύ της υποψίας των γονέων και της τελικής διάγνωσης. Αυτή η περίοδος αβεβαιότητας προκαλεί οπωσδήποτε στρες στους γονείς.

Η τελική διάγνωση της κώφωσης γενικά αντιπροσωπεύει την κορύφωση μιας μακράς και συναισθηματικά εξαντλητικής περιόδου. Συνήθως, η μητέρα γνωρίζει για αρκετό καιρό ότι κάτι συμβαίνει με το παιδί της, αλλά δεν είναι βέβαιη για το τι είναι αυτό που συμβαίνει. Συχνά, ένας παιδίατρος διαβεβαιώνει τη μητέρα ότι οι ανησυχίες της είναι υπερβολικές και ότι το παιδί είναι απλά λίγο πιο αργό. Σε γενικές γραμμές πάντως ο εντοπισμός της απώλειας της ακοής τις περισσότερες φορές γίνεται αργοπορημένα. Οι επιδράσεις της κώφωσης ή των περιορισμών στην επικοινωνία που οφείλονται στην κώφωση, έχουν ένα πρώιμο και πολύ σοβαρό αντίκτυπο στις οικογένειες και στην επικοινωνία γονέα-παιδιού. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να ασκεί στην εξέλιξη του παιδιού με ακουστική απώλεια η παρουσία της μητέρας. Σύμφωνα με έρευνες, οι μητέρες κωφών παιδιών σε σύγκριση με τις μητέρες ακούντων παιδιών αξιολογήθηκαν ως περισσότερο ελεγκτικές, παρεμβατικές, διδακτικές και λιγότερο ελαστικές, ενώ επιδείκνυαν λιγότερη αποδοχή και ενθάρρυνση (Moores, 2011)

Μια αρχική επισήμανση είναι ότι παρόλο που μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αφορά συγκρίσεις ανάμεσα σε κωφές και ακούουσες μητέρες κωφών ή βαρήκων παιδιών, οι βασικές σχέσεις μητέρας-παιδιού στις δυο ομάδες είναι

παρόμοιες. Οι Lederberg και Mobley (1990) διαπίστωσαν ότι ο σύνδεσμος μητέρας-παιδιού ανάμεσα στις ακούουσες και τις κωφές μητέρες και τα κωφά παιδιά είναι ο ίδιος. Οι ακούουσες μητέρες παίρνουν πιο συχνά την πρωτοβουλία μιας αλληλεπίδρασης-προσπαθώντας ενδεχομένως να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού. Αν και σε μεγαλύτερη ηλικία η αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού μπορεί να γίνει πιο προβληματική λόγω της δύσκολης επικοινωνίας μεταξύ τους, οι περισσότερες μητέρες- είτε κωφές είτε ακούουσες – έχουν αρκετά καλές σχέσεις με τα παιδιά παιδικής ηλικίας (Lederberg, Willis & Frankel, 1991).

Ακόμα, κι αν δεχτούμε την πιθανότητα ότι υπάρχει, η κρίσιμη ή η ευαίσθητη περίοδος που «ενεργοποιείται» για την ανάπτυξη της γλώσσας –η οποία, δεν χρειάζεται παρά ελάχιστα γλωσσικά ερεθίσματα- όλα τα παιδιά, ακόμα και τα κωφά βρέφη, μοιάζουν να ωφελούνται από μια απλοποιημένη μορφή γλωσσικών ερεθισμάτων. Οι κωφές μητέρες που χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα παρέχουν στα παιδιά τους τέτοια ερεθίσματα, όπως οι μητέρες με ακούοντα παιδιά. Οι μητέρες αυτές χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα με αργούς ρυθμούς, σχηματίζουν προτάσεις που παρέχουν λίγα νοήματα, επαναλαμβάνουν πολλές φορές τα ίδια νοήματα και μιλούν για πράγματα στα οποία είναι στραμμένη η προσοχή του παιδιού. Με άλλα λόγια, οι κωφές μητέρες χρησιμοποιούν τη «γλώσσα της μητέρας» (motherese) που φαίνεται να είναι κοινή σε όλες τις μητέρες με ακούοντα παιδιά. Υπάρχουν δύο προφανείς παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις κωφές μητέρες που χρησιμοποιούν νοηματική και τα παιδιά με προγλωσσική κώφωση. Πρώτον, επειδή το μωρό δεν ακούει, αντί να εκφέρουν ήχους για να αποσπάσουν την προσοχή του παιδιού και να επικοινωνήσουν μαζί του, οι κωφές μητέρες που χρησιμοποιούν νοηματική διατηρούν σχεδόν συνεχή σωματική και οπτική επαφή με το παιδί. Η αφή, ιδιαίτερα, επιτρέπει στη μητέρα να προσανατολίσει το παιδί ώστε να δει αντικείμενα και νοήματα. Επιπλέον, αγγίζοντας και μετακινώντας το μωρό, η μητέρα μπορεί να κρατήσει την προσοχή του. Κατά κανόνα, η μητέρα διατηρεί απτική και οπτική επαφή ενώ συγχρόνως εκδηλώνει μια παιγνιώδη, πρόσχαρη διάθεση. Οι κωφές μητέρες χαμογελούν περισσότερο και εκφράζουν περισσότερα συναισθήματα από τις ακούουσες μητέρες, αλλά και σχηματίζουν λέξεις με τα χείλη και εκφέρουν φωνές μαζί με τα παιδιά τους (Maestas & Moores, 1980). Όλες αυτές οι συμπεριφορές- η απτική και οπτική επαφή και η θετική διάθεση-είναι πιο συνηθισμένες στις κωφές μητέρες με κωφά βρέφη παρά στις

ακούουσες μητέρες με ακούντα βρέφη. Οι κωφές μητέρες προετοιμάζουν το παιδί τους για έναν κόσμο όπου η χρήση της όρασης θα παίζει σημαντικό ρόλο στη συλλογή πληροφοριών και στην επικοινωνία με τους άλλους. Τα βρέφη με τη σειρά τους, χρησιμοποιούν ένα πολύ ευρύ οπτικό πεδίο (περίπου 180 μοιρών) για να συλλεγούν πληροφορίες. Οι μητέρες καθοδηγούν τα χέρια των βρεφών τους ώστε να σχηματίσουν το κατάλληλο νόημα. Είναι ευκολότερο να καθοδηγήσεις το χέρι ενός μωρού στη νοηματική γλώσσα παρά να καθοδηγήσεις το στόμα και τις φωνητικές του χορδές στην ομιλία. Οι κωφές μητέρες που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα με τα κωφά βρέφη τους παρουσιάζουν επομένως ομοιότητες και διαφορές από τις ακούουσες μητέρες με ακούντα παιδιά. Έχουν ομοιότητες στο ότι χρησιμοποιούν πιο σύντομες φράσεις, επαναλαμβάνουν λέξεις-κλειδιά, και επιβραδύνουν τα ρυθμικά των νοημάτων που χρησιμοποιούν. Διαφέρουν κυρίως όσον αφορά τις πτυχές του γλωσσικού ερεθίσματος που χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα μια οπτική γλώσσα. Αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές δείχνουν πως, μέσα στα όρια που επιβάλλουν οι γλώσσες που χρησιμοποιούν, οι ακούουσες και οι κωφές μητέρες παρέχουν χρήσιμα ερεθίσματα ώστε τα βρέφη τους να μάθουν τη γλώσσα. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι ακούουσες μητέρες μπορεί να μην γνωρίζουν πώς να επανορθώσουν μια αλληλεπίδραση, όταν το κωφό παιδί δεν καταλαβαίνει. Πολλές φορές, αντιδρούν στην αδυναμία του παιδιού να τις καταλάβει επαναλαμβάνοντας απλώς το μήνυμα (Jamieson, 1993). Η πρακτική αυτή είναι πολύ συνηθισμένη στην ομιλούμενη γλώσσα αλλά στα κωφά παιδιά ένα τέτοιο είδος γλωσσικής παρέμβασης μπορεί να είναι αντιπαραγωγικό. Οι κωφές μητέρες που χρησιμοποιούν νοηματική κάνουν πολλές φορές νοήματα στο σημείο όπου κοιτάζει το παιδί, συνήθως όμως προχωρούν διαδοχικά στην αλληλεπίδραση μαζί του. Αφήνουν το παιδί να αφιερώσει την προσοχή του σε ένα αντικείμενο, αποσπών την προσοχή του και μόνο τότε σχολιάζουν αυτό που έχει δει. Βασιζόμενες στις δικές τους εμπειρίες, οι μητέρες αυτές καταλαβαίνουν σε ποιες περιπτώσεις το παιδί μπορεί να δει-με την περιφερειακή του όραση- τα νοήματα που κάνει η μητέρα την ίδια στιγμή (Prendergast & McCollum, 1999). Έτσι, οι κωφές μητέρες ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα μικρά παιδιά τους, διαφέροντας ωστόσο από τις ακούουσες μητέρες και τα ακούντα παιδιά λόγω του οπτικού χαρακτήρα της νοηματικής γλώσσας. Συνολικά, οι διαφορές ανάμεσα στις κωφές και τις ακούουσες μητέρες μας βοηθούν να εκτιμήσουμε την αξία της «διαισθητικής γονεϊκής φροντίδας» που παρέχουν οι κωφοί γονείς στα κωφά παιδιά τους. Οι γονείς αυτοί από

διαίσθηση προσαρμόζουν τους τρόπους επικοινωνίας τους στις ανάγκες των παιδιών τους. Πολλές από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν – όπως η χρήση της αφής, τα νοήματα κοντά στο αντικείμενο στο οποίο έχει στραμμένη την προσοχή του το παιδί και ο διαδοχικός τρόπος αλληλεπίδρασης περιλαμβάνουν συμπεριφορές που οι περισσότεροι ακούοντες γονείς θα θεωρούσαν αντίθετες με τη διαίσθησή τους (Koester, 1992). Επομένως, είναι απαραίτητο να αυξηθεί η συμμετοχή κωφών γονέων αλλά και κωφών δασκάλων στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης και παράλληλα πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες που θα καταγράψουν πώς οι κωφοί γονείς συμβάλλουν με τον καλύτερο –και φυσικότερο –τρόπο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Η διαισθητική γονεϊκή φροντίδα που προσφέρουν οι κωφοί γονείς στα παιδιά τους δεν πρέπει ωστόσο να αποθαρρύνει το 90% των γονέων κωφών παιδιών που είναι ακούοντες. Ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής του βρέφους, οι ακούοντες γονείς μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το παιδί. Η υιοθέτηση ενός διαδοχικού και όχι συγχρονικού τρόπου αλληλεπίδρασης, η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της όρασης σε κάθε αλληλεπίδραση γονέων –παιδιού, η επιδίωξη της σωματικής επαφής, η επανάληψη νοημάτων και η έκφραση της «γλώσσας της μητέρας» σε νοηματική αντί για ομιλούμενη γλώσσα- όλα αυτά μπορούν να πετύχουν οι ακούοντες γονείς μικρών παιδιών με εξάσκηση. Άλλες όψεις της ανάπτυξης, όπως η κοινωνική και η συναισθηματική, μπορούν να ενισχυθούν μέσα από διάφορες παρεμβάσεις κατά τα σχολικά χρόνια (Hodapp, 2005).

5. Η ανάγκη της έγκαιρης παρέμβασης – Πλέγμα Βοήθειας Υποστήριξης και Συμβουλευτικής

Παρόλο που όσοι ασχολούνται με τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, πολλές φορές διαφωνούν σε πάρα πολλά θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και την αποκατάστασή τους, όλοι συμφωνούν για την αναγκαιότητα της έγκαιρης παρέμβασης. Είναι γενικά παραδεκτό, ότι η έλλειψη ακοής είναι μια δυσκολία, η έλλειψη επικοινωνίας με τους συνανθρώπους μας είναι πολύ σοβαρή αναπηρία για τον άνθρωπο με φοβερές προεκτάσεις. Το κωφό και βαρήκοο παιδί, ειδικά αυτό που προέρχεται από ακούοντες γονείς, χωρίς την ακοή και χωρίς ειδική βοήθεια δεν θα μπορέσει να αναπτύξει γλώσσα σε βρεφική ηλικία, που θεωρείται η κρίσιμη ηλικία απόκτησης γλώσσας για τον άνθρωπο. Χωρίς κώδικα επικοινωνίας θα έχει αρκετά προβλήματα στην όλη ανάπτυξή του. Κύριο μέλημα για το παιδί πρέπει να είναι η έγκαιρη παρέμβαση και

πρόληψη ώστε να λάβει μια συνολική και πολυμορφική αντιμετώπιση που θα το βοηθήσει στη μετέπειτα ζωή του, τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον όσο και από τους υπόλοιπους φορείς (σχολείο-βοηθητικό προσωπικό). Στόχος της έγκαιρης παρέμβασης είναι να περιοριστεί η πρωτογενής δυσκολία (η κώφωση), να προληφθούν τα δευτερογενή προβλήματα, που πηγάζουν από τις αντιδράσεις των γονιών ως προς την αποδοχή της κώφωσης και την κοινωνική αποδοχή γενικότερα και να καλυφθούν οι ανάγκες του κωφού παιδιού και της οικογένειάς του. Η έγκαιρη παρέμβαση περιλαμβάνει τη διάγνωση της ακουστικής απώλειας, την αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού και της οικογένειάς του σε όλους τους τομείς, τη δημιουργία ατομικού οικογενειακού προγράμματος παρέμβασης για το παιδί και την οικογένειά του και την όσο το δυνατόν έγκαιρη και σωστή υλοποίηση του προγράμματος αυτού από επαγγελματίες ειδικούς. (Λαμπροπούλου, 1999).

Ο κάθε σύμβουλος πρέπει να δείχνει κατανόηση και συμπάθεια στο πρόβλημα των γονιών και δεν πρέπει ποτέ να παρασύρεται σε ψεύτικες υποσχέσεις. Πρέπει να εξηγήσει στους γονείς ότι περνούν μια δοκιμασία και ότι η αντίδρασή τους είναι φυσιολογική και αναμενόμενη. Η συζήτηση των γονέων με πρόσωπα ειδικά, που οι ίδιοι εμπιστεύονται και που τους δείχνουν συμπάθεια και κατανόηση, βοηθά να περάσουν γρηγορότερα τα αρνητικά συναισθήματα της λύπης και του αρχικού σοκ που τους διακατέχουν. Αυτό που πρέπει να εμφυσήσουμε στους γονείς είναι ότι πρέπει να δεχτούν την κατάσταση ως έχει και να μην αλλάζουν τακτική απέναντι στο παιδί τους. Εκείνο που χρειάζεται το παιδί, άλλωστε, είναι μια φυσιολογική αντιμετώπιση, αγάπη, μεθοδευμένη προσπάθεια και συνεργασία με ειδικούς ή μάλλον με το ειδικό κέντρο. Οι γονείς συχνά κάνουν το λάθος και βλέπουν μόνο την αναπηρία του παιδιού και ξοδεύουν όλες τους τις φροντίδες για την αντιμετώπισή της. Κινδυνεύουν να γίνουν δάσκαλοι αντί για γονείς και η συνεχής εκπαίδευση στην ομιλία μπορεί να επιβαρύνει την ανάπτυξη άλλων δυνατοτήτων του παιδιού. Ξεχνούν δηλαδή ή παραβλέπουν άλλες ικανότητες που έχει το παιδί. Το σημαντικό είναι να προσπαθούν να επικοινωνούν με το παιδί τους με κάθε δυνατό τρόπο, αποφεύγοντας τη μεγάλη ένταση με την εκπαίδευση στη γλώσσα. Πρέπει να χαίρονται τα παιδιά τους για ό, τι καλό έχουν και έτσι θα τα βοηθήσουν καλύτερα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Ηλιάδη κ. ά., 1988).

Οι γονείς μέσα από μια διαδικασία θεωρητικής καθοδήγησης και πρακτικής μύησης, υπό την εποπτεία ειδικών, εισάγονται στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής,

κατανοούν και αφομοιώνουν διδακτικές και ψυχολογικές αρχές, όσο φυσικά μπορούν να τις προσεγγίσουν, μαθαίνουν να αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού, να παρατηρούν τα εξελικτικά του στάδια και ταυτόχρονα να αυτοαξιολογούνται. Μαθαίνουν τέλος να οργανώσουν ένα παιδαγωγικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, το οποίο όμως να μην καταπονεί και εξουθενώνει το παιδί. Μετά απ' αυτές τις διαδικασίες, οι γονείς, σύμφωνα με ορισμένες θεμελιώδεις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, διδάσκουν στα παιδιά απαραίτητες δεξιότητες και αφυπνίζουν πρωταρχικές λειτουργίες ζωής: τη βάδιση, την ομιλία (γλώσσα και επικοινωνία), την αυτοεξυπηρέτηση (αγωγή φαγητού, πλύσιμο, ντύσιμο, αγωγή τουαλέτας, κτένισμα κ.λπ.). Παρωθούν το παιδί με ενισχυτικά μέσα (με έπαινο, ενθάρρυνση, με το χέδι, με διάφορες παροχές κ. ά. μέσα) να εισαχθεί στο χώρο του παιχνιδιού και ταυτόχρονα της κοινωνικοποίησης, το μαθαίνουν να παρατηρεί τον κόσμο γύρω του, το περιβάλλον, τη φύση, το μαθαίνουν ακόμη να εκδιπλώνει της ενδιαθέτες ερευνητικές και δημιουργικές του τάσεις, να κατασκευάζει, να δημιουργεί ένα προσωπικό στοιχειώδη κόσμο, να αναπτύσσει τέλος, αργά και με δυσκολία, τον νεφελώδη και σκοτεινό πνευματικό του κόσμο. Με την πάροδο του χρόνου, οι περισσότεροι γονείς κατορθώνουν να φθάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ψυχοπαιδαγωγικής και κλινικής προετοιμασίας, που τους παρέχει τη δυνατότητα να διαδραματίσουν δίπλα σε κάποιους ειδικούς ένα βοηθητικό «ψυχοθεραπευτικό» και συμβουλευτικό ρόλο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία θεμελιώδη προβλήματα (Κρουσταλάκης, 2006).

Στη περίπτωση των κωφών γονέων το παιδί με ακουστική μειονεξία βρίσκεται σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα, αφού ο κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι γονείς μεταξύ τους είναι εύκολα προσβάσιμος στο οπτικό του κανάλι. Έτσι μαθαίνει έγκαιρα και στην κρίσιμη ηλικία απόκτησης της γλώσσας (από 0-3 χρονών) ένα γλωσσικό κώδικα τη νοηματική γλώσσα, για να χειριστεί το περιβάλλον του, να καλύψει τις ανάγκες του και να αντλήσει πληροφορίες χρήσιμες για την κοινωνικοποίηση και την όλη ανάπτυξή του (Λαμπροπούλου, 1999). Οι γονείς αυτής της κατηγορίας, πέραν των συναισθημάτων του άγχους, της ενοχής και πιθανώς της απόρριψης, μπορούν να προσφέρουν οι ίδιοι στα παιδιά τους τη φυσική γλώσσα της μειονότητάς τους. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να λειτουργεί ο μηχανισμός εκμάθησης της γλώσσας, όπως μας είναι γνωστός, με τη διαφορά πως στην προκειμένη περίπτωση έχουμε όχι μια φωνητικο-ακουστική

γλώσσα αλλά μια οπτικοκινητική, την κινηματική. Η εκμάθηση της κινηματικής γλώσσας, από τα παιδιά με προβλήματα ακοής, είναι καλό να αρχίζει όσο το δυνατό ταχύτερα, κυρίως από τη στιγμή της διάγνωσης, γιατί θα του προσφερθεί με τον τρόπο αυτό, ο φυσικός, κατά το δυνατό, τρόπος εκμάθησης της γλώσσας του. Ταυτόχρονα, σε μια τέτοια προσπάθεια οι γονείς υποσυνείδητα αποδέχονται πλήρως τη φυσική κατάσταση του παιδιού τους, διότι συμμετέχουν και οι ίδιοι στην προσπάθεια της επικοινωνίας του. Αν μάλιστα αυτή υποβοηθείται και με την καλλιέργεια της χειλεανάγνωσης, τότε θα δοθούν οι πρώτες δυνατότητες στο παιδί να αναπτύξει επικοινωνία και με το ευρύτερο ακούον περιβάλλον του άφοβα και χωρίς αναστολές. Οι γονείς που με οποιοδήποτε τρόπο προσπαθούν να επιτύχουν μια όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη επικοινωνία με το παιδί τους, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιούν, κατορθώνουν να δώσουν σε αυτό σοβαρά κίνητρα για να αποκτήσει μια γλώσσα (Τσιναρέλης, 2011). Έγκαιρες εκπαιδευτικές και άλλης μορφής παρεμβάσεις που κατευθύνονται προς μειονεκτούσες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες αν αφευθούν στη τύχη τους, έχουν αυξημένη πιθανότητα ακαδημαϊκής αποτυχίας, έχουν μεγάλη αξία καθώς αυξάνουν τόσο τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών αυτών, όσο και τις ευκαιρίες επιτυχημένης ένταξής τους στην κοινωνία. Οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, εξαιτίας συνθηκών για τις οποίες δεν είναι υπεύθυνοι. Επομένως, η ένταξή τους σε προγράμματα παρέμβασης αυξάνει τις μειωμένες γι' αυτούς εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Είναι σημαντικό, ότι τα προγράμματα παρέμβασης που ξεκινούν από την πρώιμη προσχολική ηλικία και συνεχίζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας έχουν σκοπό να απαλύνουν τους παράγοντες που συντελούν στο να έχουν τα παιδιά χαμηλή επίδοση και πρόοδο. Τέτοια προγράμματα υποστηρίζουν τους γονείς, τα παιδιά και συνολικά την οικογένεια. Αυτά τα ενισχυτικά προγράμματα άλλες φορές λαμβάνουν τη μορφή μαθησιακών δραστηριοτήτων και άλλων δομημένων εμπειριών που επηρεάζουν άμεσα το παιδί ή έχουν έμμεσα αποτελέσματα μέσω της εκπαίδευσης των γονέων ή που διευρύνουν το περιβάλλον φροντίδας-φύλαξης των παιδιών (Κοριλάκη, 2009).

Όπως τονίζει η Λαμπροπούλου (1999) η παρέμβαση, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι γίνεται σε πολλά επίπεδα: Στους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας πρέπει να παρέχεται πληροφόρηση. Πρέπει να βοηθηθούν, ώστε να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση και να αποκτήσουν τεχνικές για σωστή

αμφίδρομη επικοινωνία με το κωφό βρέφος-νήπιο και για την δημιουργία ενός προσβάσιμου από το παιδί γλωσσικού περιβάλλοντος. Όλα αυτά αποτελούν στόχους που πρέπει να τεθούν όσο πιο γρήγορα γίνεται την ίδια χρονική στιγμή. Οι γονείς πρέπει να πληροφορηθούν γενικά για την κώφωση και τις άμεσες καθώς και πιο μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στο παιδί τους και τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους. Συγχρόνως πρέπει να ενισχύονται οι προσπάθειές τους για προσαρμογή. Κατά τον ίδιο χρόνο πρέπει να αποκτήσουν και γνώσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή των ακουστικών, και την παροχή περιβάλλοντος τέτοιου που να υποβοηθάει την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, πρέπει να εμπλουτίσουν τον μέχρι τότε τρόπο επικοινωνίας τους με νοηματική γλώσσα και να έρθουν σε επαφή με την κοινότητα των Κωφών. Στο ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να καλυφθούν και οι ανάγκες του παιδιού. Φυσικά καταρχήν οι ανάγκες αυτές αφορούν ένα σύστημα που θα διασφαλίζει πρόωμη διάγνωση και αυτόματη ένταξη σε πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης. Εκεί θα καταρτιστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα από ομάδα ειδικών στην οποία θα συμμετέχουν και οι γονείς. Κατόπιν αυτό το πρόγραμμα πρέπει να μπει σε εφαρμογή και να υπάρχει διαρκής παρακολούθηση της προόδου του παιδιού και της οικογένειας.

Σε κάθε περίπτωση, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος γλώσσας ανεξάρτητα από την ακουστική ικανότητα των γονέων, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στην ακουστική ικανότητα του ίδιου του παιδιού- κώφωση, βαρηκοΐα, προγλωσσική κώφωση, μεταγλωσσική κώφωση- και στην επιλογή του γλωσσικού συστήματος, σε σχέση με τη γλωσσική ικανότητα, που θεωρείται ως καταλληλότερο για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια λόγου. Στην ουσία, σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (2011) ανεξάρτητα από την ακουστική ικανότητα των γονέων, το πρόγραμμα βοήθειας, υποστήριξης και παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνει ως γενικούς άξονες:

- Ενημέρωση και εκπαίδευση στο σπίτι
- Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων
- Χάραξη ατομικού προγράμματος
- Επιλογή των κατάλληλων μέσων για την επιλογή του προγράμματος
- Επιλογή των κατάλληλων ακουστικών βοηθημάτων όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Η προσέγγιση του περιβάλλοντος και η έκφραση του μέσω της φυσικής γλώσσας, από τα παιδιά με προβλήματα ακοής, που είναι η κινηματική, τους δίνει τη δυνατότητα αντίληψης και έκφρασής τους μέσω αυτής. Ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης γλωσσικού υπόβαθρου για να μάθουν στη συνέχεια τη φωνητικο-σκουστική γλώσσα του ακούοντος περιβάλλοντός τους. Κοινός παράγοντας και των δυο γλωσσών είναι η γραπτή γλώσσα η οποία αποτελεί ενδιάμεσο πεδίο μεταφοράς από το ένα σύστημα στο άλλο. (Τσιναρέλης, 2011).

6. Η γλωσσική ανάπτυξη στο Κωφό παιδί

Οι γνωστικές διαδικασίες που συντελούνται στον πρώτο χρόνο της ζωής του βρέφους, φαίνεται ότι αποτελούν σπουδαίο παράγοντα για την κατάκτηση της γλώσσας του. Αυτό που παρουσιάζεται ως δεδομένο είναι ότι, η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί φαίνεται ότι συντελείται απαραίτητα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση που παρατηρείται μεταξύ του νεογέννητου και των γύρω του από τις πρώτες μέρες της ζωής του, παίζει σπουδαίο ρόλο στην όλη γλωσσική ανάπτυξή του. Από την πρώτη μέρα κιόλας της γέννησης του παιδιού, οι γύρω του αντιδρούν με κοινωνικό-επικοινωνιακό τρόπο. Προσπαθούν να βρουν τρόπους αλληλεπίδρασης με το νεογέννητο και πολύ σύντομα το βρέφος αρχίζει να ανταποκρίνεται. Μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι τα νεογέννητα είναι κοινωνικά και πολιτισμικά όντα από τη γέννησή τους. Η μητέρα ή αυτός που ασχολείται με το μέγαλωμα του παιδιού, φαίνεται ότι προσαρμόζεται στη συμπεριφορά του νεογέννητου με το να ανταποκρίνεται στο χαμόγελό του, στο κλάμα του, στο κοίταγμά του, στην ανάγκη του για επαφή. Η ανταπόκριση αυτή στα νεύματα ή στις κινήσεις του βρέφους γίνεται με επικοινωνιακό τρόπο, σαν να απαντά κάποιος ομιλητής σε κάποιον άλλον. Αυτή η συμπεριφορά της μητέρας βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθεί ότι η μητέρα του ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητές του, ότι τις παρακολουθεί και ότι θα αντιδράσει σε αυτές. Έτσι τα βρέφη ανακαλύπτουν και μαθαίνουν αβίαστα και χωρίς διδασκαλία επικοινωνιακές συμπεριφορές πολύ σημαντικές και βασικές για τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση φαίνεται ότι είναι οι αντιδράσεις της μητέρας ή αυτού που τα μεγαλώνει, να επαναλαμβάνονται με συνέπεια και ακολουθία και να αφήνουν περιθώρια στο βρέφος να αντιληφθεί ή να υποθέσει την αντίδραση της μητέρας. Αυτή η ικανότητα του βρέφους να υποθέτει ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά της μητέρας προκύπτει

από κάποια δική του ενέργεια, το προετοιμάζει, ώστε να αρχίσει και το ίδιο να παίρνει την πρωτοβουλία για επικοινωνία. Η γνώση ότι τα διάφορα πράγματα έχουν όνομα, υπάρχει στα παιδιά πριν ακόμα μάθουν να μιλάνε. Επίσης, πολύ πριν μάθουν να μιλάνε, επικοινωνούν με τρόπο χαρακτηριστικό ενός λεκτικού διαλόγου: περιμένουν τη σειρά τους, χρησιμοποιούν τεχνικές αναφοράς και μπορούν να υποθέσουν τις αντιδράσεις-απαντήσεις. Στην προ-γλωσσική επικοινωνία τους, δηλαδή, τα παιδιά «συνομιλούν» με τους γύρω τους. Τα βρέφη χρησιμοποιούν πολλά κανάλια τόσο για να καταλάβουν κάτι, όσο και για να γίνουν κατανοητά από τους άλλους. Σύντομα αναπτύσσουν «επικοινωνιακή επάρκεια», πριν μάθουν να μιλάνε. Φαίνεται ότι η επικοινωνιακή επάρκεια είναι αυτή που συνδέει σε ένα σύνολο τη γνωστική, την κοινωνική και τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η επικοινωνιακή επάρκεια οδηγεί στη γλωσσική επάρκεια (Λαμπροπούλου, 1999).

Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν σήμερα ότι τα 4-5 πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού αποτελούν το κυριότερο στάδιο της ανάπτυξής του, διότι στη διάρκεια του πραγματοποιούνται ή θεμελιώνονται οι βιολογικές, πνευματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές του λειτουργίες, αναπτύσσονται με γρήγορους αναλογικά ρυθμούς, τα επίπεδα του συνόλου των ικανοτήτων του. Μετά από το προαναφερόμενο χρονικό όριο, η ανάπτυξη λειτουργεί με βραδύτερους ρυθμούς. Στο γενικό αυτό κανόνα υπακούει και η γλώσσα. Σ' όλες τις κοινωνίες, τα παιδιά –με δεδομένο ότι δεν έχουν κάποια αισθητηριακή ή βιοψυχική μειονεξία–μαθαίνουν εύκολα και με φυσικό τρόπο την ομιλούμενη γλώσσα, η οποία στη συνέχεια αποτελεί και το κύριο σύστημα επικοινωνίας, όχι όμως και το μοναδικό. Η επικοινωνία και κατ' επέκταση, η μέσω αυτής καλλιέργεια και αποκτώμενη γνώση βασίζονται στη χρήση σημείων. Αφού λοιπόν η γνώση, σε τελική ανάλυση, είναι απόρροια της επικοινωνίας, έχει σαν βάση της τον κοινωνικό χώρο. Αυτό είναι χαρακτηριστικά εμφανές στις διαπροσωπικές μας σχέσεις, αλλά ισχυροποιείται πολύ περισσότερο και από το γεγονός ότι ακόμα και στη περίπτωση των προσωπικών μας δράσεων και σκέψεων χρησιμοποιούμε το σημειολογικό σύστημα που είναι υιοθετημένο από την κοινωνία μας. Η γλώσσα μαθαίνεται από το παιδί όταν αυτό αντιληφθεί το συμβολικό χαρακτήρα της και ταυτίσει της λέξεις σύμβολα με πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις. Πρωταρχικό, στοιχείο για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων είναι η συνειδητοποίηση από το παιδί ότι οι λέξεις συμβολίζουν τα υλικά και πνευματικά στοιχεία του κόσμου που το περιβάλλει. Σε δεύτερο επίπεδο είναι απαραίτητη η έννοια ή το φαινόμενο

αναφοράς της κάθε λέξης. Για τον Piaget, η ικανότητα της συμβολικής αναφοράς προσδιορίζεται μεταξύ 1 και 2 ετών (Τσιναρέλης, 2011).

Ωστόσο, η γλώσσα αποκτάται με την ακοή. Γι' αυτό τα κωφά παιδιά εκ γενετής ή που έχασαν την ακοή τους πολύ νωρίς παραμένουν και άλαλα. Μετά από την περίοδο των πρώτων ψελλισμών, που είναι κοινοί για όλα τα παιδιά, η παραπέρα εξέλιξη της γλώσσας ανακόπτεται στο κωφό παιδί. Επίσης, παιδιά που μπήκαν στο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας κι έχασαν την ακοή τους προτού ολοκληρωθεί η φάση αυτή, γίνονται άλαλα, γιατί τα ελάχιστα στοιχεία της γλώσσας που κατείχαν εξαφανίζονται μέσα σε λίγο χρόνο σχεδόν τελείως. Ενώ, όταν η κώφωση παρουσιαστεί κατά τα τέλη της παιδικής περιόδου ή κατά την εφηβική ηλικία και μετά από αυτή, η γλώσσα που αποκτήθηκε διατηρείται. Τότε πρόκειται για καθαρά κωφό άτομο. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να καταβάλλεται η ορθή παιδαγωγική και κοινωνική φροντίδα, ώστε τα άτομα που πάσχουν από κώφωση να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, για να μπορούν να επικοινωνούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Γνωρίζουμε ότι η μητρική γλώσσα είναι το προϊόν χιλιάδων γενεών. Το κωφό και κωφάλαλο παιδί μόνο του και μόνο για τον εαυτό του αναγκάζεται να δημιουργήσει τη γλώσσα του. Οι ανάγκες, η επιθυμία να εννοήσει πνευματικά τον κόσμο, η δυνατότητα επικοινωνίας με το περιβάλλον, το ωθούν να βρει μια εκφραστική ομιλία με σύμβολα, κινήσεις, χειρονομίες, μιμητικές εκφράσεις. Ο τρόπος αυτής της επικοινωνίας και εξωτερίκευσης υστερεί βέβαια πολύ της ομιλούμενης γλώσσας. Δυστυχώς όμως δεν υπάρχουν άλλα μέσα και άλλες δυνατότητες στη διάθεση των κωφών και κωφαλάλων. Και η συμβολή της οικογένειας, του παραδοσιακού σχολείου και του περιβάλλοντος στη σημερινή τους μορφή είναι ελάχιστη σ' ότι αφορά την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας. Η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό μέσο ανάπτυξης και εμπλουτισμού εμπειριών (γνώσεων), γιατί η έλλειψη ακουστικών εντυπώσεων περιορίζει τις παρατηρήσεις, καταδικάζει το άτομο σε αλαλία, το οδηγεί στην απομόνωση, δημιουργεί πτώση στο συναίσθημα και στα ενδιαφέροντά του και μεταξύ άλλων εμποδίζει ή ανακόπτει σε μεγάλο βαθμό τη διανοητική του ανάπτυξη. Η γλώσσα και η σκέψη είναι στενά δεμένες μεταξύ τους, γιατί η σκέψη πραγματοποιείται μόνο με τη γλώσσα. Και η γλώσσα αποτελεί το καλύτερο όργανο άσκησης του νου. Συνεπώς, η κώφωση και η αλαλία αποτελούν σοβαρά εμπόδια στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, στην κοινωνική προσαρμογή και στη συναισθηματική του εξισορρόπηση. Η γλώσσα επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των

ανθρώπων και η έλλειψη της-καθόσον οι κωφοί και οι κωφάλαλοι αδυνατούν να εκφράσουν πολύπλοκες ψυχικές καταστάσεις-δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, αποξένωσης, δυσπιστίας και απογοήτευσης. Η πνευματική και η συναισθηματική δομή των κωφών και κωφαλάλων επηρεάζεται αποφασιστικά από το χρόνο εμφάνισης της διαταραχής. Από όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω βγαίνει το συμπέρασμα ότι η σκέψη πραγματοποιείται κυρίως μόνο με τη γλώσσα. Χωρίς τη γλώσσα σκέψη δεν γίνεται. Η εξέλιξη της σκέψης προϋποθέτει την εξέλιξη της γλώσσας. Η γλώσσα στο κωφό και κωφάλαλο παιδί αναπτύσσεται μόνο με ειδική και παιδαγωγική βοήθεια και ειδική μέθοδο διδασκαλίας. Η μάθηση σ'αυτά τα παιδιά είναι δυσχερής και η πνευματική εξέλιξή τους ακολουθεί βραδύτερο ρυθμό. Ο ανασταλτικός αυτός παράγοντας (η κώφωση) επιδρά τόσο περισσότερο αρνητικά, όσο η διαταραχή είναι σοβαρότερης μορφής (Κυπριωτάκης, 1987).

Ειδικότερα, το κωφό παιδί, που έχασε την ακοή του πριν την ηλικία των 2 χρονών, λόγω κώφωσης δεν αποκτά ποτέ την ακουστική εσωτερική γλώσσα. Έτσι, δεν έχει πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και στην ακουστική πληροφόρηση που έχει κάθε ακούον παιδί και που φαίνεται ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας. Τα ακουστικά ερεθίσματα δεν έχουν καμία σημασία για το κωφό βρέφος. Έτσι, ενώ μέχρι τους 6 μήνες παίζει με τη φωνή του, όπως όλα τα βρέφη, ενέργεια μάλλον αντανακλαστική, στους 6 μήνες σταματά. Η συμπεριφορά των ψελλισμάτων δηλαδή, που παρατηρείται στους 10 μήνες και η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την ομιλία στα ακούοντα παιδιά, δεν παρατηρείται στα κωφά παιδιά. Η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας είναι διαφορετική στο ακούον παιδί από ό, τι στο κωφό παιδί. Το κωφό παιδί από ακούοντες γονείς που χρησιμοποιούν ομιλία με το παιδί τους, έχει στη διάθεσή του τους παραφθαρμένους ήχους της ομιλίας που ακούει μέσα από το κατεστραμμένο ακουστικό του κανάλι και τις κινήσεις των χειλιών, που πολλές φορές δεν είναι καν ευδιάκριτες. Έτσι είναι πολύ δύσκολο για το παιδί αυτό να κατακτήσει τη γλώσσα. Τα περισσότερα από τα κωφά παιδιά αναπτύσσουν περιορισμένη προφορική επικοινωνία και μαθαίνουν τη γλώσσα μετά από εντατικά μαθήματα, που συνδέονται συνήθως με πολύ σκληρή δουλειά και μεγάλη προσπάθεια. Η γλώσσα δηλαδή διδάσκεται μέσα από μαθήματα στο κωφό παιδί και δεν μαθαίνεται σαν μια φυσιολογική διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, όπως συμβαίνει με τα ακούοντα παιδιά. Ο ρυθμός της ανάπτυξης της γλώσσας στο κωφό παιδί εξαρτάται από τις ευκαιρίες εξάσκησης μέσω

πραγματικής επικοινωνίας που θα έχει το παιδί με τους γονείς και τους δασκάλους του. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η όραση αποτελεί το κύριο κανάλι για την αντίληψη και τη μάθηση της γλώσσας για το κωφό παιδί, έχει σαν αποτέλεσμα μια γενική καθυστέρηση στην ομιλία και φυσικά στην ανάπτυξη της γλώσσας του (Λαμπροπούλου, 1999).

Δεδομένου ότι η κώφωση προκαλεί μια διακοπή της ομαλής ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας, οι κωφοί μαθητές δυσκολεύονται να προσλάβουν πληροφορίες και υποφέρουν από σχετική έλλειψη εμπειριών. Ακόμα και στην περίπτωση που οι κωφοί μαθητές έχουν επισκεφτεί κάποιους χώρους, πολλές φορές δεν γνωρίζουν τις λέξεις και τις έννοιες που αναφέρονται σε αυτά που είδαν και βίωσαν κατά τις επισκέψεις τους. Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί σε πολυθέσια Δημοτικά σχολεία σκοπεύουν να δημιουργήσουν βιωματικές εμπειρίες στους μαθητές τους μέσα από επισκέψεις σε σουπερ μάρκετ, φούρνους, πολυκαταστήματα, εστιατόρια, ζωολογικούς κήπους, συγκοινωνίες κ.λπ. Ακολούθως, οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο αυτά που συνέβησαν, που είδαν, που βίωσαν και μετά γίνεται καταγραφή αυτών των εμπειριών. Οι μαθητές περιγράφουν και γράφουν για αυτά που είδαν και που βίωσαν, για αυτά που συνέβησαν, για όσα τους προκάλεσαν τον ενδιαφέρον ή για κάτι το *σημαντικό*. Με τον τρόπο αυτό τόσο η νοηματική γλώσσα, όσο και ο προφορικός και γραπτός λόγος αναπτύσσονται παράλληλα με τη δημιουργία εμπειριών σε αυτούς, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναφέρονται σε αυτά που βίωσαν προφορικά και γραπτά: να μπορούν να συζητούν και να γράφουν για αυτά (Κοριλάκη, 2009).

Το αισθητηριακό πρόβλημα της ακοής, ουσιαστικά, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον αντιληπτικό τομέα, στην ομιλία, στην επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά, στο γνωστικό τομέα, στ συναισθηματικό τομέα, στον εκπαιδευτικό, στο νοητικό και στον επαγγελματικό. Χωρίς την ακοή το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί τα αντικείμενα και τα γεγονότα γύρω του. Δεν μπορεί να αντιληφθεί και να αναπαράγει τους ήχους της ομιλίας. Επίσης, χωρίς ακοή δεν μπορεί να μάθει τη μητρική γλώσσα, έτσι δεν μπορεί να καταλάβει τους άλλους όταν του μιλάνε και δεν μπορεί να λάβει μέρος σε συζητήσεις με τους γύρω του. Χωρίς γλώσσα το κωφό παιδί δεν μπορεί να καταλάβει τον κόσμο, τις ιδέες των ανθρώπων, τις πληροφορίες για τον κόσμο, για πράγματα και γεγονότα μακρινά σε χρόνο και χώρο. Δεν μπορεί να μάθει κοινωνικές συμπεριφορές, αφού δεν θα μπορεί να καταλάβει τους κανόνες

που μαθαίνονται με παραδείγματα και λεκτικές εξηγήσεις. Χωρίς επικοινωνία με το περιβάλλον του και με ανεκπλήρωτες πολλές από τις βασικές ανάγκες του, το κωφό παιδί χάνει την υπομονή του, αναπτύσσει άμυνες και πολλές φορές αντικοινωνικές συμπεριφορές. Με όλα αυτά τα προβλήματα και κύρια χωρίς ανεπτυγμένο των κώδικα επικοινωνίας αντιμετωπίζει μεγάλα εμπόδια στην εκπαίδευσή του. Έτσι, οι γνώσεις του είναι ελλιπείς, η εκπαίδευσή του περιορισμένη και οι προοπτικές τους για επαγγελματική εξέλιξη μηδαμινές. (Λαμπροπούλου, 1999).

Παρόλα αυτά, όλες οι έρευνες καταλήγουν στο ότι τα κωφά παιδιά δε μειονεκτούν απαραίτητα των ακουόντων στη γλώσσα ή στη γνώση. Αν και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αποκτήσουν, να χρησιμοποιήσουν και να διαβάσουν τη γλώσσα που ομιλείται στον τόπο τους, συχνά έχουν μεγάλες ικανότητες στην παραγωγή και κατανόηση της νοηματικής γλώσσας, που συναντά τα παγκόσμια γλωσσολογικά standards των ομιλούμενων γλωσσών. Αδιαμφισβήτητα, για όλα τα παιδιά η γνώση και η γλώσσα είναι οι δυο πιο σημαντικοί παράγοντες στην πορεία μάθησης. Τα προβλήματα που τα κωφά παιδιά έχουν με τη γλώσσα, τα εμποδίζει να μάθουν διαμέσου όλων των προσφερόμενων πηγών. Επιπλέον, η “καθυστέρηση” των κωφών παιδιών δεν είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την απουσία του προφορικού λόγου, αλλά περισσότερο με τους επιβαλλόμενους περιορισμούς στην ανάπτυξη της εμπειρίας τους από ένα ελλειμματικό περιβάλλον. Όπως σωστά αναφέρει ο Piaget η γλωσσολογική ανάπτυξη δεν πηγάζει από τη γνωστική ανάπτυξη, αρά δεν υπάρχει κατωτερότητα πνευματικής ανάπτυξης των κωφών (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994).

Η προσχολική ηλικία είναι η κατεξοχήν περίοδος της μεγάλης μάθησης, ιδιαίτερα η περίοδος ανάπτυξης της γλώσσας. Για αυτό τα κωφά παιδιά επιβάλλεται να φοιτούν έγκαιρα σε ειδικά νηπιαγωγεία ή σταθμούς, ώστε να αναπληρώνονται, όσο είναι δυνατό, τα κενά που υπάρχουν εξαιτίας της πάθησής τους. Ο πιο βασικός στόχος της αγωγής των κωφών παιδιών συνίσταται στην ανάπτυξη της ικανότητας χρησιμοποίησης της γλώσσας (ομιλία), γιατί με αυτή θα διευκολυνθεί η μάθηση και η κοινωνική ένταξη. Το παιδί με ακουστική βλάβη με την ειδική παιδαγωγική βοήθεια θα συμβιβαστεί με το ελάττωμά του (διαταραχή), θα αναπτύξει το αυτοσυναίσθημα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με ρεαλισμό –χωρίς να υποφέρει από συναισθήματα κατωτερότητας και περιθωρισμού- τις αρνητικές στάσεις και αντιδράσεις που παρατηρεί συχνά στη συμπεριφορά των άλλων. Στην ουσία, όσο πιο νωρίς διαπιστωθεί η διαταραχή και αντιμετωπιστεί έγκαιρα με την εφαρμογή

κατάλληλης αγωγής, τόσο τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι πιο καρποφόρα. Έτσι, η αγωγή των κωφών παιδιών για την ορθή αντιμετώπιση του προβλήματος, πρέπει να αρχίζει πάντα από την προνηπιακή ηλικία μέσα στην οικογένεια. Η καθοδήγηση των «συν- παιδαγωγών», ιδιαίτερα της μητέρας, από ειδικούς, σχετικά με τον τρόπο βοήθειας που θα προσφέρουν στο κωφό παιδί, για να αναπτυχτεί το γλωσσικό όργανο, είναι απαραίτητη. Η γλωσσική αγωγή και η αγωγή όλων των αισθητηρίων συνεχίζεται συστηματικά και με υπευθυνότητα στο νηπιαγωγείο. Ανάμεσα στα άλλα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθένα χωριστά κι όλα μαζί, θα παίζουν, θα μάθουν και θα δεχτούν ποικίλα ερεθίσματα, που συντελούν στη γλωσσική και πνευματική τους εξέλιξη και στην κοινωνική τους ένταξη. Εκεί, μέσα σε μια κατάλληλη ψυχική ατμόσφαιρα, το παιδί προφυλάσσεται από τη μόνωση και αισθάνεται χαρά για τη ζωή. Η επιτυχία εξαρτάται ουσιαστικά από τη στενή και ειλικρινή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Χρήσιμος αποβαίνει πάντα ο συντονισμός του έργου και η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς, δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους παράγοντες της αγωγής (Κυπριωτάκης, 1987). Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Moores (2011) ότι τα κωφά άτομα και οι επαγγελματίες που δουλεύουν μαζί τους γνωρίζουν ότι παρόλο που η πρόσληψη του ήχου μπορεί να είναι ατελής και το εισερχόμενο ερέθισμα να αλλοιώνεται, υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στην πρόσληψη της ομιλίας και των ήχων του περιβάλλοντος.

7. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής.

7.1. Οι απαρχές-ιστορική αναδρομή

Οι πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών στην χώρα μας έγιναν στις αρχές του περασμένου αιώνα. Το πρώτο εν Ελλάδα σχολείο κωφών ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1923. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 80 η χρήση της νοηματικής γλώσσας στα σχολεία κωφών ήταν κάθετα απαγορευμένη. Η επίσημη αναγνώριση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας έγινε μόλις πριν από μερικά χρόνια, με την ψήφιση του νόμου 2817/2000. Η ιστορία της κοινότητας των κωφών είναι γεμάτη αγώνες για την διεκδίκηση του “αυτονόητου” που κράτησαν επί έναν και πλέον αιώνα και συνεχίζουν να κρατούν. Στην αρχαία ελληνική βιβλιογραφία έχουμε αναφορές για την κώφωση και την ύπαρξη των Κωφών κυρίως στα έργα του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα. Ο Αριστοτέλης θεωρούσε ότι γλώσσα και ομιλία είναι το ίδιο πράγμα. Στο

έργο του «Προβλήματα», θεωρεί την ακοή πιο σημαντική από όλες τις αισθήσεις αναφέροντας ότι αυτή βοηθάει στη νοητική ανάπτυξη. Παράλληλα συνέδεε την κώφωση με την αλαλία πιστεύοντας ότι η βλάβη στα όργανα της ακοής επεκτείνεται και στα όργανα της ομιλίας. Ο Αριστοτέλης δεν αναφέρεται σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των Κωφών και ποτέ δεν ισχυρίστηκε ότι Κωφοί δεν μπορούν να εκπαιδευτούν. Η επίδραση όμως των ιδεών του όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες επηρέασε σημαντικά εκπαιδευτικούς και γιατρούς οι οποίοι θεωρούσαν ότι όσοι δεν μπορούν να μιλήσουν δεν μπορούν και να εκπαιδευτούν, αφού το όργανο μάθησης, η ακοή, είναι κατεστραμμένο. Στους Πλατωνικούς διαλόγους φαίνεται πως η ύπαρξη της νοηματικής γλώσσας και τα πλεονεκτήματα από τη χρήση της είναι γνωστά. Ειδικότερα, ο Σωκράτης, στο έργο «Κρατύλος», συζητά με τον Ερμογένη και τον Κρατύλο για την σχέση αντικειμένου και λέξης, για τον φυσικό ή αυθαίρετο συμβολισμό των λέξεων. Σ' αυτό το διάλογο ο Σωκράτης αναφέρετε και στη νοηματική γλώσσα, ως απαραίτητο μέσο για να επικοινωνήσουν οι Κωφοί. Η αναφορά αυτή είναι η πρώτη γραπτή μαρτυρία για την ύπαρξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και για τους Κωφούς της εποχής εκείνης. Δυστυχώς η παρατήρηση του Σωκράτη για τα πλεονεκτήματα της νοηματικής γλώσσας δεν λήφθηκαν σοβαρά υπόψη, με αποτέλεσμα οι κωφοί σε πολλές χώρες να κρατηθούν μακριά από την εκπαίδευση και μέσα στην αμάθεια για περισσότερο από 2.000 χρόνια. Τον 18ο αιώνα η εκπαίδευση των κωφών παιδιών άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Στη Γαλλία, ο ιερέας Abbè Charles Michel de l' Epèe μετά από μια τυχαία επίσκεψη στο σπίτι ενοριτίσσάς του αναλαμβάνει την εκπαίδευση των διδύμων κωφών κοριτσιών της. Ο de l' Epèe έγινε ένας από τους πιο γνωστούς δασκάλους κωφών και ίδρυσε το πρώτο δημόσιο σχολείο κωφών στο Παρίσι το 1755 (Moore, 1996). Αμφισβήτησε την άποψη που επικρατούσε στην εποχή του θεωρώντας όχι μόνο ότι οι κωφοί μπορούν να εκπαιδευτούν αλλά και ότι η νοηματική γλώσσα είναι η φυσική τους γλώσσα. Χρησιμοποιούσε τη νοηματική γλώσσα στη διδασκαλία του και έθετε σαν κύριο στόχο την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του και σαν δευτερεύοντα την ανάπτυξη της ομιλίας τους. Χρησιμοποιούσε δραματοποίηση στη διδασκαλία του, γραφή μετά από δραστηριότητες καθώς και διήγηση ιστοριών με νοηματική γλώσσα. Πολλοί κωφοί μαθητές του δούλεψαν στο σχολείο αυτό σαν δάσκαλοι καθώς και σε άλλα σχολεία της Γαλλίας. Μερικοί ταξίδεψαν και ίδρυσαν σχολεία στην Ολλανδία, Πολωνία, Σουηδία και Ιρλανδία. Τέλος ο κωφός μαθητής του Laurent Clerk ίδρυσε

μαζί με τον Thomas Hopkins Gallaudet το 1817 το πρώτο σχολείο κωφών στις Η.Π.Α. Το 1880 πραγματοποιήθηκε Διεθνές Συνέδριο εκπαιδευτικών κωφών παιδιών στο Μιλάνο. Σ' αυτό, η διαμάχη που υπήρχε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς για το ρόλο των Νοημάτων και της ομιλίας στη εκπαίδευση των κωφών παιδιών κορυφώθηκε με σκληρή επίθεση εναντίον της Νοηματικής Γλώσσας. Θεωρήθηκε ότι η Νοηματική εμποδίζει τα παιδιά να ασκηθούν και να αναπτύξουν ομιλία. Στα συμπεράσματα του Συνεδρίου και στο τελικό ψήφισμα επικυρώνεται «η αναμφισβήτητη ανωτερότητα της άρθρωσης στην αποκατάσταση του κωφάλαλου ατόμου στην κοινωνία και στο εφοδιασμό του με πληρέστερη γνώση της γλώσσας». Το Συνέδριο του Μιλάνου επηρέασε την εκπαίδευση του κωφού παιδιού παγκόσμια. Κύριος εκπαιδευτικός στόχος έγινε η διδασκαλία του προφορικού λόγου. Όλοι οι Κωφοί που εργαζόντουσαν ως δάσκαλοι στα σχολεία Κωφών απολύθηκαν. Καταργήθηκε η νοηματική ως εκπαιδευτικό εργαλείο και απαγορεύθηκε η χρήση της στους χώρους των σχολείων. Καθώς δεν αναγνωρίστηκε η διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα και την ομιλία, η διδασκαλία της γλώσσας πέρασε σε δεύτερη μοίρα και η διδασκαλία της ομιλίας έγινε το κύριο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Υποβαθμίστηκε έτσι η γνωστική ανάπτυξη και η σχολική πρόοδος των κωφών μαθητών. Η επικράτηση του ιατρικού - παθολογικού μοντέλου, στην εκπαίδευση είχε σαν αποτέλεσμα η κώφωση να αντιμετωπίζεται ως «ασθένεια» που η εκπαίδευση καλείται να θεραπεύσει μέσα από την διδασκαλία της ομιλίας, ενώ κοινωνικά ο κωφός αντιμετωπίστηκε ως ασθενής και συχνά ως άτομο με νοητική καθυστέρηση. Το 1960 η γλωσσολογική ερευνητική δουλειά του William Stokoe πάνω στη δομή της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας αλλάζει τη στάση της επιστημονικής κοινότητας απέναντι στη νοηματική γλώσσα. Παράλληλα οι κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της κοινότητας των Κωφών. Έτσι η κοινωνιολογική άποψη ότι οι Κωφοί αποτελούν πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα αρχίζει να κερδίζει έδαφος και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Από τη δεκαετία του '80, λοιπόν, το κίνημα των Κωφών ενέτεινε διεθνώς τις προσπάθειες αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας. Οι Κωφοί απαιτήσαν και πέτυχαν σε πολλές χώρες (ανάμεσά τους – καθυστερημένα - και η Ελλάδα με το νόμο 2817 του 2000) την αναγνώριση της εθνικής τους Νοηματικής Γλώσσας ως επίσημης γλώσσας της κοινότητάς τους και ως κύριο μέσο της εκπαίδευσης τους. Αυτό είχε σαν συνέπεια να υιοθετηθεί το δίγλωσσο – διπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. (Άντζακας 2010)

Το ίδρυμα που μπορεί να αναφερθεί ιστορικά πρώτο, από συστάσεως ελληνικού κράτους, ως ίδρυμα με σκοπό την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής- με τη σημείωση όμως ότι δεν λειτούργησε αμέσως- είναι ‘‘Ο Οίκος Κωφαλάλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου’’. Ιδρύθηκε το 1907 με την υπ’ αριθμό 16186/24.04.1907 πράξη του συμβολαιογράφου Α. Μπουρνιά και τη συμπληρωματική πράξη του συμβολαιογράφου Ι. Οικονομόπουλου. Για ποικίλους όμως λόγους το ίδρυμα άρχισε να λειτουργεί μετά το 1937. Με ενέργειες του αμερικανικού ιδρύματος περίθαλψης ‘‘East Relief’’ ιδρύθηκε και άρχισε να λειτουργεί αμέσως στην Αθήνα, το 1923, Ειδικό σχολείο για παιδιά με προβλήματα ακοής στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της παραπάνω οργάνωσης για ανακούφιση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία, μετά την μικρασιατική καταστροφή. Το σχολείο αυτό μεταφέρθηκε αργότερα στην Σύρο, όπου λειτούργησε με το ίδιο καθεστώς μέχρι τα 1932, χρονολογία κατά την οποία μετά από συμφωνία της ‘‘East Relief’’ και του τότε Υπουργείου Κρατικής Υγιεινής και Αντιλήψεως απορροφήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφαλάλων, που ιδρύθηκε με το ειδικό διάταγμα ‘‘Περί Ιδρύσεως Οίκου Κωφαλάλων’’, στις 8 Μαρτίου 1932. Από την παραπάνω περίοδο, 08.03.1032, θα μπορούσε να παραδεχθεί κανείς ότι αρχίζει πια επίσημα και άμεσα η κρατική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής. Το σχολείο που προαναφέρθηκε στεγιάστηκε και λειτούργησε αρχικά στην Καλλιθέα, αλλά λόγω των εγγενών αδυναμιών λειτουργίας του, αναγκαστικά συνενώθηκε με τον ‘‘Οίκος Κωφαλάλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου’’. Έτσι, με τον αναγκαστικό νόμο Α.Ν. 726/4.6.1937 ‘‘Περί συγχωνεύσεως του Οίκου Κωφαλάλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου μετά του Εθνικού Οίκου Κωφαλάλων’’, ιδρύθηκε το ‘‘Εθνικό ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων’’ που από το 1937, μεταφέρθηκε σε ιδιόκτητο κτίριο στους Αμπελόκηπους. Εκεί όπου λειτουργεί και σήμερα. Άρχισε να προσφέρει τις υπηρεσίες του, ως σχολείο αλλά και οικοτροφείο για παιδιά με προβλήματα ακοής, από όλη την Ελλάδα, που με διαφορετικούς τρόπους έφταναν εκεί. Αν μελετήσει κανείς τον αριθμό αυτών των παιδιών και το συγκρίνει με το ποσοστό του συνόλου των παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα ακοής, θα διαπιστώσει ότι ο αριθμός των φοιτούντων στο ίδρυμα παιδιών ήταν ελάχιστος σε σχέση με τον πραγματικό. Αυτό δεν ήταν ευθύνη του ιδρύματος. Οι ευθύνες ανήκουν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες του ελληνικού κράτους αλλά και στις υφιστάμενες στάσεις τόσο της ελληνικής κοινωνίας για τα μειονεκτούντα και ανάπηρα άτομα, όσο και των γονέων των παιδιών, που βασικό

τους μέλημα ήταν το κρύψιμο των παιδιών, για απάλειψη της ετικέτας του στίγματος (Τσιναρέλης, 2011).

Από το 1982, άρχισε το Υπουργείο Παιδείας, στη χώρα μας, να δημιουργεί σχολεία για κωφά παιδιά. Σήμερα, η παρεχόμενη ειδική εκπαίδευση για κωφά παιδιά πραγματοποιείται είτε σε σχολεία του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών που ανήκουν στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε σε ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις του Υπουργείου Παιδείας. Το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών (Ε. Ι. Π. Κ.) διοικείται από Δ.Σ. και έχει δημοτικά σχολεία και οικοτροφεία στην Αθήνα, την Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, την Κρήτη, τις Σέρρες. Τα σχολεία του Ιδρύματος Κωφών έχουν υιοθετήσει από το 1984, μετά από απόφαση των δασκάλων και αργότερα του Δ.Σ., επίσημα την ολική μέθοδο επικοινωνίας. Αρκετοί δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί που εργάζονται στο Ίδρυμα, στην καθημερινή τους επικοινωνία με τους Κωφούς χρησιμοποιούν ομιλία και νοήματα. Μερικοί δάσκαλοι, που γνωρίζουν αρκετά νοήματα, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα νοήματα και ομιλία. Από την άλλη, η μέθοδος επικοινωνίας που ακολουθείται στα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας δεν έχει ακόμα επίσημα καθοριστεί. Οι περισσότεροι όμως δάσκαλοι και καθηγητές εκτός μερικών εξαιρέσεων, χρησιμοποιούν κατά κάποιο τρόπο κύρια την ομιλία. Πολύ λίγοι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές ξέρουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επίσης, πολλοί λίγοι γνωρίζουν καλά Νοηματική, για να χρησιμοποιήσουν νοήματα ταυτόχρονα με ομιλία. Έτσι, η πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν ολική επικοινωνία, έστω και ανεπίσημα, είναι μικρή. Φαίνεται από μαρτυρίες των δασκάλων που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών ότι οι γονείς είναι αρνητικοί στη χρήση της Νοηματικής στη τάξη και γι' αυτό δεν τη χρησιμοποιούν. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα της μετεκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου παρόλο που παρέχει μια γενική κατάρτιση στην ειδική αγωγή, δεν δίνει τη δυνατότητα εξειδίκευσης στην εκπαίδευση των κωφών, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι που αποφοιτούν από το τμήμα αυτό μετά από δύο χρόνια σπουδών, να διαθέτουν ελάχιστα εφόδια και γνώσεις για τη διδασκαλία του κωφού παιδιού. Πολλοί λίγοι δάσκαλοι ή καθηγητές έχουν ειδικευτεί με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Επίσης, πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με το αντικείμενο σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Αρκετοί όμως από τους υπηρετούντες

εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που έχουν οργανώσει το Ε.Ι.Π.Κ. ή το Υπουργείο Παιδείας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών διαθέτουν ελάχιστη πείρα με τα κωφά παιδιά. Αυτό είναι φυσικό αφού τα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας έχουν δημιουργηθεί αρκετά πρόσφατα. Συνήθως, στα σχολεία κωφών φοιτούν παιδιά με ακουστικά προβλήματα χωρίς άλλες αναπηρίες. Η πλειοψηφία των κωφών παιδιών παραμένουν ανεκπαίδευτα στα σπίτια τους, γιατί δεν υπάρχει συνήθως το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Λαμπροπούλου, 1999).

Σήμερα, όπως αναφέρει ο Τσιναρέλης (2011), ο αριθμός των ειδικών σχολείων για παιδιά με προβλήματα ακοής έχει διευρυνθεί ικανοποιητικά, όμως η χωροταξική τους κατανομή δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ικανοποιεί τις υφιστάμενες ανάγκες και κυρίως την πιθανή συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών μαζί με τους ακούοντες συμμαθητές τους. Ο σοβαρότερος λόγος για αυτό, εικάζεται πως είναι η ανυπαρξία πλήρους απογραφικού υλικού βάσει του οποίου μπορεί να πραγματοποιηθεί ένας καταμερισμός, η εξεύρεση των απαιτούμενων κονδυλίων, το ειδικευμένο προσωπικό αλλά και η αξιολόγηση της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής και άλλης δραστηριότητας για την επανεκτίμηση των στόχων.

8. Χαρακτηριστικά στοιχεία και ελλείψεις στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών με ακουστικές βλάβες

Η απουσία των ηχητικών εμπειριών, στο γεννημένο κωφό παιδί, είναι ο κύριος και διαφοροποιητικός παράγοντας σε όλα τα επίπεδα της φωνητικο-ακουστικής γλώσσας. Γι' αυτό και η προφορική τους ομιλία είναι σημαντικά κατώτερη αυτής των μεταγλωσσικά κωφών και σαφώς κατώτερη εκείνης των ακούντων συνομιλήκων τους. Επίσης, η ευκρίνειά της είναι ανάλογη του βαθμού της ακουστικής απώλειας και σχετίζεται με τη χρονική στιγμή και τη διάρκεια της επιδείνωσης της ακουστικής κατάστασης (Τσιναρέλης, 2011).

8.1. Ο Προφορικός Λόγος

Κάποια λάθη που παρατηρούνται γενικά στην παραγωγή του λόγου των κωφών και βαρήκοων ατόμων εντοπίζονται κυρίως στο τρόπο που προφέρουν τα σύμφωνα και τα φωνήεντα, παρουσιάζοντας κάποιες ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα,

τα λάθη σε σύμφωνα που παρατηρούνται στην ομιλία των κωφών μπορεί να είναι: αντικατάσταση ενός συμφώνου από ένα άλλο, παράλειψή του σε αρχική, μεσαία ή τελική θέση μιας λέξης, επένθεσή του ανάμεσα σε δύο φωνήεντα ή ανάμεσα σε φωνήεν και σύμφωνο και, τέλος, φωνητική του αλλοίωση. Επιπλέον, όσον αφορά την κατηγορία των φωνηέντων, τα άτομα με ακουστικά προβλήματα παρουσιάζουν μια αστάθεια στην εκφορά των πρόσθιων και οπίσθιων φωνηέντων που είναι πιθανό να οφείλεται στη δυσκολία «προσανατολισμού» της γλώσσας στη στοματική κοιλότητα, εφόσον κατά την παραγωγή των φωνηέντων δεν προκύπτουν σημεία επαφής που να δημιουργούν απτικά ερεθίσματα, ώστε μέσω αυτών να γίνονται μετα τοπολογικές αναγωγές. Οι μελέτες του φυσιολογικού λόγου υποδεικνύουν ότι τα φωνήεντα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό ρινικότητας, με τα υψηλά φωνήεντα να είναι λιγότερο ένρινα. Στον κωφό λόγο, όμως παρατηρείται έντονη τάση να ρινικοποιούνται και τα υψηλά φωνήεντα. Πιθανές αιτίες για την πρόκληση της ρινικότητας είναι είτε η μικρή διχειλική απόσταση, η οποία περιορίζει τον όγκο της στοματικής κοιλότητας αναγκάζοντας τον αέρα να διαφύγει από τη ρινική κοιλότητα, είτε η οπίσθια θέση της γλώσσας, η οποία δημιουργεί στένωση στην είσοδο της στοματικής κοιλότητας. Κατά τη διφθογοποίηση των φωνηέντων, έχουμε την παραγωγή διφθόγγου αντί φωνήεντος, λόγω της διαρκούς άτακτης κίνησης της γλώσσας κατά τη μετάβαση από σύμφωνο σε σύμφωνο ή κατά τη μειωμένη παραγωγή ενός φωνήεντος. Τέλος, τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην παραγωγή διφθόγγων σχετίζονται είτε με απλούστευση της διφθόγγου, δηλαδή συγκοπή τους ενός φωνήεντος, είτε με διακριτή παραγωγή των δύο φωνηέντων. Κοινή εκτίμηση των ακουόντων ακροατών είναι ότι τα βαρήκοα-κωφά άτομα παρουσιάζουν στην ομιλία τους μια χαρακτηριστική φωνητική χροιά που είναι αποτέλεσμα της έλλειψης της ακοής. Όπως είναι γνωστό, για τη σωστή αναπνευστική υποστήριξη του λόγου απαιτείται η ταχεία εισπνοή και η συσσώρευση μεγάλης ποσότητας αέρα στους πνεύμονες, και κατόπιν η αργά και σταδιακή αποβολή του αέρα προς τη φωνητική οδό, με πρώτιστο σκοπό να τεθούν σε παλμική κίνηση οι φωνητικές χορδές. Με αυτό τον τρόπο η αναπνευστική λειτουργία επηρεάζει τη λειτουργία ενός άλλου συστήματος της ομιλίας, του φωνητικού, διότι η έλλειψη αέρα δημιουργεί χαμηλή υπο-γλωττική πίεση, με αποτέλεσμα να διακόπτεται η φώνηση για μικρό (φωνητική συγκοπή) ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (παύση). Ακόμα, γίνεται αντιληπτό ότι τα προβλήματα στην πηγή του ήχου (φωνητικό επίπεδο) λόγω της κακής αναπνευστικής υποστήριξης επιφέρουν και προβλήματα αντήχησης. Τα βαρήκοα-κωφά και

κατεξοχήν τα κωφά άτομα δεν αποθηκεύουν αρκετό αέρα στους πνεύμονες, οπότε τέτοιες δυσλειτουργίες συναντώνται συχνά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία τόσο φωνητικών διαταραχών όσο και διαταραχών της ομιλίας και του λόγου. Οι επιπτώσεις στην ομιλία προκύπτουν, όταν η αντήχηση χάνεται με την έκλειψη της φώνησης, παρόλο που η στοματική κοιλότητα έχει πάρει το σωστό σχήμα για την άρθρωση ενός δεδομένου φωνήματος. Τότε οι ακροατές νομίζουν ότι το φώνημα παραλείφθηκε. Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ότι η παλιότερη αλλά και συνηθέστερη ερευνητική μέθοδος στην αξιολόγηση της ομιλίας, δηλαδή η εκτίμηση των λαθών με αντιληπτικές διαδικασίες, ενέχει πολλές ατέλειες, καθώς δεν εντοπίζει την αιτία των λαθών. Το ακουστικό «κενό» του φωνήματος μπορεί να απορρέει είτε από ανεπαρκή αναπνευστική/ φωνητική υποστήριξη είτε από ανεπάρκειες στο φωνολογικό σύστημα του βαρήκοου-κωφού, καθώς, λόγω της ακουστικής απώλειας, δεν προσλαμβάνει και συνεπώς δεν προφέρει παρά ένα μέρος μόνο από την προφερόμενη λέξη. Στα προβλήματα που δημιουργεί η ελλιπής αναπνευστική υποστήριξη εντάσσεται και η διατάραξη της ομιλίας, επειδή η προσωδία διακόπτεται από τις παύσεις και τις συγκοπές της φώνησης τις οποίες προκαλεί η έλλειψη αποθεμάτων αέρα. Συνεπώς, το βαρήκοο-κωφό άτομο, ακόμη και εάν αντιλαμβάνεται σωστά την προσωδία λόγω των χαμηλών συχνοτήτων στις οποίες εκπέμπεται, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή της. Αυτή η δυσκολία παραγωγής της ορθής προσωδίας έχει επιπτώσεις στην καταληπτότητα της ομιλίας, διότι επηρεάζει αρνητικά την καταληπτότητα ορισμένων φωνημάτων. Από την άλλη πλευρά, εκτός από την ομιλία, διαταράσσεται επίσης η δομή και η σημασιολογία του λόγου, καθώς η διαταραγμένη προσωδία δημιουργεί προβλήματα στην ερμηνεία της σύνταξης αλλά και στον τεμαχισμό του αφηγηματικού λόγου σε φράσεις, εφόσον-στη δεύτερη περίπτωση-οι φωνητικές παύσεις λαμβάνουν χώρα σε ακατάλληλα σημεία μέσα στην πρόταση (Οκαλίδου, 2002).

Ουσιαστικά, σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (2011) η προφορική ομιλία των κωφών παιδιών και ενηλίκων χαρακτηρίζεται από πληθώρα λαθών στην άρθρωση που προσδιορίζονται κυρίως στην:

- Άχρωμη εκφορά των φωνηέντων
- Ένρινη προφορά των φωνηέντων, με υπό ή υπέρ ένρινη ενίσχυση
- Παραλήψεις φωνηέντων
- Λάθος εκφορά ή υποκατάσταση συμφώνων

- ο Παραφθορά των προσωδιακών στοιχείων
- ο Παράταση της προφοράς των συλλαβών

Η αγωγή της ομιλίας γίνεται με αναπνευστικές κινήσεις, με ασκήσεις σωστής άρθρωσης και ασκήσεις ομιλίας (Δράκος, 1999). Σύμφωνα με την Κρητικού (2000, σελ. 54-55) «ο μαθητής πρέπει να μάθει να διακρίνει όσο γίνεται καλύτερα και να διαφοροποιεί τους ηχητικούς ερεθισμούς και επιπλέον να καταλαβαίνει την ομιλία των άλλων από τα χείλη τους (χειλεανάγνωση). Οι ασκήσεις γίνονται σε διαφορετικούς τόνους με τη βοήθεια ειδικών μηχανημάτων και οργάνων και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις κινήσεις των οργάνων της ομιλίας και στην ακολουθία των κινήσεων αυτών. Για την κατανόηση και τη διαμόρφωση της γλώσσας, ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η γλώσσα είναι το κύριο μέσον των διαπροσωπικών σχέσεων. Δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι οι διαδικασίες μάθησης στο παιδί με ακουστική μειονεξία διαφέρουν κατά πολύ από ότι στο κανονικό παιδί. Η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στην φωνητική ομιλία, στη νοηματική γλώσσα που πρέπει να μάθει από την παιδική του ηλικία, στην καλλιέργεια των φωνητικών του οργάνων και στην πλήρη εκμετάλλευση των ακουστικών του υπολειμμάτων».

8.2. Ο Γραπτός Λόγος

Όσον αφορά το κομμάτι του γραπτού λόγου, των παιδιών με ακουστικές μειονεξίες, ο γραπτός λόγος φαίνεται να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: **α)** Το μήκος των προτάσεών τους είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των ακουόντων παιδιών, **β)** η χρήση πολύπλοκων προτάσεων (δευτερεύουσες) είναι σπάνια, **γ)** η γραπτή γλώσσα είναι αυστηρή και στερεότυπη και **δ)** χρησιμοποιούν περισσότερο ουσιαστικά και ρήματα και λιγότερο αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα, συνδέσμους και παθητική φωνή. Επιπλέον, παρατηρούνται: **η παράλειψη λέξεων, κύρια λειτουργικών λέξεων (άρθρα, σύνδεσμοι, προσδιορισμοί, προθέσεις), αντικαταστάσεις με λάθος λέξεις, προσθήκη λέξεων που δεν χρειάζονται και λάθη στη σύνταξη.** Οι συνηθισμένες προτάσεις που γράφουν τα κωφά παιδιά είναι προτάσεις του τύπου Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Η μεγαλύτερή τους δυσκολία φαίνεται στις προτάσεις με πολύπλοκη δομή, όπως είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις. Αυτές οι προτάσεις αναλύονται από τους κωφούς μαθητές και ερμηνεύονται σαν προτάσεις του τύπου Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Τα κωφά παιδιά δεν μαθαίνουν το λεξιλόγιο με τον ίδιο ρυθμό, όπως τα ακούοντα παιδιά. Η κατανόηση του

λεξιλογίου βρίσκεται τουλάχιστον 2-3 χρόνια πίσω σε σύγκριση με τα ακούοντα πάντα παιδιά. Αυτή η διαφορά μεγαλώνει καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν στην ηλικία. Επίσης, συναντούν μεγάλες δυσκολίες με τους ιδιωτισμούς, τις διάφορες εκφράσεις και τις μεταφορές (Λαμπροπούλου, 1999). Γενικά, τα κωφά παιδιά εκτίθενται σε απλές συντακτικές δομές, τουλάχιστον στην αρχή, του τύπου Y-P, Y-P-A και σε συγκεκριμένο γνωστό ως επί το πλείστον λεξιλόγιο. Στο σημείο αυτό τα κωφά και βαρήκοα παιδιά αρχίζουν να μη σημειώνουν την πρόοδο των ακουόντων, χάνοντας συνέχεια όλο και πιο πολύ εκπαιδευτικό έδαφος καθώς περνούν οι σχολικές χρονιές. Έτσι, φτάνουν στο σημείο να διαβάζουν και να μην καταλαβαίνουν τι διαβάζουν και να δυσκολεύονται να μεταφέρουν το μήνυμα που θέλουν μέσω του γραπτού λόγου (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994).

Η Κρητικού (2000, σελ. 51) αναφέρει χαρακτηριστικά πως: « η σύνταξη είναι ατελής, ενώ οι καταλήξεις πολλών λέξεων παραλείπονται. Οι χρόνοι που κυρίως χρησιμοποιούνται είναι ο Ενεστώτας, ο Αόριστος και ο Μέλλοντας. Τα νοήματα είναι ασαφή, οι ιδέες περιορισμένες και το λεξιλόγιο φτωχό. Υπάρχουν αρκετά ορθογραφικά λάθη, καθώς υπάρχει δυσκολία να κατανοήσει το παιδί με ελλειμματική ακοή πλήρως τους γραμματικούς κανόνες, λόγω έλλειψης ακοής. Η αναγνωστική τους ικανότητα είναι περιορισμένη. Δυσκολεύονται επίσης να κατανοήσουν και φυσικά να χρησιμοποιήσουν γενικές έννοιες και συνώνυμα. Μεγάλη δυσκολία έγκειται στη χρησιμοποίηση ουσιαστικών και ρημάτων, ενώ χρησιμοποιούν ευκολότερα προθέσεις, επίθετα, αντωνυμίες και βοηθητικά ρήματα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι χρησιμοποιούν ομόηχες λέξεις με τελείως διαφορετική σημασία, π.χ. Νίκος αντί Λύκος. Οι γραμματικοί κανόνες και ιδιαίτερα οι χρονικοί τύποι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι και χρειάζεται σκληρή δουλειά για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι πιο εύχρηστοι από αυτούς. Συχνά ακούμε ή διαβάζουμε εκφράσεις όπως: Εμείς αύριο πήγα, το παιδί είσαι κακό, κ. ά. Οι δυσκολίες τους κυρίως στην κατανόηση της γλώσσας, οφείλεται στην αδυναμία τους να αναλύσουν και να συνθέσουν γλωσσικά σχήματα κάτω από το πρίσμα της σήμανση».

Είναι γενικά παραδεκτό, ότι η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Αναμφισβήτητα, τα κωφά όπως τα ακούοντα παιδιά έχουν τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες και μπορούν να κατακτήσουν τη γλώσσα «κανονικά» με κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Τα

κωφά παιδιά εξαιτίας της ελλιπής γλωσσικής επικοινωνίας τους με το περιβάλλον τους, έχουν περιορισμένο έως φτωχό λεξιλόγιο και μάλιστα κάνουν ακατάλληλη και αδόκιμη χρήση του, είναι ανεπαρκή όσον αφορά τη δομή, το συντακτικό, τα σχήματα λόγου των προτάσεων, τις συνδέσεις και υποτακτικές προτάσεις, τις αφηρημένες έννοιες και αφηγήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γραφής τους είναι η εφαρμογή σωστής δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε κωφού παιδιού είναι συχνότατα ανομοιογενής βάση της αιτίας, του βαθμού και της ηλικίας της ακουστικής απώλειας. Επιπλέον, η διδακτική πράξη, η μεθοδολογία, το γλωσσικό περιβάλλον του σχολείου και η προσπάθεια και διάθεση των γονέων, του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος, επηρεάζουν σημαντικότερα τη γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη του κωφού-βαρήκοου παιδιού. Αποδεδειγμένα ο γραμματισμός του κάθε κωφού παιδιού επηρεάζεται από την κατάκτηση και τη θεμελίωση της πρώτης του γλώσσας. Το κωφό παιδί με την οικογένειά του πρέπει να κατευθυνθεί στην εκμάθηση πρωτίστως μιας γλώσσας. Η νοηματική φαίνεται να ενδείκνυται ως μια πολύ καλή επιλογή, γιατί ικανοποιεί και εκφράζει τις ανάγκες του. Επομένως η νοηματική λοιπόν, αν είναι η πρώτη (ή μια από τις πρώτες αν υπάρχει αντίρρηση από το οικογενειακό περιβάλλον) γλώσσα των ατόμων με σοβαρή απώλεια ακοής, θα πρέπει να κατακτηθεί αβίαστα μέσα από το περιβάλλον τους, ώστε να προχωρήσει στη γλωσσική, γνωστική, προσωπική και κοινωνική εξέλιξή τους. Συνολικά, με βάση τα παραπάνω που αναφέρει η Σαμαρά (2011) τα λάθη λοιπόν στη γραφή κωφών-βαρήκων έχουν βαθύτερα αίτια και οφείλονται στους εξής παράγοντες:

- Δεν γνωρίζουν επαρκώς την «πρώτη» τους γλώσσα ώστε να κάνουν λάθη, όπως συμβαίνει με τους χρήστες δεύτερης γλώσσας στα αρχικά στάδια εκμάθησής της.
- Η αντιστοιχία νοηματικής «οπτικής γλώσσας» διαφέρει σε συντακτική, μορφολογική και γραμματική δομή με την ομιλούμενη και γραπτή ελληνική γλώσσα.
- Το διδασκαλικό σύστημα είναι κουραστικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν ανταποκρίνονται στην ιδιαιτερότητα αυτών των ατόμων.
- Έλλειψη κινήτρων και ελλιπή εξάσκηση στην αυθόρμητη έκφραση.
- Δε συμμετέχουν σε κοινωνικά ερεθίσματα (Albertini, 1993; Marschack et al. 1994; Paul, 1998)

- ο Βασική αρχή για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι, ότι η γλώσσα δεν διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον επικοινωνίας του.

Πρέπει να τονιστεί επίσης ότι το σημαντικότερο ρόλο στην επιτυχία της παρεμβατικής αγωγής του λόγου, γενικότερα, αλλά και της ομιλίας ειδικότερα παίζει η ηλικία ενίσχυσης της ακοής και η ηλικία έναρξης της παρεμβατικής αυτής αγωγής. Η πρώιμη νηπιακή ηλικία, όταν τα νήπια εκδηλώνουν έντονα τη γενετική προδιάθεση να αναπτύξουν λόγο, την ίδια στιγμή που οι προγλωσσικές λειτουργίες της μίμησης λόγου και της αυξημένης βλεμματικής επαφής είναι ακμαίες και βαίνουν απρόσκοπτα, είναι η καταλληλότερη περίοδος να παρακολουθήσουν παρεμβατικά προγράμματα αγωγής λόγου. Φτάνοντας σε ένα καλό γλωσσικό επίπεδο, το βαρήκοο-κωφό παιδί μπορεί να παράγει πολλά συμφραζόμενα δημιουργώντας πλεονασμούς, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την ερμηνεία του λόγου του. Επιπλέον, έχει αποκτήσει τη δυνατότητα να δίνει επαρκείς επεξηγήσεις για εκείνα τα σημεία του λόγου του που δεν γίνονται κατανοητά λόγω των προβλημάτων ομιλίας (Οκαλίδου, 2002). Οπότε, συνολικά, για να μπορέσει το παιδί με ακουστική μειονεξία να αναπτύξει το γλωσσικό του κώδικα και να μην μείνει “φυλακισμένο” σε ένα περιβάλλον υπερπροστασίας, φόβου και άγχους που συνήθως καλλιεργούν οι γονείς, αγωνιώντας για την εξέλιξή του, καλό θα ήταν: να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία του παιδιού με το σπίτι, να υπάρχει έκθεση όσο τον δυνατόν σε περισσότερες πραγματικές δραστηριότητες και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και να δίνονται απλόχερα μορφές γλωσσικής επικοινωνίας ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα, να ενταχθεί σε ένα ευχάριστο περιβάλλον για να μάθει να χρησιμοποιεί και να αναπτύσσει τη γλώσσα και τη σκέψη του γενικότερα (Σαμαρά, 2011).

9. Μέθοδοι διδασκαλίας για τα παιδιά με προβλήματα ακοής

Το κωφό παιδί μόνο του αγωνίζεται να δημιουργήσει μια προσωπική γλώσσα, να οργανώσει έναν προσωπικό ενδιάθετο λόγο και να μορφώσει έναν αντίστοιχο προσωπικό κώδικα και τρόπο επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Σταδιακά λοιπόν καταλήγει στη δημιουργία ενός προσωπικού τρόπου έκφρασης με σύμβολα, μιμητικές κινήσεις (παντομίμα) και χειρονομίες, με συμμετοχή στην επικοινωνία του

όλου αισθητηριακού και σωματικού του συστήματος. Πρόκειται για έναν ιδιόμορφο τρόπο «ομιλίας» και εξωτερίκευσης συναισθημάτων και εσωτερικών καταστάσεων, υποδεέστερο πάντως κατά πολύ της συνήθους ομιλούμενης γλώσσας. Με την ειδική αγωγή μπορούμε να υποβοηθήσουμε το κωφό παιδί να αναπτύξει λόγο, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και με αυτό τον τρόπο να προχωρεί στη μάθηση, να εξασφαλίζει την πνευματική του εξέλιξη και να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, με την ειδική αγωγή μπορούμε να βοηθήσουμε το βαρήκοο και το κωφό παιδί να πετύχει τη σχολική και κοινωνική του ενσωμάτωση. Η ειδική αγωγή στην περίπτωση της βαρηκοΐας και της κώφωσης, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση αισθητηριακής δυσλειτουργίας του παιδιού, εξαρτάται από την έγκαιρη διαπίστωση και τη σωστή διάγνωση της ανεπάρκειας αυτής. Έγκαιρη όμως και ορθολογικά οργανωμένη θα πρέπει να είναι και η παιδαγωγική αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης. Η αγωγή των κωφών πρέπει να αρχίζει από την προνομιακή ηλικία, μέσα στην οικογένεια. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η συμβουλευτική και η εκπαίδευση των γονέων, ιδιαίτερα δε της μητέρας, σε θέματα υποβοηθητικής αγωγής του παιδιού για την ανάπτυξη και βελτίωση του γλωσσικού οργάνου (Κρουσταλάκης, 2006).

Το πρόβλημα της επικοινωνίας του κωφού παιδιού με το δάσκαλο και η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας και διδασκαλίας στο σχολείο, έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς, από τις αρχές της εκπαίδευσης των κωφών. Το θέμα αυτό θεωρείται ακόμα και σήμερα ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα και τα πιο πολυσυζητημένα θέματα του κλάδου. Σύμφωνα με τον Moores (1996), οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας στα σχολεία κωφών είναι οι παρακάτω:

9.1. Προφορική μέθοδος, η οποία αποκαλείται και προφορικοακουστική. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν την ομιλία όταν εκφράζονται και τη χειλεανάγνωση ή την ανάγνωση της ομιλίας σε συνδυασμό με την ενισχυμένη με ακουστικά υπολειμματική ακοή τους, για να αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά μηνύματα. Στα σχολεία που χρησιμοποιείται η προφορική μέθοδος απαγορεύονται εντελώς τα νοήματα και η δακτυλογραφή (η γραφή με το δακτυλικό αλφάβητο). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στο συνδυασμό χρήσης των φωνητικών οργάνων με αξιοποίηση οπτικών ερεθισμάτων. Ο μαθητής αρχίζει να ασκείται στη σωστή άρθρωση των λέξεων. Υποβοηθείται επίσης, να αναγνωρίζει τους ήχους και να κατανοεί την ομιλία μέσω της ανάγνωσης των κινήσεων των

χειλέων, του στόματος και των εκφράσεων του προσώπου. Έτσι με την παιδευτική αυτή άσκηση κατορθώνει σταδιακά να διαμορφώσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη «σωστή» επικοινωνία του με τον παιδαγωγό και τους συμμαθητές και την ενεργό συμμετοχή του στην υπόλοιπη σχολική εργασία (ανάγνωση, γραφή, λοιπές σχολικές μαθήσεις) (Κρουσταλάκης, 2006). Όπως υποστηρίζουν οι Ηλιάδη κ. ά. (1988) σε αυτή τη μέθοδο το πιο σημαντικό ρόλο κατέχει η χειλεανάγνωση και ο τρόπος εξάσκησης του παιδιού με αυτή. Πιο αναλυτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο συνδυασμός της χειλεανάγνωσης με την αξιοποίηση της υπολειμματικής ακοής δίνει μεγάλη δυνατότητα να αντιληφθεί ένα άτομο με προβλήματα ακοής την ομιλία. Ωστόσο, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την απώλεια της ακοής στην αντίληψη της ομιλίας. Είναι σημαντικό, οι γονείς να ομιλούν καθαρά με σωστή άρθρωση αλλά χωρίς προσποιητή, αφύσικη ομιλία. Είναι σφάλμα αυτό που γίνεται από μερικούς γονείς ή δασκάλους λογοθεραπευτές να ομιλούν χωρίς φωνή. Η χειλεανάγνωση θεωρείται απαραίτητη και πρέπει να διδάσκεται συστηματικά.

9.2. Ολική επικοινωνία είναι συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφής. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω χειλεανάγνωσης, υπολειμματικής ακοής, νοημάτων και δακτυλογραφής και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από τη δακτυλογραφή ως εξής: με τη δακτυλογραφή κάθε γράμμα του αλφάβητου γράφεται στο αέρα, ενώ τα νοήματα αντιστοιχούν σε λέξεις ή σε ιδέες. Παραδοσιακά στην ολική μέθοδο τα νοήματα γίνονταν ταυτόχρονα με την ομιλία και η μέθοδος αυτή ονομαζόταν «ταυτόχρονη μέθοδος». Με αυτή τη μέθοδο επιδιώκεται η συστηματική ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η εξέλιξη της ακουστικής λειτουργίας, η εκμάθηση και η ταυτόχρονη συνδυασμένη χρήση της χειλεανάγνωσης, της νοηματικής γλώσσας και του δακτυλικού αλφάβητου. Κατ' αυτόν τον διδακτικό τρόπο, το κωφό παιδί συνδυάζει και αξιοποιεί ταυτόχρονα όλα εκείνα τα φυσικά κανάλια που του επιτρέπουν να συγκροτήσει ένα σύστημα συμβόλων, δηλαδή να μορφώσει γλώσσα, με τη βοήθεια της οποίας θα μπορέσει να αποκτήσει γνώσεις, να επικοινωνήσει και έτσι να ανταλλάξει ιδέες, πληροφορίες και συναισθηματικές καταστάσεις. (Κρουσταλάκης, 2006).

9.3. Δίγλωσση-Διπολιτισμική Προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η Νοηματική γλώσσα των κωφών (π.χ. η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα) χρησιμοποιείται για

όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας στο σχολείο, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. η Ελληνική) χρησιμοποιείται μόνο για ανάγνωση και γραφή.

9.4. Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester. Αυτή η μέθοδος είναι ένας συνδυασμός της προφορικής με την προσθήκη όμως της δακτυλογραφής. Η δακτυλογραφή γίνεται στον αέρα με τη χρήση του Δακτυλικού αλφάβητου. Ο δάσκαλος μιλάει και ταυτόχρονα «γράφει» στον αέρα όλες τις λέξεις της ομιλίας του. Με το σύστημα αυτό τα παιδιά παίρνουν τις πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης, της δακτυλογραφής και των ακουστικών τους. Όταν θέλουν να εκφραστούν, χρησιμοποιούν ομιλία και δακτυλογραφή ταυτόχρονα, όπως οι δάσκαλοι τους.

10. Η αντιπαλότητα μεταξύ Προφορικής Μεθόδου και Ολικής ή «Ταυτόχρονης» Επικοινωνίας

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού αρχίζει με τη γέννησή του και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 4-5 περίπου ετών. Στο χρονικό αυτό διάστημα ένα κανονικό παιδί, που διαθέτει φυσιολογική ακοή, διανύει μια ολόκληρη πορεία εκμάθησης της ομιλίας η οποία περιλαμβάνει διάφορα στάδια. Αρχικά το παιδί αυτό εσωτερικεύει, σωρεύει και ταξινομεί ένα πρωταρχικό και ακουστικό υλικό, το οποίο στη συνέχεια αξιοποιεί φωνητικά. Παρακολουθεί με προσοχή τους διάφορους γαργαρισμούς και τους άλλους προσωπικούς ήχους κατάποσης και τους μετουσιώνει σε ένα συνεχές «μουρμούρισμα». Παίζει με τους ήχους, ψιθυρίζει, δοκιμάζει τη φωνή του, ακούει τον ήχο της φωνής τους και τον επαναλαμβάνει. Αργότερα αρχίζει να επαναλαμβάνει τους ήχους που περισυνέλεξε από το περιβάλλον του. Η περίοδος αυτής καλείται «στάδιο μιμητικής». Σταδιακά φθάνει σε ένα αναπτυξιακό γλωσσικό επίπεδο, στο οποίο έχει αποκτήσει την ικανότητα να ακούει ήχους, να τους εσωτερικεύει, να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε λέξεις, να συσχετίζει τις έννοιες με τους ήχους, να ομιλεί κατανοώντας το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Το κωφό παιδί δεν είναι σε θέση να διανύσει αυτή την αναπτυξιακή πορεία. Δεν ακούει ήχους, δεν εσωτερικεύει λέξεις, δεν μπορεί να αντιληφθεί την ένταση και το ύψος των ήχων, πολύ δε περισσότερο την χροιά τους. Ουσιαστικά τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να μορφώσουν λόγο, να εκμάθουν κυρίως ομιλία μέσα από τις συνήθεις μαθησιακές διαδικασίες. Μπορούν όμως να μάθουν να ομιλούν, διαμορφώνοντας μια

προσωπικού ύφους ομιλία με τη βοήθεια κατάλληλης αγωγής. (Κρουσταλάκης, 2006).

Ανάμεσα στις τέσσερις μεθόδους διδασκαλίας που περιγράψαμε παραπάνω, η διαμάχη για την καταλληλότητα και την εδραίωση της μεθόδου διδασκαλίας στην εκπαίδευση των Κωφών, φαίνεται να επικεντρώνεται και να εντείνεται ανάμεσα στην Προφορική μέθοδο και στην Ολική επικοινωνία. Όπως αναφέρει η Λαμπροπούλου (1999), η προφορική μέθοδος έχει καλά αποτελέσματα σε μερικά παιδιά με ελαφριές και μέτριες βαρηκοίες. Παρόλα αυτά δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε κωφά παιδιά, παρόλο που μερικοί οπαδοί της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι πολύωρες ακουστικές ασκήσεις και η επιμονή για επικοινωνία μέσα από ένα μόνο κανάλι που είναι και κατεστραμμένο (το ακουστικό), χωρίς οπτικά βοηθήματα, έχει αρνητικά αποτελέσματα για το κωφό παιδί. Πολλοί όμως γονείς προτιμούν τις πολύωρες ακουστικές ασκήσεις για τα κωφά παιδιά τους, ελπίζοντας ότι έτσι «θα ακούσουν». Τα κύρια επιχειρήματα των οπαδών της προφορικής μεθόδου, είναι ότι οι κωφοί για να ενταχθούν στον «κόσμο των ακουόντων» πρέπει να μάθουν να διαβάζουν τα χείλη των άλλων και να μιλάνε καθαρά. Ακόμα υποστηρίζουν ότι η χρήση των νοημάτων είναι ευκολότερη για τα κωφά παιδιά και επομένως αν αφεθούν ελεύθερα να τα χρησιμοποιήσουν θα προτιμούν τα νοήματα και δεν θα καταβάλλουν προσπάθεια για ομιλία. Πιστεύουν δηλαδή ότι η χρήση των νοημάτων δυσκολεύει την ανάπτυξη της ομιλίας. Ο όρος “προφορική” δεν αποδίδει πλήρως το νόημα της φιλοσοφίας, γιατί χρησιμοποιείται σε αυτήν και ο γραπτός λόγος. Με τον όρο αυτό πρέπει να νοούμε τον τρόπο επικοινωνίας των ακουόντων, τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν γλώσσα και πληροφορίες οι ακούντες. Απαιτεί άλλο πλαίσιο διδασκαλίας για να έχει κάποιο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, π.χ. μείωση των μαθητών της τάξης, μαθήματα ορθοφωνίας και συχνές επισκέψεις στον ψυχολόγο. Η επιτυχία της προφορικής μεθόδου εξαρτάται επίσης σε μεγάλο μέρος από το επίπεδο ζωής που ζει το κωφό παιδί και από τον χρόνο που οι γονείς του διαθέτουν γι’ αυτό. Όπως υποστηρίζεται από μερικούς ερευνητές η προφορική μέθοδος στην εκπαίδευση των κωφών οδηγεί σε ατροφία των περιοχών του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη των γλώσσας στο άτομο. Το δεξί όμως ημισφαίριο του εγκεφάλου τους που είναι το κέντρο αντίληψης του ατόμου, παίζει το μεγαλύτερο ρόλο, διότι κάνει τη μέγιστη χρήση γλωσσολογικών διεγέρσεων, που προέρχονται από το οπτικό σύστημα (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994). Η προφορική

μέθοδος, παρόλα τα θετικά στοιχεία και τα προτερήματα που τη διακρίνουν, όπως απέδειξαν η καθημερινή κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και η σύγχρονη επιστημονική έρευνα, μόνη, ως παιδαγωγική και διδακτική μέθοδος στο τομέα της αγωγής λόγου του κωφού παιδιού είναι αναποτελεσματική, καθώς δεν δημιουργεί στον γλωσσικό μηχανισμό του παιδιού τις προσδοκώμενες συνθήκες για ανάπτυξη και περαιτέρω βελτίωση (Κρουσταλάκης, 2006). Μολονότι, λοιπόν, η προφορική μέθοδος έχει τη μακρύτερη ίσως ιστορία στην εκπαίδευση των κωφών ως προς την αποτελεσματικότητά της δεν φαίνεται να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες. Γενικότερα η πλειονότητα των μαθητών που εκπαιδεύεται με την προφορική μέθοδο εμφανίζει χαμηλά επιτεύγματα τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας αλλά και γενικότερα ως προς τα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα που κατακτά. Όπως αναφέρουν οι Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, Σαβαλίδου & Σίμψα (2007) η μη αποτελεσματικότητά της μεθόδου θα μπορούσε να συσχετιστεί με δυο βασικούς παράγοντες:

- Την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου ενεργοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών, ανάπτυξης της γλώσσας, από τη στιγμή της διάγνωσης έως το τέλος της προσχολικής ηλικίας, και
- με το γεγονός ότι στην περίπτωση των κωφών ατόμων ακόμα και με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, η υπολειμματική ακοή δεν μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η προφορική μέθοδος μοιάζει να μην μπορεί να εφαρμοστεί ρεαλιστικά στην πλειονότητα των περιπτώσεων εξαιτίας των περιορισμών που ίδια η φύση της απώλειας της ακοής θέτει.

Από την άλλη μεριά, η ολική επικοινωνία θα έλεγε κανείς ότι δεν δρα σαν μέθοδος διδασκαλίας σε τόσο στενά πλαίσια και αφήνει το κωφό παιδί πιο ελεύθερο. Η βασική φιλοσοφία της ολικής μεθόδου είναι η χρήση οποιοδήποτε μέσου ή τρόπου είναι αναγκαίος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί και να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Ειδικότερα ο όρος «ολική επικοινωνία» αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών. Έτσι στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής επικοινωνίας έχει χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα σχετικά διαφοροποιημένων

τρόπων επικοινωνίας οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό χρήσης της ομιλίας, της γραφής, της νοηματικής γλώσσας ή άλλων σκόπιμα δημιουργημένων οπτικο-κινητικών συστημάτων που έχουν ως στόχο την όσο το δυνατό πιο πιστή απόδοση της γλώσσας των ακουόντων (Κουρμπέτης, κ. ά, 2007). Του δίνει το δικαίωμα, δηλαδή να μάθει γλώσσα με οποιοδήποτε κανάλι του είναι πιο πρόσφορο. Μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσα από νοήματα, χειλεανάγωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση και δακτυλογραφή. Επί της ουσίας, όλα τα κανάλια και όλοι οι τρόποι θα πρέπει να είναι ελεύθερα στο παιδί, ώστε να μπορεί να επιλέξει αυτό ή το συνδυασμό αυτών που του ταιριάζει καλύτερα. Συνήθως με την ολική μέθοδο οι δάσκαλοι μιλάνε και κάνουν νοήματα ταυτόχρονα. Οι οπαδοί αυτής της μεθόδου πρέπει να ξέρουν καλά όλα τα συστήματα επικοινωνίας, ώστε να εφαρμόζουν το πιο κατάλληλο για κάθε παιδί. Έτσι, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα πλούσιο, και οπτικό περιβάλλον γλώσσας, έχοντας περισσότερες δυνατότητες «να δουν» γλώσσα, όπως τα ακούοντα παιδιά έχουν απεριόριστες δυνατότητες να ακούσουν γλώσσα στο περιβάλλον τους. Η ανάπτυξη της γλώσσας και όχι μόνο της ομιλίας είναι ο κύριος στόχος της ολικής επικοινωνίας (Λαμπροπούλου, 1999). Άξιο προσοχής είναι το ερώτημα, αν η ανωτερότητα αυτής της μεθόδου οφείλεται στη χρήση του οπτικού στοιχείου ή στο μεγαλύτερο αριθμό ερεθισμάτων που φθάνουν στο κωφό παιδί συγχρόνως από τη προφορική και νοηματική επικοινωνία (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994) Ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πληθώρα των διαφορετικών μοντέλων επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής προσέγγισης δυσκόλεψε ιδιαίτερα την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα των ερευνών παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια, το σημαντικότερο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της ολικής μεθόδου είναι ότι η χρήση νοημάτων, της νοηματικής γλώσσας δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων (γραπτή ή ομιλούμενη). Αντίθετα μάλιστα, σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας, η χρήση νοημάτων φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα επιτεύγματα στην ανάπτυξη τόσο της ομιλίας όσο και της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών (Κουρμπέτης, κ. ά, 2007).

Συγκεκριμένα, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι οπαδοί της ολικής επικοινωνίας, είναι η επιλογή του συστήματος νοημάτων που χρησιμοποιούν στην ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων. Πολλά σχολεία χρησιμοποιούν την

ομιλούμενη γλώσσα της κοινωνίας τους (Αγγλικά, Ελληνικά, Γαλλικά κ.ο.κ.) και την αναπαριστούν ταυτόχρονα με νοήματα που δανείζονται από τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Έχουν δηλαδή προσαρμόσει τα νοήματα στις γραμματικές και συντακτικές ανάγκες της ομιλούμενης γλώσσας. Το σύστημα δηλαδή αυτό για την Ελληνική Γλώσσα, αν εφαρμοζόταν θα ονομαζόταν Ελληνικά με Νοήματα και θα διέφερε από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, τη γλώσσα των Κωφών της χώρας μας. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), όπως θα δούμε, είναι αυτόνομη γλώσσα με τη δική της σύνταξη και γραμματική και διαφέρει αρκετά από την Ελληνική Γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση, η σωστή εφαρμογή της ολικής επικοινωνίας προϋποθέτει, ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σωστά και με πολύ άνεση και τα δυο συστήματα, προφορικό και νοηματικό. Οι ασκήσεις ακουστικής, ομιλίας και χειλεανάγνωσης πρέπει να γίνονται καθημερινά σε όλα τα παιδιά. Επίσης, η χρήση των νοημάτων θα πρέπει να είναι συνεχής, να γίνεται με ευχέρεια και να εφαρμόζεται σταθερά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, αλλά και του σχολείου γενικότερα. Η κάθε λέξη θα πρέπει να συνοδεύεται και από το αντίστοιχο νόημα. Όλο το προσωπικό του σχολείου και οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν το σύστημα νοημάτων και να το χρησιμοποιούν ταυτόχρονα με την ομιλία τους, όταν είναι παρόντα τα παιδιά. Μόνο με τις προϋποθέσεις αυτές το σύστημα ολικής επικοινωνίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Quigley & Paul, 1984).

11. Η Νοηματική Γλώσσα

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα θεωρείται από αρκετούς Κωφούς και ακούντες ενήλικες, η φυσική γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών. Η ελληνική πολιτεία αναγνώρισε την θεσμική παρουσία της στις Σχολικές μονάδες των Κωφών με δυο νόμους (2817/14-3-2000 και 3699/2-10-2008) προδίδοντας την, νομική υπόσταση. Οι αγώνες για την αναγνώριση της ΕΝΓ, ίσως θα πρέπει να αναζητηθούν στο αντίκτυπο των κινημάτων της δεκαετίας του '60 και '70, στα οποία έντονη ήταν η πίεση για αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών-πολιτισμικών. Βέβαια, για το ελληνικό πλαίσιο, τα πράγματα ήταν διαφορετικά χωρίς να αποκλείουμε επιρροές κυρίως από τον αμερικανικό χώρο των Κωφών με κέντρο το GALLAUGET University. Το παραπάνω πανεπιστήμιο λειτουργούσε και συνεχίζει να λειτουργεί ως Παγκόσμιο Κέντρο των Κωφών, στο οποίο ο κωφός πρωτοσυναντούσε σε έντονο βαθμό, την ιδεολογοποίηση της

νοηματικής και κουλτούρας τους. Η ιδεολογική επιρροή του GALLAUGET University ενισχύονταν από την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των Κωφών σε περιβάλλον νοηματικής. Για πολλούς κωφούς, το GALLAUGET University κατείχε τη θέση της «Μέκκας-Βηθλεέμ» των κωφών ενώ για τους Αμερικανούς, κωφούς πολίτες, το σχολείο του De Leppe στο Παρίσι είχε προσκυνηματικό χαρακτήρα, ως ευγνωμοσύνη στη θεμελίωση της εκπαίδευσης των Κωφών. Η νομική αναγνώριση της ΕΝΓ έφερε στο προσκήνιο πολλά ζητήματα που αφορούν την γλωσσική πολιτική της πράξης και πιο συγκεκριμένα την υλοποίηση εξαγγελιών, σχεδίων και προγραμμάτων που καθιστούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), γλώσσα διαρκούς παιδαγωγικής και κοινωνικής πρακτική (Ηργυς & Μακρή, 2011).

Η Νοηματική Γλώσσα, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Κωφοί στη μεταξύ τους επικοινωνία και στην Κοινότητα των Κωφών. Είναι οπτική γλώσσα που σχηματίζεται από συγκεκριμένες κινήσεις και σχήματα των χεριών, των ματιών, του προσώπου, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος. Είναι οπτική γλώσσα, γιατί προσλαμβάνεται από το οπτικό κανάλι και όχι από το ακουστικό, αποτελείται από κινήσεις και όχι από ήχους. Επειδή, λοιπόν, όλες οι γλωσσολογικές πληροφορίες πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τα μάτια, η Νοηματική είναι φτιαγμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπληρεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες της όρασης (όπως η ομιλία υπακούει στους κανόνες της ακοής). Η Νοηματική γλώσσα δημιουργήθηκε αυθόρμητα από τους ίδιους τους Κωφούς για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Νοηματικές Γλώσσες υπάρχουν από τότε που υπάρχουν και οι Κωφοί. Έτσι έχουμε την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, τη Γαλλική Νοηματική Γλώσσα, την Κινέζικη Νοηματική Γλώσσα κ. ο. κ. Κάθε δηλαδή εθνική ομάδα Κωφών ανέπτυξε την δική της Νοηματική Γλώσσα μέσα από τα ιδιαίτερα βιώματά της και τις κοινωνικές και πολιτισμικές της ανάγκες. Πρέπει να καταστεί σαφές ότι δεν υπάρχει μια διεθνής Νοηματική Γλώσσα, όπως δεν υπάρχει μια διεθνής ομιλούμενη γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Baker & Battison, (1980) μέχρι πριν το 1960 η Νοηματική Γλώσσα δεν εθεωρείτο αυτόνομη και πλήρης Γλώσσα. Ουσιαστικά, οι κωφοί επηρεασμένοι από τους ακούοντες, παρόλο που χρησιμοποιούσαν τη Νοηματική μεταξύ τους και γνώριζαν ότι αυτή η γλώσσα ικανοποιούσε τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, πίστευαν ότι ήταν ένα σύντομο σύστημα επικοινωνίας και όχι μια πλήρης γλώσσα με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Δεν ένιωθαν δηλαδή ιδιαίτερα περήφανοι για τη γλώσσα τους. Ο Stokoe

ήταν ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ASL) το 1958. Μελέτησε το σχηματισμό και τη δομή των νοημάτων σχετικά με τη χειρολογία (Cherology) όπως την ονόμασε, κάτι αντίστοιχο με την φωνολογία στις ομιλούμενες γλώσσες. Σύμφωνα με τον Stokoe, όπως οι ομιλούμενες λέξεις αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία, έτσι και τα Νοήματα αποτελούνται από χειρμικά στοιχεία. Ο Stokoe διέκρινε και κατέγραψε για την ASL τρία στοιχεία σε κάθε Νόημα: **1)** Το σχήμα του χεριού (χειρομορφή), **2)** τη θέση του χεριού σε σχέση με το σώμα και **3)** την κίνηση του χεριού. Στα παραπάνω, ο Battison το 1974, πρόσθεσε και ένα τέταρτο στοιχείο, τον προσανατολισμό της παλάμης. Σημαντικό στοιχείο για τα παραπάνω αποτελεί η επισήμανση των Klima & Bellugi, (1979) ότι για παράδειγμα στα ρήματα και στα επίθετα μια μικρή αλλαγή στο μέγεθος της κίνησης ή στη ταχύτητα που κινείται στο χέρι δίνει τελείως διαφορετική έννοια στο Νόημα, παρόλο που το σχήμα του χεριού είναι το ίδιο. Επίσης, μια μικρή αλλαγή σε ένα είδος κίνησης διαχωρίζει αρκετά τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Η κατεύθυνση της κίνησης στα ρήματα της Νοηματικής γλώσσας έχει σχέση με γραμματικούς κανόνες (συμφωνία υποκειμένου-αντικειμένου). Επίσης, ο πληθυντικός αριθμός σχηματίζεται συνήθως με την κατεύθυνση της κίνησης του Νοήματος σε συνδυασμό με κάποιες προσθήκες ή παραλλαγές της βασικής κίνησης του Νοήματος. Γενικά, ενώ στις ομιλούμενες γλώσσες συνήθως για τις αλλαγές στη σημασία προστίθενται λέξεις, στις Νοηματικές γλώσσες αυτό γίνεται με την αλλαγή στην κίνηση του βασικού Νοήματος («αυτός μου έδωσε» στην ομιλούμενη γλώσσα, ενώ στη Νοηματική το νόημα για παράδειγμα «δίνω» αλλάζει κατεύθυνση στη βασική κίνηση του, για να εκφράσει το ποιος έδωσε σε ποιον). Η Νοηματική γλώσσα δηλαδή, αντί να προσθέσει επιπλέον Νοήματα, αλλάζει απλά τη μορφή του βασικού Νοήματος για να αποδώσει διαφορετικές έννοιες. Όπως επισημαίνει η Ζαφειράτου-Κουλιούμπα (1994), η ENΓ δεν έχει άρθρα, ούτε ξεχωρίζει ενικό ή πληθυντικό αριθμό. Έχει τρεις ρηματικούς χρόνους (ενεστώτα, αόριστο, μέλλοντα) και δεν έχει εγκλίσεις. Η προστακτική δίνεται με την έκφραση του προσώπου, το ίδιο και η ερώτηση και το θαυμαστικό. Δεν έχει ρήμα ‘είναι’, σαν βοηθητικό δε ρήμα έχει το ‘κάνω’. Δεν έχει διαχωρισμό ανάμεσα στο κτητικό επίθετο και στην κτητική αντωνυμία. Ο υπερθετικός βαθμός του επιθέτου ή του επιρρήματος δίνεται με το ‘πολύ’. Το επίθετο μπαίνει μετά το όνομα που προσδιορίζει. Συνήθως το επίρρημα μπαίνει πρώτο στη πρόταση.

Λόγω του ότι η Νοηματική Γλώσσα είναι οπτική και επειδή το πρόσωπο και τα μάτια βρίσκονται στην περιοχή του οπτικού πεδίου του ακροατή (δέκτη), η κίνηση και η έκφραση του προσώπου και των ματιών αποτελούν στοιχεία της γραμματικής της. Η έκφραση του προσώπου και των ματιών δίνουν τον τονισμό στα Νοήματα, την κατάφαση, την ερώτηση και την άρνηση. Τα επιρρήματα επίσης σχηματίζονται με τις εκφράσεις του προσώπου. Μερικά επιρρήματα σχηματίζονται και με μια ελαφριά κίνηση του ώμου προς το πρόσωπο. Οι Baker & Padden 1978, επισημαίνουν ότι μερικές κινήσεις του προσώπου, των ματιών, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος αποτελούν βασικά στοιχεία της σύνταξης και γραμματικής της Νοηματικής Γλώσσας και ονομάζονται μη χειρονομικά στοιχεία (Λαμπροπούλου, 1999).

Είναι σημαντικό, το γεγονός ότι η Νοηματική γλώσσα μαθαίνεται εύκολα και είναι η μόνη που μπορεί να λειτουργήσει ως τέλεια γλώσσα για τα κωφά παιδιά διότι, με την ομιλούμενη χάνουν τα υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, με τη βοήθεια των οποίων υποστηρίζεται ότι το άτομο κατανοεί το 80% από όσα ακούει. Η βασική αρετή της Νοηματικής άλλωστε είναι ότι τα κωφά παιδιά έχουν στην κατοχή τους ένα τέλειο όργανο, μια γλώσσα κατάλληλη για κάθε χρήση και κάθε μάθηση, όπως ακριβώς τα ακούοντα έχουν τη δική τους. Αν δε τα κωφά τη μάθουν από τη βρεφική, νηπιακή ηλικία, τότε μπορούν να μάθουν όσα και τα ακούοντα με τη δική τους γλώσσα και να επικοινωνούν άνετα με όσους τη γνωρίζουν επίσης. Η Νοηματική δεν είναι υποκατάστατο της προφορικής μεθόδου, αλλά ένα επιπρόσθετο κανάλι γλώσσας (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994)

12. Η Διγλωσσική προσέγγιση

Στην κουλτούρα των Κωφών η Νοηματική γλώσσα είναι η γλώσσα των Κωφών και η επίσημη γλώσσα της κοινότητάς τους και πολλές φορές τα μέλη της κοινότητας κυρίως για να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με τους ακούοντες χρησιμοποιούν ένα μείγμα νοημάτων και ομιλούμενης γλώσσας. Για παράδειγμα, μερικές φορές εδώ στην Ελλάδα οι Έλληνες Κωφοί χρησιμοποιούν «Ελληνικά με Νοήματα». Τα «Ελληνικά με Νοήματα» είναι η Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα η οποία όμως αναπαριστάται στον αέρα με νοήματα δανεισμένα από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα των Ελλήνων Κωφών. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και σε συντομία ΕΝΓ, είναι η νοηματική γλώσσα που

χρησιμοποιούν οι Κωφοί Έλληνες στην κοινότητά τους. Η γλώσσα αυτή είναι εντελώς διαφορετική από την Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα και υπήρχε από τους αρχαίους χρόνους, όπως αναφέραμε, από την αναφορά του Πλάτωνα στον «Κρατύλο». Οι Κωφοί ζουν σε μια ευρύτερη κοινωνία στην οποία υπάρχει κυρίαρχη γλώσσα, και μαθαίνουν να ζουν ως ένα βαθμό –ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης που τους παρέχεται-και τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι οι Κωφοί θεωρούνται δίγλωσσοι και διπολιτισμικοί. Τα τελευταία χρόνια οι Κωφοί πιέζουν μέσα από τις οργανώσεις τους να τους δοθεί η ευκαιρία να μάθουν στο σχολείο εξίσου καλά και τις δυο γλώσσες, την ομιλούμενη (Ελληνική) και τη Νοηματική (ΕΝΓ). Επιδιώκουν δηλαδή να αντιμετωπιστούν και από την εκπαίδευση ως δίγλωσσοι, ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα για αυτούς (Λαμπροπούλου, 1997).

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είχε αγνοηθεί παντελώς από την φροντίδα της πολιτείας γιατί αντιμετωπιζόταν ως κατώτερη μορφή επικοινωνίας από τους υποστηρικτές της προφορικής προσέγγισης. Οι όροι όπως γλωσσική μειονότητα, διγλωσσία, δίγλωσσος, εξακολουθούν να είναι φορτισμένοι αρνητικά, παραπέμπουν σε άλλες εποχές και ερμηνεύονται διαφορετικά για τον καθένα που τις χρησιμοποιεί. Στο χώρο των κωφών της Ελλάδας οι έννοιες αυτές, παρόλο που υφίστανται, παρέμεναν άγνωστες. Μια από τις σημαντικές διαφορές που παρουσιάζει η κοινωνία των Κωφών σε σχέση με τις άλλες γλωσσικές ομάδες που εντοπίζονται στην Ελλάδα, είναι η περιορισμένη δυνατότητα που έχει το κωφό παιδί, να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει την ελληνική νοηματική γλώσσα. Το κωφό παιδί πρωτίστως ανήκει στην οικογένειά του, που μεριμνά για το καλύτερο. Οι γονείς των κωφών παιδιών βρίσκονται και αυτοί σε αδυναμία επιλογής μια και αυτά που τους προτείνονται έμμεσα τους επιβάλλονται. Η ΕΝΓ ακολουθεί παράλληλη πορεία με την ιστορία της Εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα, είναι παρούσα σε κάθε φάση της αλλά πάντα κατακριτέα, απαγορευμένη και τοποθετημένη στο περιθώριο. Στην εκπαίδευση των Κωφών επικρατεί σύγχυση όσον αφορά τη μεθοδολογία και τη φιλοσοφία που πρέπει να ακολουθήσουν οι δάσκαλοι. Η αναγκαιότητα εισαγωγής της ΕΝΓ στην εκπαίδευση ξεκινά τόσο από τα πορίσματα διεθνών ερευνών όσο και της πρόσφατης έρευνας στην οποία οι κωφοί ενήλικες και κωφοί μαθητές υποστηρίζουν ότι ελάχιστα κατανοούν από αυτά που οι δάσκαλοι τους διδάσκουν μέσα στη τάξη. Η προετοιμασία των δασκάλων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση των κωφών

αποτελεί ένα από τα μείζονα προβλήματα. Δυστυχώς δεν υπάρχει κανένας φορέας ο οποίος θα αναλάβει να εκπαιδεύει δασκάλους ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας για κωφά παιδιά. Το σημαντικότερο είναι ότι δεν έχει καταγραφεί η θέση της ΕΝΓ στην εκπαίδευση και η χρήση από τους δασκάλους (Irgis, 2000).

Με τη Νοηματική μπορούμε να δώσουμε στο Κωφό παιδί όλες τις γνώσεις που χρειάζεται πριν ακόμη μάθει τη γραπτή γλώσσα, ενώ, με τον προφορικό λόγο δεν μπορούμε να του διδάξουμε τίποτα, γιατί δε γνωρίζει από πριν τη γλώσσα μας, που είναι δικό μας όργανο εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, στα ελληνικά σχολεία Κωφών υπερισχύει η προφορική μέθοδος διδασκαλίας και πρόσθετα χρησιμοποιούνται λίγα στοιχεία Νοηματικής, όχι όμως από όλους τους δασκάλους κωφών σε ικανοποιητικό επίπεδο. Και ο λόγος είναι απλός, οι δάσκαλοι κωφών δεν γνωρίζουν όλοι τη Νοηματική γλώσσα και αμελούν να εισδύσουν στο πνεύμα και στη φύση της γλώσσας αυτής. Ενδιαφέρονται περισσότερο για τη θεραπεία των αυτιών των κωφών παρά για τους ενεργούς εγκεφάλους τους. Όταν δε, βρεθούν ανάμεσα σε κωφούς μαθητές, χωρίς οι ίδιοι να συμμετέχουν στη συζήτησή τους, που γίνεται σε Νοηματική, αισθάνονται σαν “ανάπηροι” μπροστά στους μαθητές τους. Αναγκάζονται λοιπόν εκ των πραγμάτων να χρησιμοποιούν στη τάξη ελληνικά, μεταφρασμένα σε νοήματα, που δεν έχουν καμία απολύτως σχέση σαν δομή γλώσσας με τη Νοηματική, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να δώσουν στα κωφά παιδιά μηνύματα, που δε γίνονται τελικά πλήρως αντιληπτά (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994) Όπως είδαμε παραπάνω, τα ακούοντα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας και με τη βοήθεια της ακοής τους, μαθαίνουν πολύ νωρίς να ταυτίζουν τις διάφορες νοητικές εικόνες με τα διάφορα σύμβολα της ομιλίας (ήχους). Ταυτίζουν τις λέξεις με τις έννοιες τους. Έτσι αναπτύσσεται η γλώσσα. Τα κωφά παιδιά έχουν την ικανότητα να ταυτίζουν οπτικά σύμβολα (Νοήματα) με τις αντίστοιχες νοητικές εικόνες τους (έννοιες). Η νοηματική γλώσσα αποτελεί το σύστημα ανατροφοδότησης για την πρόσληψη πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η νοηματική γλώσσα (Λαμπροπούλου, 1999).

Καθώς δεν μπορεί να διαχωριστεί πλήρως η γλώσσα από την κουλτούρα, τα δίγλωσσα προγράμματα συμπεριλαμβάνουν ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, που συνδέονται με τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, η κουλτούρα που εμπεριέχεται στα δίγλωσσα προγράμματα ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, διότι και η γλώσσα και η κουλτούρα είναι αδιαίρετα στοιχεία της ταυτότητας ενός

ανθρώπου. Δίγλωσση εκπαίδευση σημαίνει χρήση δυο γλωσσών από τις οποίες η μία είναι η γλώσσα της πλειοψηφίας. Και οι δυο γλώσσες, όμως, χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του συνόλου ή μέρους του αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία ιστορίας και κουλτούρας της μητρικής γλώσσας και απευθύνεται στους ίδιους τους μαθητές. Είναι αναμενόμενο και επιτακτικό η εκπαίδευση να αντιμετωπίζει τα κωφά παιδιά ως δίγλωσσα. Αυτό συμβαίνει γιατί έχουν δυο κουλτούρες και ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες των κωφών και των ακουόντων. Καθεμία έχει τη δική της κουλτούρα, τη δική της στάση απέναντι στα πράγματα και τις δικές της αξίες. Καθώς δεν μπορούμε να κρίνουμε καμιά κουλτούρα, πρέπει ωστόσο να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν δυο διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες. Μια ουσιαστική διαφορά, όσο αφορά την κουλτούρα, ανάμεσα στις δυο κοινότητες είναι ο τρόπος γλωσσικής επικοινωνίας. Τα κωφά παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Το να ενθαρρύνουμε συνειδητά και συνεχώς τη δίγλωσσία στα κωφά παιδιά σημαίνει ότι πρέπει να τους προσφέρουμε ένα περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας στο οποίο καθεμία από τις γλώσσες αναγνωρίζεται επίσημα. Σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κωφά παιδιά, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους επάρκειας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Στο πρόγραμμα, επίσης, διδάσκεται η ανάγνωση και η γραφή στην Ελληνική γλώσσα καθώς και βασικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρητικά και εμπειρικά, το δίγλωσσο πρόγραμμα εισαγωγής φαίνεται το πιο κατάλληλο για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μπορεί να είναι η κυρίαρχη γλώσσα για τη διδασκαλία και την παρουσίαση δραστηριοτήτων καθώς και για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο και τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να υπάρχουν κωφοί δάσκαλοι, ώστε να υπάρχει επαφή με άτομα που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην απόκτησή της και να ξεκινήσουν το σχολείο με πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Σε δίγλωσσα προγράμματα για κωφούς, είναι αναγκαίο να υπάρχουν καλά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι. Οι δάσκαλοι κανονικά θα πρέπει να είναι και οι ίδιοι δίγλωσσοι, να γνωρίζουν δηλαδή πολύ καλά την ΕΝΓ, όσο και την Ελληνική Γλώσσα. Η ύπαρξη Κωφών δασκάλων στο προσωπικό του σχολείου βοηθάει στο να δημιουργηθεί περιβάλλον με δυο κουλτούρες, αφού και οι ίδιοι είναι μέλη της κοινότητας των Κωφών. Οι κωφοί μαθητές πρέπει να έχουν άφθονες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα τους σε αυθόρμητες συζητήσεις

στο πλαίσιο του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό βοηθούνται στην κατανόηση της δομής και της χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και μαθαίνουν να εκτελούν συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως να απαντούν σε ερωτήσεις, να επιλύουν προβλήματα και να εξάγουν συμπεράσματα (Λαμπροπούλου, 1999).

Συνολικά, στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και δεν χρησιμοποιείται μόνον ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζουν οι Κουρμπέτης, κ. ά, (2007) οι πρακτικές που στα πλαίσια των δίγλωσσων προγραμμάτων θεωρούνται ως προς τη γλώσσα και την επικοινωνία καθοριστικές είναι οι ακόλουθες:

- 1.** Η νοηματική γλώσσα θεωρείται πρώτη γλώσσα για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.
- 2.** Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας γίνεται με βάση τη συγκριτική γραμματική των δύο γλωσσών: μιας νοηματικής και μιας γραπτής γλώσσας
- 3.** Με βάση τη γνώση και την εμπειρία που έχουμε στη διγλωσσία των ομιλουμένων γλωσσών τα όρια ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, δηλαδή οι δύο γλώσσες δεν πρέπει να αναμειγνύονται. Αναφορικά οι γλώσσες μπορούν να διαχωριστούν κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο, χώρο, θέμα και από διαφορετικά άτομα. Κάθε γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται για διαφορετικό μάθημα, μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας από συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα.
- 4.** Η έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα.
- 5.** Τέλος, πρέπει να καλλιεργείται η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη και η αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών, με την έννοια ότι η εκμάθηση της μιας γλώσσας πρέπει να γίνεται με βάση την άλλη .

Δύο πολύ σημαντικά ερωτήματα που τίθενται σε σχέση με τη διγλωσσία στα κωφά παιδιά είναι: **α.** το είδος της διγλωσσίας που θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί (παράλληλη ή διαδοχική μορφή διγλωσσίας) και **β.** στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, ποιος είναι ο καταλληλότερος χρόνος εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας (γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων), πριν ή μετά την κατάκτηση της πρώτης (νοηματική γλώσσα της αντίστοιχης κοινότητας των κωφών); Γενικότερα στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος βασική προϋπόθεση αλλά και αρχική επιδίωξη όλων μας είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η οποία θα οδηγήσει έμμεσα στο στόχο μας που είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από το παιδί. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν γλωσσικά μοντέλα και των δύο γλωσσών (νοηματικής και ομιλούμενης) και συγχρόνως να μεταβιβάζουν στο παιδί τους πληροφορίες για τον κόσμο και αυτό πρέπει να αρχίζει να γίνεται από νωρίς, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα μετά τη διάγνωση της κώφωσης. Τέλος, η τακτική της ένταξης των «αποτυχημένων» παιδιών που προέρχονται από προγράμματα προφορικής εκπαίδευσης, σε δίγλωσσα προγράμματα όπως αναφέρθηκε και αλλού είναι μια προβληματική τακτική πέρα τελείως από τη φιλοσοφία της διγλωσσίας, η οποία καλό θα είναι να αποφεύγεται. Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, καθώς επίσης και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και στην κοινότητα των Κωφών αφού η διγλωσσία δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από την δι-πολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Είναι μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στο χώρο της κώφωσης, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας των Κωφών, η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον (Κουρμπέτης, κ. ά, 2007).

13. Οι προσπάθειες για ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον

Όσες δυσκολίες και αν αντιμετωπίζουν σε διάφορους τομείς θίξαμε τα παιδιά με προβλήματα ακοής, μεγαλώνοντας σε μια κοινωνία όπου η συντριπτική πλειοψηφία ακούει, αφήνοντας πίσω κάθε ταμπού ή προκατάληψη που τα ακολουθεί και τα στιγματίζει, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να βρει τρόπους για να τα κάνει

να νιώσουν δημιουργικά, ασφαλή, ολοκληρωμένα, έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους συνυπάρχοντας και συμμετέχοντας στην ευρύτερη κοινωνία των ακουόντων.

Η ένταξη δεν είναι καθορισμένη και ούτε επιτυγχάνεται με το να βρίσκονται τα λεγόμενα «ανάπηρα» άτομα μαζί με τα λεγόμενα «υγιή». Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας. Κύρια και επιτακτική ανάγκη αποτελεί η δημιουργία ενός σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, και ακόμα καλύτερα: για ανθρώπους που δεν είναι «οι συνηθισμένοι» αλλά ξεχωρίζουν ατομικά και ειδικά, που πρέπει και επιτρέπεται να ζούνε διαφορετικούς τρόπους ζωής, που έχουν διαφορετικούς στόχους και που θέλουν να διαμορφώσουν από κοινού το σχολείο και την κοινωνία. Για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου, πρέπει να αλλάξουν τόσο οι διαφορετικές παιδαγωγικές όσο και οι θεσμικές προϋποθέσεις, τις οποίες σήμερα χαρακτηρίζουμε «αναπηρία» της ένταξης. Πρώτα από όλα το σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μια ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία. Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών, όπως και η ένταξη όλων των παιδιών των λεγόμενων περιθωριακών ομάδων, πρέπει να είναι ένας από τους βασικούς στόχους της κοινωνικής αγωγής σε όλα τα σχολεία. Με την ευρύτερη έννοια, η ένταξη σημαίνει ότι υπάρχουν σχολικές θέσεις για όλα τα ανάπηρα παιδιά στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Θα πρέπει, για να καταστεί σαφής, η διαφορά και η αλληλοσυμπλήρωση των όρων, να κάνουμε ένα διαχωρισμό μεταξύ της ένταξης και της ενσωμάτωσης. Όπως αναφέρει ο Τσιναρέλης (1999), η ένταξη (integration ή mainstreaming), σημαίνει την απόδοση μιας «θέσης» σε ένα άτομο ή μιας κατηγορίας ατόμων από ένα κοινωνικό σύνολο μέσα στα πλαίσια της οργάνωσής του. Από την άλλη, η ενσωμάτωση, σημαίνει την από μέρους ενός συνόλου ή μιας ομάδας αποδοχής ενός ατόμου ή μιας μικρότερης ομάδας και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεξάρτησης. Στοιχείο που προδιαγράφει και την αποδοχή, από μέρους του ατόμου ή της μικρής ομάδας, του συνόλου. Έτσι, θεωρούμε την ένταξη σαν την «ικανή και αναγκαία συνθήκη» για την επίτευξη της ενσωμάτωσης. Εξάλλου η διαφορά των δυο παραπάνω όρων καθίσταται πιο δηλωτική από το γεγονός της χρονικής διαφοράς για την επίτευξη της πλήρους κοινωνικής ταυτοποίησης, που είναι η ενσωμάτωση, από την ένταξη η οποία είναι

προϋπόθεση της. Η ενσωμάτωση λειτουργεί και ενεργεί αντίθετα προς τον κοινωνικό διαχωρισμό και εμποδίζει τον στιγματισμό των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Αντίθετα με το σχολείο ειδικής αγωγής, η ενσωμάτωση των παιδιών με δυσκολίες στο γενικό σχολείο δίδει νέες δυνατότητες μάθησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινή ζωή και μάθηση στο κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά συντελεί στην αποβολή προκαταλήψεων και ανασφαλειών, στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης, στη γνωριμία και κατανόηση των προβλημάτων των ανθρώπων με διαφορετικές ικανότητες, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη γενικότερη ενσωμάτωσή τους σε όλους τους τομείς της ζωής. Με την ενσωμάτωση εξυπηρετείται όπως υποστηρίζει ο Κυπριωτάκης (2001), η θεμελιώδης κοινωνική απαίτηση: ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη των οποίων δυσκολιών, καθένας επιθυμεί να γίνεται αποδεκτός όπως είναι. Η διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα βοηθά, ώστε κάθε παιδί να βρει και να προσδιορίσει τη ταυτότητά του. Έτσι τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μαθαίνουν να αποδέχονται τα παιδιά με δυσκολίες και να ζουν με αυτά με εντελώς φυσιολογικό τρόπο και αποδοχή, ενώ τα άλλα παιδιά βιώνουν και κατανοούν τη διαφορετικότητά τους και την αποδέχονται πολύ πιο εύκολα από ότι σε ένα υπερπροστατευτικό και ξένο προς την πραγματικότητα περιβάλλον. Με την έννοια αυτή η σχολική ενσωμάτωση αποτελεί βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση. Με την κοινή εκπαίδευση αποδυναμώνονται και αποβάλλονται οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και ο φόβος του αγνώστου. Προάγεται η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και διαμορφώνονται στάσεις και μορφές επικοινωνίας που ενισχύουν την πολυπολιτισμική και πολυμορφική κοινωνία. Έτσι το σχολείο εδραιώνει το αξίωμα των ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά. Στο γενικό σχολείο τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες «στηρίζονται περισσότερο ανθρώπινα, εφόσον δεν υπάρχει διάκριση και διαφορά. Νοούμενη έτσι η σχολική ενσωμάτωση δεν είναι ένα απλό λειτουργικό αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα καθαρά ηθικό πρόβλημα (Χρηστάκης, 2011).

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρεί ότι ο άνθρωπος με αναπηρία-ως εκφραστής της διαφορετικότητας-οφείλει να ακολουθεί κανόνες και επιταγές των μη αναπήρων που αποτελούν την ομάδα της ομοιότητας. Παρά το γεγονός όμως ότι έχουν ληφθεί ποικίλα εκπαιδευτικά μέτρα και έχουν αναληφθεί πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες το χάσμα ανάμεσα στην αναπηρία και τη μη αναπηρία παραμένει μεγάλο. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αντιληφθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις

το ίδιο είναι η αιτία που προκαλούνται περιορισμοί και εμπόδια σε μαθητές όσον αφορά στην πρόσβαση και τη συμμετοχικότητά τους στο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Η περιθωριοποίηση οδηγεί στην κατασκευή μιας ιδιόμορφης αναπηρίας αφού οι περιθωριοποιημένοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «οι αποκλίνοντες» από την «κανονικότητα» της σχολικής τάξης. Αναπηρία κατασκευάζεται και όταν ο εκπαιδευτικός έχοντας χαμηλές προσδοκίες και αρνητική εικόνα για την ικανότητα κάποιων μαθητών, κυρίως εξαιτίας προκαταλήψεων, δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν ισότιμα όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους στα πολιτισμικά δρώμενα που εξελίσσονται κατά τη σχολική ζωή. Η εκπαίδευση, δηλαδή, φαίνεται να παράγει νέες μορφές αναπηρίας. Είναι γεγονός, ότι και στην περίπτωση που ένα παιδί παρουσιάσει μια αναπηρία, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκείνο που κατά κανόνα, θα τη μορφοποιήσει στα μάτια τόσο του παιδιού όσο και των υπολοίπων (Σούλης, 2008).

Η γενική αρχή που ισχύει για την εκπαιδευτική ένταξη στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης όλων των ειδικών κατηγοριών μαθητών, είναι πως στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πλην των βαριά κλινικών περιπτώσεων, που δεν πρόκειται να ωφεληθούν τίποτε απολύτως, όλες οι άλλες κατηγορίες μπορούν να ενταχθούν, κάτω όμως από αυστηρές συνθήκες προγραμματισμού και επιλογών. Η επιτυχία της ένταξης δεν είναι υπόθεση πιθανοτήτων ή τύχης. Απαιτεί εκ των προτέρων έναν καλό σχεδιασμό με όλες τις λεπτομέρειες στο πρόγραμμα, το απαιτούμενο προσωπικό και τα μέσα (Τσιναρέλης, 2011). Εάν δεν συμβεί αυτό, όπως αναφέρουν οι Hoben & Lindstrom (1980), ένα πράγμα είναι μόνο σίγουρο, η κοινωνική απομόνωση του παιδιού. Θα πρέπει να τονίσουμε, ότι κάθε μορφή ένταξης εμπεριέχει μια μοναδικότητα. Με την έννοια αυτή η ένταξη καθορίζεται από τις διαφορετικές συνθήκες υπό τις οποίες εφαρμόζεται: η μορφή της ένταξης δηλαδή διαφέρει, όπως διαφορετική είναι η κάθε περίπτωση κωφού (στην περίπτωση μας) και γενικότερα ανάπηρου παιδιού (Ντεροπούλου-Ντέρου-2011). Από τη δεκαετία του 1960 άρχισε να διαμορφώνεται η τάση για ένταξη των κωφών παιδιών στα σχολεία ακουόντων. Πολλοί γονείς και αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το καλύτερο και πιο φυσικό περιβάλλον για το κωφό παιδί είναι το περιβάλλον του σχολείου ακουόντων της γειτονιάς του. Επίσης, πολλοί πιστεύουν, ότι η ένταξη κωφών παιδιών στο σχολείο ακουόντων θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν περισσότερο τις προφορικές

ικανότητες της γλώσσας τους και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά (Κρητικού, 2000)

Το αψευδέστερο κριτήριο για την ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι η επιτυχία της γλωσσικής εκπαίδευσης, που φαίνεται από την ικανότητα των κωφών παιδιών να επικοινωνούν σωστά και ολοκληρωμένα τόσο στο εσωτερικό της κοινότητας των κωφών όσο και με την κοινωνία των ακουόντων. Η ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής εφαρμόστηκε εδώ και σαράντα χρόνια με τη μορφή της αυτόνομης ένταξης, για διάφορους λόγους, είτε από την πλευρά των γονέων είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών αρχών. Συνήθως, τα εντασσόμενα παιδιά φόραγαν ακουστικά και κάθονταν στην πρώτη σειρά των θρανίων. Εξελικτικά προστέθηκε ένας περιπατητικός δάσκαλος ειδικευμένος για κωφά και βαρήκοα παιδιά που περιοδικά συμβούλευε τους δασκάλους των γενικών σχολείων. Γενικά στις χώρες όπου η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής έχει μια ιστορία δυο αιώνων (Γαλλία, Αγγλία, Η.Π.Α), η ένταξη εμφανίστηκε ως απόρροια της απαίτησης για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών εκείνων των παιδιών που ζούσαν μακριά από τα ειδικά σχολεία. Έτσι, τα κωφά παιδιά εγγράφονταν στα γενικά σχολεία της περιοχής τους, όπου όμως λαμβάνονταν πρόνοια για ειδικές ρυθμίσεις και ιδιαίτερα για τη μετεκπαίδευση του υπάρχοντος προσωπικού ή για την πρόσληψη ειδικού προσωπικού όλων των ειδικοτήτων. Οι κωφοί μαθητές που εγγράφονταν στα σχολεία αυτά είχαν τη δυνατότητα να λάβουν μια πιο εξειδικευμένη για την περίπτωσή τους εκπαίδευση, αλλά και να προσεγγίσουν τα γνωστικά αντικείμενα μέσω της λειτουργίας του “άτυπου, άγραφου αναλυτικού προγράμματος σπουδών” (Garreston, 1977). Η προσέγγιση αυτή έδινε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους κωφούς αλλά κυρίως με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Το ίδιο το σχολείο προσέφερε τη δυνατότητα για σταδιοδρομία των ίδιων των κωφών μαθητών ως δασκάλων για κωφά παιδιά. Παράλληλα γινόταν ένα κέντρο για τη μετεκπαίδευση δασκάλων σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Η μορφή των ενταγμένων ειδικών τάξεων κωφών μαθητών υπήρξε η πιο πρόσφατη μορφή ένταξης για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Στις τάξεις αυτές τα παιδιά με προβλήματα ακοής παρακολουθούν αυτόνομες τάξεις κωφών που λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου, ως οργανικά τμήματά του. Η επαφή που έχουν με τους ακούοντες συμμαθητές τους είναι στη διάρκεια κοινών μαθημάτων (γυμναστική, τεχνικά), σε εκδηλώσεις, επιμορφωτικές επισκέψεις και φυσικά στα διαλείμματα. Στην πράξη,

τόσο από παιδαγωγική όσο και από ψυχολογική και κοινωνιοδυναμική άποψη, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρως ενταγμένα, αφού γλωσσικά και μαθησιακά λειτουργούν στο δικό τους πλαίσιο. Στις κοινές εκδηλώσεις ή στις επισκέψεις έχει παρατηρηθεί να ομαδοποιούνται πάντοτε σε σχέση με την ακουστική τους ικανότητα. Επομένως, δεν μπορούμε να μιλάμε για ικανοποιητική αλληλεπίδραση. Η μόνη διάσταση που θα μπορούσε να δοθεί σε μια τέτοια μορφή ένταξης είναι η τοπική ή γεωγραφική ένταξη. Πάντως σε όλες τις χώρες του κόσμου που έχουν ανεπτυγμένο σε όλη την επικράτειά τους εκπαιδευτικό σύστημα Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης σημειώνεται το φαινόμενο της αυτόνομης ένταξης, κυρίως βαρήκοων μαθητών σε σχολεία ακουόντων, δημόσια και ιδιωτικά. Έτσι, στα περισσότερα προγράμματα ένταξης αναφερόμαστε σε κωφά παιδιά μάλλον παρά σε βαρήκοα, τα οποία διαφοροποιούνται ως κατηγορία και σε όσα προγράμματα συμπεριλαμβάνονται. Η γλωσσική προσέγγιση στο μεγαλύτερο αριθμό των προγραμμάτων και ανεξάρτητα από τον αριθμό και το είδος των ειδικών επιστημόνων που στηρίζουν το πρόγραμμα, είναι η ολική μέθοδος επικοινωνίας. Επίσης, ο μεγαλύτερος αριθμός των ενταγμένων παιδιών χρησιμοποιεί ακουστικά βοηθήματα του πιο εξελιγμένου τύπου, ανεξάρτητα από το βαθμό και το είδος της ακουστικής τους ικανότητας. Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για περιπτώσεις παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα που φοιτούν έστω και με τη μορφή της αυτόνομης ένταξης σε σχολεία ακουόντων. Κατά την τελευταία δεκαετία σημειώνεται και ένα άλλο χαρακτηριστικό. Μειώνεται ο αριθμός των παιδιών με προβλήματα ακοής σε απόλυτα μεγέθη, λόγω της προόδου της προληπτικής ιατρικής, της μικροχειρουργικής και της φαρμακολογίας. Αντίθετα αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών με προβλήματα ακοής αλλά και με ελαφρές ή και βαριές αναπηρίες. Διαφαίνεται μια τάση αυτόνομης ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής σε δημόσια σχολεία ενώ παράλληλα δημιουργείται πρόβλημα ένταξης των πολλαπλά ανάπηρων παιδιών με προβλήματα ακοής μέσα στα ίδια τα σχολεία κωφών τα οποία δεν είναι έτοιμα γι' αυτό. Η τοποθέτηση ενός παιδιού με προβλήματα ακοής σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα και σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, δεν είναι υπόθεση μιας κάθετης 'αυθεντικής' απόφασης. Είναι η συνισταμένη διαφορετικών παραμέτρων που έχει όμως μια στέρεη βάση, το συμφέρον και μόνο του παιδιού. Η απόφαση για ένταξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και σύνθετη. Πριν αποφασιστεί η ένταξη ενός παιδιού με προβλήματα ακοής είναι απαραίτητος ο έλεγχος της ύπαρξης και η επεξεργασία των παρακάτω δεδομένων, που αφορούν το σύνολο των εμπλεκόμενων στη διαδικασία,

αλλά και αυτών που θα εκφράσουν τη γνώμη για το εγχείρημα. Συγκεκριμένα: **1. Ανθρώπινο Δυναμικό:** α) Ο δάσκαλος της προηγούμενης τάξης που φοίτησε το παιδί β) ο δάσκαλος της τάξης που φοιτά τώρα το παιδί γ) ο ειδικός δάσκαλος δ) ο σχολικός ψυχολόγος ε) ο ακουολόγος στ) ο λογοθεραπευτής ζ) οι γονείς του παιδιού η) το ίδιο το παιδί, **2. Υποδομές σε κτίρια, μέσα και δίκτυα κοινωνικής στήριξης** **3. Νομικό-διοικητικό πλαίσιο** **4. Οικονομικό status** **5. Κοινωνικές στάσεις.** Ο διαφορετικός ρόλος που θα διαδραματίσει ο καθένας από αυτούς αποτελεί μια ψηφίδα από το συνολικό πλαίσιο του προγράμματος. Την τελική απόφαση σφραγίζει μόνο η ρητή συμφωνία των γονέων, αφού είναι αυτοί που εκπροσωπούν τα δικαιώματα του παιδιού (Τσιναρέλης, 2011).

Όσον αφορά το κομμάτι του σχολείου, είτε μιλάμε για ειδικό είτε για γενικό φορέα, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με παιδιά που έχουν ακουστικά προβλήματα θα πρέπει να έχουν υπόψη τους κάτι που ισχύει και για τα ακούοντα, αλλά που γίνεται πιο επιτακτικά ουσιαστικό για αυτά. Κατά γενικό κανόνα οι άνθρωποι μαθαίνουν πολύ καλύτερα διάφορα πράγματα κάνοντάς τα και μαθαίνουν λιγότερα ακούοντάς τα, ή ακούοντας κάποιον άλλον να μιλάει για το πώς κάνουμε τα πράγματα αυτά. Συνεπώς η διδακτική προσφορά στα παιδιά με ακουστικά προβλήματα δεν πρέπει να είναι λογοκόπια και βερμπαλισμός αλλά πράξη. Μέσα από την πρακτική της μετατροπής όλων των εννοιών σε οπτικές. Γι' αυτό όμως πρέπει να ασκηθεί το παιδί και μετά να αρχίσει η συστηματική του διδασκαλία. Εδώ ακριβώς είναι που καθίσταται επιτακτικός ο όσο το δυνατόν νωρίτερος εντοπισμός του προβλήματος αλλά ταυτόχρονα και η όσο το δυνατόν νωρίτερη επαφή του παιδιού με την εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό να αποκτήσει, πριν ακόμα πάει στο σχολείο, γλώσσα, όποια και να είναι αυτή, για να έχει τη δυνατότητα επαφής με το περιβάλλον του και πρόσληψης εννοιών. Τα εντασσόμενα παιδιά κατ' ουδένα λόγο ακολουθούν ειδικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο ποσοτικά. Ακολουθούν το πρόγραμμα διαφοροποιημένο, μόνο όταν χρειάζονται βοήθεια σε σχέση με τις ανάγκες τους επεμβαίνει ο δάσκαλος για να βοηθήσει. Σε καμιά απολύτως περίπτωση άμεσα ή έμμεσα ούτε λέγεται αλλά ούτε και δίνεται η δυνατότητα διαισθητικής αντίληψης ότι γίνεται οποιαδήποτε παραχώρηση ή ελαστικοποίηση του προγράμματος εξαιτίας των ιδιομορφιών των παιδιών. Στην αντίθετη περίπτωση είναι προτιμότερο να σταματήσει η διαδικασία γιατί αν συνεχιστεί θα δημιουργήσει μια αμφίπλευρα αρνητική κατάσταση που θα συσπειρώσει εντονότερα και τελεσίδικα τις προς ένταξη

ομάδες. Στην ένταξη απαιτείται μεγάλη προσοχή. Πάντα γνώμονας πρέπει να είναι και μόνο το καλώς εννοούμενο συμφέρον του παιδιού. Σ' αυτό μπορεί να οδηγήσει η πολυθεματική εξέταση, της κάθε περίπτωσης χωριστά και ακριβής κατά το δυνατόν εξακρίβωση του ουσιαστικού προβλήματος χωρίς την επέμβαση συναισθηματισμών ή άκρατου ενθουσιασμού. Η ένταξη πρέπει να είναι, και μόνο αυτή, ο πόλος έλξης κάθε προσπάθειας και συνισταμένη όλων των ενεργειών. Φυσικά, έχοντας πάντα υπόψη μας τη μορφή και τον τύπο που θα επιλεγεί για κάθε περίπτωση. Στις περιπτώσεις που οι ειδικές ανάγκες ενός παιδιού είναι τέτοιες ώστε να θεωρείται εντελώς αδύνατο να παρακολουθήσει την εργασία μιας κανονικής ομάδας συνομηλίκων του, δεν πρέπει να διστάσουμε να εισηγηθούμε την φοίτησή του σε ειδικό σχολείο και μόνο σε αυτό (Τσιναρέλης, 1999).

Η ένταξη και η ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα σχολεία ακουόντων, σαν ιδέα φαίνεται αρκετά προοδευτική και στοχεύει στην προετοιμασία και τη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία και περιορισμοί για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Συνήθως η επικοινωνία των παιδιών με προβλήματα ακοής με τα ακούοντα παιδιά είναι ελάχιστη και η ένταξή τους στο σχολείο περιορίζεται στην απλή παρουσία τους κάποιες ώρες στην αυλή ή στο μάθημα της γυμναστικής. Μέσα στην πολυπληθή τάξη των ακουόντων το κωφό παιδί έχει πολύ λίγες ευκαιρίες για να επικοινωνήσει με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος έχει πολύ λίγες γνώσεις για το κωφό παιδί και φυσικά δεν ξέρει τις απαιτήσεις που πρέπει να έχει από αυτό και πώς να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Η οποιαδήποτε ένταξη βασίζεται στην επικοινωνία και η αποδοχή απαιτεί κάτι παραπάνω από μια απλή διάθεση. Το κωφό παιδί από πολύ νωρίς διαισθάνεται από το περιβάλλον του ότι είναι το μοναδικό διαφορετικό παιδί, επειδή φοράει ακουστικά, έχει περίεργη ομιλία και δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά. Αυτό το γεγονός μπορεί να του δημιουργήσει τρομερά προβλήματα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ταυτότητας και της κοινωνικής του συμπεριφοράς. Η ενσωμάτωση των κωφών παιδιών και η συνεκπαίδευσή τους με ακούοντα παιδιά είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση με αμφισβητούμενα αποτελέσματα. Υπάρχουν πολλά προβλήματα υποδομής στη γενική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί σωστά στις ανάγκες των κωφών παιδιών, ενώ οι ίδιοι οι κωφοί έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη φοίτησή τους σε σχολεία ακουόντων (Κρητικού, 2000).

Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ



1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

1.1.Εισαγωγή:

Ορισμός έρευνας και η συνεισφορά της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ως έρευνα θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαδικασία που ακολουθεί ο επιστήμονας για τη γνώση ή τη δημιουργία ενός αντικειμένου ή μιας πραγματικότητας. Πρόκειται για ένα σύστημα αρχών, που έχει σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας και την επίλυση βασικών προβλημάτων της ζωής. Η έρευνα μας επιτρέπει να περάσουμε από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα, από τη γνώμη στη γνώση. Ο ερευνητής απορρίπτει κάθε πίστη σε αυθεντίες. Δεν αποδέχεται την αυθεντία παρά μόνο ως μέσο παροχής αρχικών πληροφοριών, που τον οδηγούν στη διατύπωση υποθέσεων, των οποίων την αλήθεια θα εξετάσει επιστημονικά. Ο ερευνητής αντικαθιστά την πίστη σε αυθεντίες με συμπεράσματα που στηρίζεται σε δεδομένα και αντικειμενικές μαρτυρίες (Βάμβουκας, 2007). Για τη διεξαγωγή μιας έρευνας όπως τονίζουν οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) δεν είναι υποχρεωτική η ύπαρξη πρωτότυπης ιδέας, αλλά αρκεί η διαφορετική θεώρηση του προβλήματος ή η διαφορετική συλλογή δεδομένων και τεχνικών ανάλυσης. Ένα ερευνητικό θέμα μπορεί να προκύψει από πολλούς παράγοντες όπως τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή, τις γνώσεις του για τις εξελίξεις σε μια συγκεκριμένη περιοχή του τομέα του (π.χ. νέες προσεγγίσεις εκπαιδευτικών προβλημάτων), καθώς και μέσα από συζητήσεις με άλλους ερευνητές. Σε κάθε περίπτωση, το πιο σημαντικό κριτήριο για την επιλογή ενός θέματος είναι η θεωρητική και πρακτική του σημαντικότητα.

Η Παιδαγωγική εισήγαγε την επιστημονική μέθοδο στη μελέτη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, των γεγονότων και των καταστάσεων, που αναφύονται στο χώρο των ιδρυμάτων της αγωγής. Με τη εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου επιχειρεί να προσδιορίζει τους ποικίλους παράγοντες, υλικούς και ανθρώπινους, που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση του τελικού προϊόντος της σχολικής επιχείρησης και να επαληθεύει τη λειτουργικότητα της επιχείρησης στις διάφορες φάσεις της επεξεργασίας του σχολικού προϊόντος. Επιχειρεί να ελέγχει αντικειμενικά τους έμμεσους παράγοντες που την επηρεάζουν και να προτείνει τρόπους «μεγιστοποίησης» της αποτελεσματικότητάς της. Η εκπαιδευτική λειτουργία

και η λειτουργία της έρευνας είναι αλληλένδετες. Δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε τη μια από την άλλη. Η επιτυχία της πρώτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία της δεύτερης. Η διδακτική πράξη πρέπει να παίρνει τη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας. Υιοθετώντας ερευνητικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την πρακτική του και «πλάθει» ελεύθερες συνειδήσεις. Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται πραγματικά για τη δουλειά του νιώθει την ανάγκη του πειραματισμού για τη διόρθωση ή τη συμπλήρωση των ατέλειών του. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (1967, σελ. 217) *«η έρευνα και η διδασκαλία βρίσκονται σε στενή και αδιάκοπη επαφή. Η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία θέτει τις αμφιβολίες της στον αυστηρό έλεγχο της επιστημονικής έρευνας. Διδασκαλία χωρίς έρευνα δεν είναι παρά κενή επιχειρηματολογία».*

Η μύηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην επιστημονική έρευνα θα συμβάλλει στην πιο σωστή μόρφωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, κατά την επαγγελματική τους μόρφωση και επιμόρφωση να διαποτίζονται από το πνεύμα της έρευνας, γιατί έτσι θα μπορούν πιο εύκολα να αναθεωρούν τις αντιλήψεις του χθες κάτω από το φως των πιο πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων. Οι συνεχείς αλλαγές και τροποποιήσεις του σύγχρονου κόσμου, για τον οποίο πρέπει να προετοιμάζονται οι μαθητές, επιβάλλουν την ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης της γνώσης. Η μύηση των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα βοηθήσει ώστε να πάψει η Παιδαγωγική να θεωρείται ένα σύνολο συσσωρευμένων γνώμων και ένα σύνολο απόψεων φιλοσόφων για την αγωγή των νέων. Προοδευτικά θα γίνει επιστήμη, δηλαδή θα βασίζεται σε συμπεράσματα που απορρέουν από την ερευνητική αναζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονται το έργο τους σαν επιστήμη και σαν τέχνη. Με τον επιστημονικό έλεγχο της αποδοτικότητας και της επίδοσης των μαθητών και των σχολείων, η διδασκαλία θα γίνει πιο αποτελεσματική. Η μόρφωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας θα γεφυρώσει το χάσμα που χωρίζει τους ερευνητές από τους εκπαιδευτικούς, θα κάνει τους τελευταίους λιγότερο σκεπτικούς απέναντι στην «ποσοτικοποίηση» της ανθρώπινης συμπεριφοράς, θα τους βοηθήσει να αποβάλουν το φόβο των αριθμών, να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της έρευνας και να κάνουν την ερευνητική διαδικασία μέθοδο διδασκαλίας (Βάμβουκας, 2007).

1.2. Υποθέσεις Εργασίας

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος που θα ληφθεί θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα στο τέλος της εργασίας μας:

A. Με την προϋπόθεση ότι η ολική επικοινωνία φαίνεται να κερδίζει έδαφος στα περισσότερα σχολεία που εντάσσουν στο χώρο τους παιδιά με ακουστικές μειονεξίες, χρησιμοποιώντας νοηματική και χειλεανάγνωση (σε αντίθεση με την πιο τετριμμένη διαδικασία της προφορική μεθόδου), τελικά ποιος είναι ο καλύτερος και ο πιο κατάλληλος τρόπος να εκπαιδευτεί ένα παιδί με προβλήματα ακοής;

B. Με βάση την εκπαίδευση που έχει δεχτεί ένα άτομο με προβλήματα ακοής ποιο μπορεί να είναι το επίπεδό του σε γραμματική- σύνταξη-ορθογραφία και λεξιλόγιο; Με κριτήριο την ηλικία των συμμετεχόντων πόσο έχουν βελτιωθεί και εξελιχτεί τα πράγματα από τότε μέχρι σήμερα;

Γ. Εάν οι γονείς είναι και οι 2 Κωφοί ή ακούοντες ή ένας από τους δυο έχει πρόβλημα ακοής, φαίνεται να επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας και του γλωσσικού επιπέδου του παιδιού;

Δ. Αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ένταξης των παιδιών με προβλήματα ακοής σε σχολικό περιβάλλον γενικού πλαισίου, τελικά ποιο είναι το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γενικό ή Ειδικό σχολείο) για ένα παιδί Κωφό ή Βαρήκοο; Που αισθάνεται καλύτερα και πιο ασφαλές ώστε να αναπτύξει όλες τις δεξιότητές του;

1.3. Σκοπός Έρευνας

Στην παρούσα εργασία ορίστηκε ως αρχικός σκοπός της έρευνας η αναζήτηση της μεθόδου διδασκαλίας που έχει επιλεχτεί σε ένα δείγμα ενήλικων Κωφών και Βαρήκων κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Ο κύριος προβληματισμός με βάση τον οποίο θα εξελιχτεί και η έρευνα μας είναι η διαφωνία που υπάρχει, από τα παλαιότερα χρόνια μέχρι σήμερα, για τον τρόπο μόρφωσης των ατόμων με προβλήματα ακοής, με επίκεντρο τη διαμάχη μεταξύ της προφορικής μεθόδου επικοινωνίας και της ολικής ή ταυτόχρονης επικοινωνίας.

1.4. Μεθοδολογία

Η έρευνα μπορεί να λάβει αρκετούς χαρακτηρισμούς ανάλογα με το κριτήριο που θέτουμε κάθε φορά. Η δραστηριότητα της έρευνας μπορεί να ταξινομηθεί ανάλογα με τα ποικίλα χαρακτηριστικά της. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι: η πρόθεση, η φύση του προβλήματος, η μέθοδος, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής, το δείγμα, ο αριθμός των ερευνητών και η σχέση τους με τα υποκείμενα, το είδος των δεδομένων και άλλα (Βάμβουκας, 2007). Η μέθοδος που επιλέγεται σε κάθε έρευνα είναι κάτι που φανερώνεται στην πορεία, και όπως υποστηρίζει ο Μορέν (2001, σελ. 39) *«αποτελεί βοήθημα στη στρατηγική (η οποία φυσικά περιλαμβάνει και ρουτίνες, [...] αλλά περιέχει και ανακαλύψεις και καινοτομίες). Στόχος της μεθόδου είναι να μας βοηθήσει να σκεφτούμε (από μόνοι μας), για να απαντήσουμε στην πολυπλοκότητα των προβλημάτων»*.

Η συγκεκριμένη έρευνα με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που θα χρησιμοποιηθεί θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ομαδική, ποσοτική με βάση τη μορφή των δεδομένων, ποιοτική εν εξελίξει με βάση την ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων και επιτόπια με βάση το τρόπο διεξαγωγής της. Αυτοτελώς ή συμπληρωματικά προς τις ποσοτικές τεχνικές, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το "Γιατί;" και το "Πώς;" των φαινομένων. Η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική (exploratory) μέθοδο. Στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτή την στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά/ φαντασιακά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που

τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων (Πανεπιστήμιο Κύπρου <https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/RESEARCH-SERVICES/DATA-COLLECTION-METHODS>). Ο χαρακτηρισμός ως επιτόπια θα μας βοηθήσει όπως υποστηρίζει ο Βάμβουκας (2007) ώστε να διασαφηνίσουμε ότι τα υποκείμενα που θα συμμετάσχουν καθώς και το υλικό περιβάλλον που θα διεξαχθεί δεν έχουν κατασκευαστεί για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ερευνών ανήκουν σε αυτό το είδος, γιατί συχνά διεξάγονται μέσα στις σχολικές τάξεις όπως έχουν, χωρίς αλλαγές ή τροποποιήσεις στην οργάνωσή τους.

Ο ερμηνευτικός χαρακτήρας της μεθοδολογίας απαιτείται για να αποδοθούν οι ατομικές «κατασκευές της πραγματικότητας» (οι αντιλήψεις του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα) και ο διαλεκτικός χαρακτήρας για τη σύγκριση διαφορετικών αντιλήψεων. Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, ο σκοπός της έρευνας είναι να προσφέρει καλύτερες/πληρέστερες περιγραφές του κοινωνικού κόσμου μέσα από συμμετοχικές και ποιοτικές μεθοδολογίες (Αβραμίδης κ. ά.. 2006).

1.5. Επιλογή Δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος σκεφτήκαμε να απευθυνθούμε στο σωματείο «Προφήτης Ζαχαρίας» Συλλόγου-Φίλοι των Κωφών στο οποίο υπάγεται και εντάσσεται η «Ορθόδοξος Χριστιανική αδελφότητα Κωφών και Βαρήκων Ελλάδος (ΕΦΦΑΘΑ). Η αρχική σκέψη της έρευνας μας ήταν να έρθουμε σε επικοινωνία με δύο σωματεία ατόμων με προβλήματα ακοής, ώστε με βάση δυο δείγματα να προχωρήσουμε σε συγκρίσεις. Δυστυχώς σαν ιδέα δεν επιτεύχθηκε, καθώς το δεύτερο σωματείο δεν έκανε δεκτή την παρουσία μας.

Η σκέψη αυτής της έρευνας προέκυψε γιατί τα σωματεία αποτελούν το συνδετικό κρίκο όλων των ατόμων με προβλήματα ακοής καθώς εκεί γίνονται όλες οι συναντήσεις, συζητήσεις και γιορτές και λειτουργούν ως πυρήνας για την κοινότητά τους. Το δείγμα στο οποίο θα θέλαμε να απευθυνθούμε, προκειμένου, μετά να μπορούν να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σκεφτήκαμε ότι πρέπει να περιλαμβάνει μια γκάμα ηλικιών, από 18 και πάνω, με σκοπό να μπορέσουμε να

δούμε εάν έχει αλλάξει κάτι στον τρόπο εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα ακοής ή αν σε ορισμένα άτομα έχει επέλθει κάποια βελτίωση στο γλωσσικό τους επίπεδο (π.χ. γράφουν πιο ορθογραφημένα, ξέρουν τη δομή Y-P-A, αναγνωρίζουν τη διαφορά αντίθετων λέξεων **πάνω-κάτω** κ. ά.).

1.6. Εργαλεία Έρευνας

Ερωτηματολόγιο

Ως όργανο της έρευνας μας αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις γνώσεις, τις γνώμες, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αξίες και γενικά στα χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητας του ατόμου και στη συμπεριφορά του σε προκαθορισμένες καταστάσεις (Βάμβουκας, 2007). Το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και παρουσίαση του ερωτηματολογίου ασκούν καθοριστική επίδραση στις απαντήσεις και έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε γενικές γραμμές, που είναι δυνατόν να μεταβάλλονται από τους παραπάνω τρεις ή και άλλους ειδικούς σε κάθε έρευνα παράγοντες, ένα επιτυχημένο ερωτηματολόγιο πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Ρόντος & Παπάνης, 2007) :

- Πληρότητα
- Σαφήνεια
- Συνοχή
- Κατάλληλη δομή
- Να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου
- Να είναι κατά το δυνατόν σύντομο
- Να έχει τελειότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς
- Να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις
- Να επιδέχεται κωδικογράφησης και μηχανογραφικής επεξεργασίας

Η πληρότητα αναφέρεται ακριβώς στην ανάγκη κάλυψης όλων των πτυχών του ερευνώμενου χαρακτηριστικού. Η σαφήνεια δεν αναφέρεται μόνο στο περιεχόμενο των πληροφοριών αλλά και στο άτομο το οποίο πρέπει να δώσει τις απαντήσεις. Η συνοχή αναφέρεται στην ανάγκη οργανικής σύνδεσης των επιμέρους ερωτημάτων μεταξύ τους. Συγγενή ερωτήματα πρέπει να εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο ομαδοποιημένα και να ερωτώνται μαζί, προκειμένου η σκέψη και η μνήμη του ερωτώμενου να κατευθύνεται ευκολότερα στις σωστές απαντήσεις. Η κατάλληλη δομή του ερωτηματολογίου, δηλαδή η σειρά με την οποία θα τεθούν οι ομάδες ερωτήσεων, είναι επίσης μεγάλης σημασίας στην αύξηση του βαθμού ανταπόκρισης του κοινού.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το σκεπτικό μας ήταν να είναι γύρω στις 15-23 και να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες: **α) Ερωτήσεις τύπου σύντομης απάντησης και τύπου συμπλήρωσης και β) Ερωτήσεις που το άτομο θα καλείται να επιλέξει την απάντησή του από μια σειρά απαντήσεων που θα του προτείνονται (διαζευκτικές ή τύπου «σωστό –λάθος», πολλαπλής εκλογής, κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των απαντήσεων).** Επειδή το δείγμα που θα απευθυνόμασταν δεν γνωρίζαμε τι εκπαίδευση είχε λάβει και με τι μεθόδους διδασκαλίας είχε εκπαιδευτεί, προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε με όσο πιο κατανοητό τρόπο μπορούσα τις ερωτήσεις και με όσο το δυνατό πιο απλή σύνταξη. Τα περισσότερα άτομα είχαμε αμφιβολίες αν θα ήξεραν να διαβάζουν, να γράφουν ή αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε απλές γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις, έτσι, αποφασίσαμε να εντάξουμε ερωτήσεις των παραπάνω κατηγοριών που προαναφέρθηκαν, ώστε να μην κουράσουμε τα άτομα που θα συμμετείχαν στο δείγμα, εξηγώντας τους με σαφήνεια το τι θέλαμε να συμπληρώσουν ή να απαντήσουν. Οι έξι σελίδες του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν, όπως θα παρατηρήσετε, ερωτήσεις ως επί το πλείστον στα κεφαλαία γράμματα, τρόπος γραφής με τον οποίο είναι πιο εξοικειωμένα τα άτομα με προβλήματα ακοής, καθώς η πλειοψηφία, όπως είναι λογικό, κάνει αρκετά λάθη στους τόνους. Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης εργασίας χωρίζεται σε **3 μέρη: α) Δημογραφικά Δεδομένα, β) Εκπαίδευση και Γ) Ασκήσεις-Δραστηριότητες.** Το τελευταίο μέρος το χωρίσαμε σε τέσσερις υποενότητες: **1) Γραμματική, 2) Σύνταξη, 3) Ορθογραφία και 4) Κατανόηση-Λεξιλόγιο.** Σκεφτήκαμε με ορισμένες σύντομες εφαρμογές να καταλάβουμε

περισσότερα πράγματα όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Σε κάθε υποενοότητα υπάρχουν δυο ασκήσεις η πρώτη επιλέξαμε να είναι απλή και η δεύτερη πιο μεγάλης δυσκολίας για να δούμε πόσοι από τους συμμετέχοντες μπορούν να ανταποκριθούν σε ασκήσεις πιο απαιτητικού επιπέδου.

1.7. Σχεδιασμός της Έρευνας

Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε στο σωματείο της ΕΦΦΑΘΑ («Ορθόδοξος Χριστιανική αδελφότητα Κωφών και Βαρήκων») και κράτησε περίπου ενάμιση μήνα. Κατόπιν συνεννόησης με τον επιβλέποντα καθηγητή επισκεφτήκαμε το σωματείο και ενημερώσαμε για τους σκοπούς της έρευνας και τους όρους διεξαγωγής του ερωτηματολογίου. Η υπεύθυνη που με εξυπηρέτησε ήταν πολύ φιλική και με σύστησε στην ευρύτερη κοινότητα των Κωφών-Βαρήκων του σωματείου. Μετά την πρώτη συνάντηση όπου έγινε η γνωριμία και δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις, επισκέφτηκα το σωματείο άλλες 5 φορές.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάθε μας συνάντηση όλα τα μέλη που γνωρίσαμε (είτε ήταν κωφοί είτε βαρήκοι), μας αντιμετώπισαν με αρκετή επιφυλακτικότητα και απαιτήσαν αρκετές απαντήσεις από εμάς για να δεχτούν να προχωρήσουν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο πληθυσμός του σωματείου που απευθυνθήκαμε απαρτιζόταν κυρίως από μεσήλικες και λιγότερο νεαρούς σε ηλικία. Να τονίσουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν πιέσαμε τους συμμετέχοντες και ζητήσαμε μόνο την προαιρετική τους συμμετοχή και συνεργασία. Στην εξοικείωση μαζί τους με βοήθησαν οι γνώσεις μου στη Νοηματική και η γνωριμία μου με δυο υποψήφιους διερμηνείς. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε κάθε συνάντηση μετά τις αρχικές συστάσεις και επεξηγήσεις, μαζί με έναν από τους δυο διερμηνείς σε όσα άτομα ήθελαν να συμμετάσχουν στο ερωτηματολόγιο, καθόμασταν μαζί για περίπου 15 λεπτά στο κάθε άτομο ώστε να βοηθήσουμε σε οποιαδήποτε διευκρίνιση ή ερώτηση. Αρχικά, υπήρξε αρκετός φόβος εκ μέρους των μελών του σωματείου και έπρεπε αρκετές φορές να τους επαναλάβουμε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν θα εκθέσουμε καμία από τις απαντήσεις τους. Σε κάθε συνάντηση, θα πρέπει να τονίσουμε ότι συμπληρώνονταν 2-3 ερωτηματολόγια. Από τα 25 που είχαμε βάλει σαν αρχικό στόχο συμπληρώθηκαν τα 15. Κάποιες φορές οι ερωτήσεις έμεναν ημιτελείς και την επόμενη φορά δινόταν μια οριστική απάντηση.

Αρκετές φορές χρειάστηκε κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, να χρησιμοποιηθεί Νοηματική, καθώς οι περισσότεροι δεν είχαν καλό επίπεδο ανάγνωσης και γραφής. Τα άτομα στα οποία απευθυνθήκαμε και δεν συμπλήρωσαν τα υπόλοιπα δέκα ερωτηματολόγια εξέφρασαν σαν κύρια επιχειρήματα: α) φόβο για τη δημοσίευση των απαντήσεών τους β) επιθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε προσωπικό χώρο με τη βοήθεια αγαπημένων προσώπων και παράδοσης του σε κάποια επόμενη συνάντηση και γ) θεώρησαν τη συμπλήρωση των ερωτήσεων αρκετά δύσκολη και απαιτητική. Το β) το επιδιώξαμε, αλλά δυστυχώς κανένα μέλος δεν ανταποκρίθηκε.

1.8. Περιορισμοί-Δυσκολίες της έρευνας

Η έρευνα σαν εγχείρημα είχε ιδιαίτερη δυσκολία εξαρχής καθώς η κοινότητα των Κωφών και Βαρήκων ατόμων, πέρα από τις ιδιαιτερότητες που έχει, ζει ακόμα και σήμερα κάτω από εξαιρετικά περιοριστικές συνθήκες, απομακρυσμένη και προφυλαγμένη από την κοινότητα των ακουόντων. Γνωρίζαμε ότι η υλοποίηση της έρευνας στο σωματείο, μπορεί και να μην γινόταν αποδεκτή, καθώς οι ηλικίες άνω των 50 που απευθυνθήκαμε, δείχνουν μια ανασταλτικότητα και δυσαρέσκεια για την κοινότητα των ακουόντων. Από την είσοδό μας στο σωματείο, αισθάνθηκα ότι όλα τα μέλη άντρες και γυναίκες, προσπαθούσαν να καταλάβουν το λόγο της παρουσίας μου. Με επεξεργάζονταν και ρωτούσαν συνέχεια το λόγο της επισκέψεώς μου στο σωματείο τους. Η μη γνώση Νοηματικής σε μια τέτοιους είδους έρευνα αποτελεί ένα μειονέκτημα, καθώς ακόμα η γνωριμία και η δημιουργία εμπιστοσύνης και οικειότητας με τα μέλη ενδεχομένως εξαρτάται από αυτό. Στη συγκεκριμένη προσπάθεια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες που όπως είδαμε ήταν άνω των 50, είχαν από μέτρια ως καλή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Κάποιοι μου επισήμαναν κιόλας ότι δεν είχαν πάει σχολείο, και δεν ήθελαν να συμμετάσχουν. Σε πολλές από τις ερωτήσεις της δεύτερης και τρίτης ενότητας χρειάστηκε αρκετές φορές, να επεξηγήσουμε, οι διερμηνείς και εγώ, τη διατύπωση της ερώτησης. Να τονίσουμε ότι τα περισσότερα μέλη θέλησαν να εγκαταλείψουν τη συμπλήρωση, λέγοντας πόσο δύσκολο και απαιτητικό ήταν για αυτούς το ερωτηματολόγιο.

Να επισημάνουμε ότι οι ώρες και οι μέρες συνάντησης ήταν περιορισμένες. Σε κάθε συνάντηση γινόταν αρχικά μια υπενθύμιση της παρουσίας μου και του λόγου που είχα έρθει και ύστερα, όποιος-α ήθελε να συμμετάσχει απλά το επισήμανε για να προχωρήσουμε στη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Κύριο μέλημά μου ήταν να μην διασπάζω ούτε στο ελάχιστο τις συνήθειές τους ή να ασκήσω πίεση με τη διεξαγωγή του ερωτηματολογίου. Κάθε συμπλήρωση ερωτηματολογίου ήταν περίπου για 10-15 λεπτά, κάποιες φορές και 20 λεπτά. Σε κάποιες περιπτώσεις, χρειάστηκε σε ορισμένες τύπου σύντομης απάντησης ερωτήσεις να συμπληρώσω εγώ η ίδια την απάντηση που μου δινόταν, καθώς ο συμμετέχων ή η συμμετέχουσα δεν ήξερε να γράφει. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν συνήθως στην αίθουσα εκδηλώσεων όπου τα μέλη συνήθιζαν κάθε Πέμπτη και Κυριακή να συναντιούνται για να πουν κάποιο ρόφημα και να πουν τα νέα τους. Δεν ήταν σίγουρο ότι κάθε φορά θα γινόταν συμπλήρωση κάποιου ερωτηματολογίου, αυτό, ήταν ανάλογα με τη διάθεση και τη θέληση των συμμετεχόντων.

Η διεξαγωγή της έρευνας είχε ως μεγαλύτερη δυσκολία ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες μιλούσαν τη Νοηματική γλώσσα, κοφτά και γρήγορα, διανθισμένη με αρκετά στοιχεία αργκό, πράγμα που έκανε την κατανόησή της αρκετά δύσκολη. Σε κάθε συνάντηση, πέρα από τη τετριμμένη διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτήσεων, προσπαθούσα να μάθω και άλλα πράγματα για την ιστορία του κάθε συμμετέχοντα, χωρίς να νοιώθει βέβαια ότι του γίνονται ερωτήσεις που τον-την προσέβαλαν ή ξεπέρναγαν τα όρια όσον αφορά την προσωπικότητά του ή την οικογένειά του. Αυτή η δυνατότητα μου δόθηκε σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις. Αυτό που εντόπισα και αξίζει να αναφέρω είναι ότι όσους-ες Κωφούς-ες συναναστράφηκα και ζήτησα περισσότερες λεπτομέρειες για την οικογένεια, το σπίτι ή το σχολείο οι απαντήσεις δεν ήταν τόσο θετικές. Οι περισσότεροι, ειδικά οι μεγαλύτερης ηλικίας, εξέφραζαν το παράπονο ότι δεν έζησαν σαν παιδιά ισότιμης κατηγορίας. Ειδικά στην περίπτωση ακουόντων γονιών οι περισσότεροι τόνισαν τη διάθεση των γονέων για απόκρυψη και βελτίωση της κατάστασής τους, κάποιες φορές με αναληθικά ή εγκλεισμό στο σπίτι.

2. Επεξεργασία- Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα της έρευνας

Για να μπορέσει να υπάρχει μια σαφή εικόνα των αποτελεσμάτων προχωρήσαμε σε στατιστική ανάλυση της κάθε ερώτησης και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων για να μπορέσουμε παρακάτω να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας.

2.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πληροφορίες όσον αφορά τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος που δέχτηκε να απαντήσει. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το ηλικιακό γκρουπ που εντάσσονται, το φύλο τους και την οικογενειακή τους κατάσταση. Ιδιαίτερης σημασίας αποτέλεσε η τελευταία ερώτηση, σχετικά με την ακουολογική κατάσταση των γονέων των μελών του δείγματος. Πιο αναλυτικά:



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ανά ηλικία

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) των ατόμων που συμμετείχαν ανήκε σε ηλικίες άνω των 50. Ακολουθούν ηλικίες μεταξύ 30-50 (30%) και τέλος η κατηγορία των 18-30 με ποσοστό 20%. Όντως τα περισσότερα μέλη του σωματείου ήταν μεγάλης ηλικίας και δυσκολευτήκαμε αρκετά να τους πείσουμε ότι η έρευνα είναι μόνο για εκπαιδευτικούς λόγους. Όσοι, εν τέλει, συμμετείχαν το έκαναν

μετά από αρκετές επεξηγήσεις και αναλύσεις βλέποντας τον διπλανό ή τη διπλανή, φίλο ή φίλη να θέλει να συμμετέχει στην έρευνά μας.



Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ανά φύλο.

Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από περισσότερους άνδρες (75%) και λιγότερες γυναίκες (25%). Παρατηρήσαμε ότι τις περισσότερες φορές κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι περισσότερες συμμετέχουσες κινούσαν νευρικά τα χέρια τους ή περίμεναν κάποιο γνωστό ή γνωστή για να διακόψουν τη διαδικασία και να ρωτήσουν κάποια απορία. Ο ανδρικός πληθυσμός φάνηκε πιο ενθαρρυντικός και από την πρώτη συνάντηση προσπάθησε να καταλάβει το λόγο και τη μετέπειτα χρησιμότητα της έρευνας στη διδακτική μου πορεία.



Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση

Συνεχίζοντας, από τους 15 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιό μας οι μισοί καθότι και μεγάλης ηλικίας είχαν παντρευτεί, περίπου οι 6 απάντησαν ότι είναι ανύπαντροι και στις τελευταίες κατηγορίες ακολούθησαν οι διαζευγμένοι και χήροι με 8% και 2% αντίστοιχα.



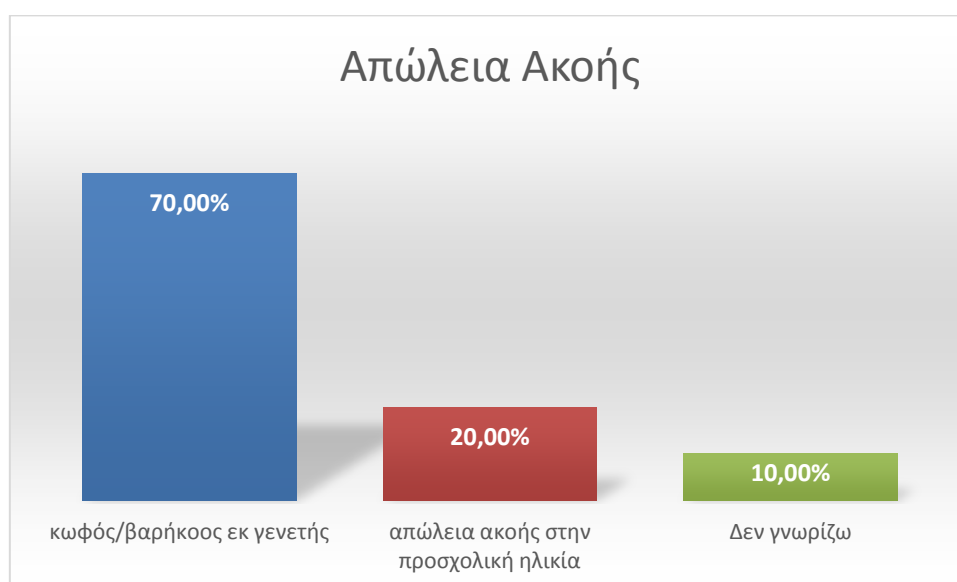
Γράφημα 4: Γονείς

Κλείνοντας την πρώτη ενότητα των ερωτήσεων, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε σε τι ποσοστά οι συμμετέχοντές μας θα προέρχονταν από οικογένεια κωφών ή ακούοντων. Η ερώτηση αυτή αποτέλεσε υψηλής σημασίας για να δούμε στο πόσο η οικογένεια των συμμετεχόντων (ανάλογα την ακουολογική κατάσταση των γονέων) ήταν θετική ή αρνητική στην υποδοχή ενός παιδιού με πρόβλημα ακοής. Σε

μικρές και σύντομης διάρκειας κουβέντες που ακολούθησαν και έχοντας σαν δεδομένο ότι τα περισσότερα μέλη ήταν πιο μεγάλης ηλικίας διατυπώθηκαν απόψεις και εκφράστηκαν μνήμες για συμπεριφορές γονέων, κυρίως ακουόντων, που ήθελαν να αποκρύψουν την πραγματικότητα της κατάστασης του παιδιού τους, κρύβοντάς το μέσα στο σπίτι. Οι αναμνήσεις ως επί το πλείστον ήταν αρνητικές και από ότι μπορούμε να συμπεράνουμε πήγαζαν κυρίως από την άγνοια, το φόβο και τη συστολή των γονέων στο να γνωρίσουν και να αγαπήσουν το παιδί τους, έτσι όπως πραγματικά είναι.

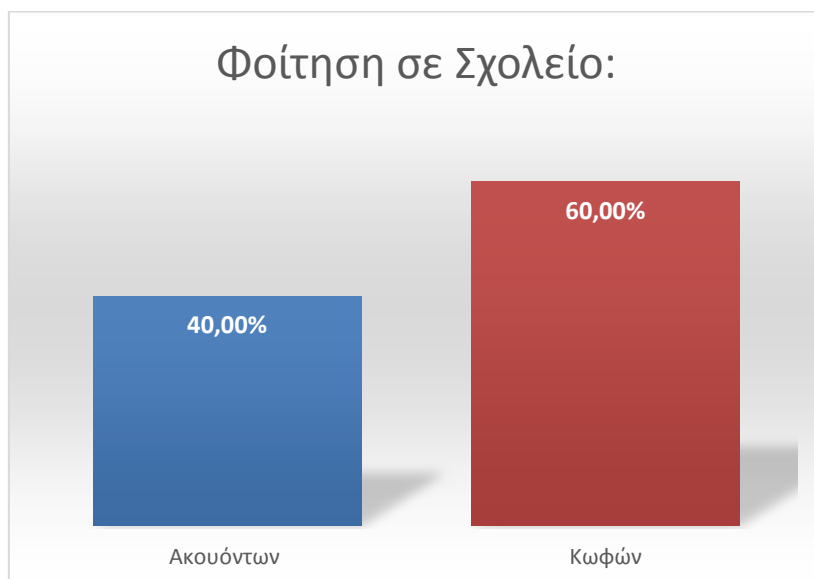
2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προχωρώντας στην δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου προσπαθήσαμε να επικεντρώσουμε με δέκα ερωτήσεις που παρατέθηκαν μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία της εκπαίδευσης που έλαβε το δείγμα μας. Απαντήσεις δόθηκαν σχετικά με: την απώλεια ακοής, το είδος του σχολείου που επιλέχτηκε για αυτούς από την οικογένεια, την ηλικία της εισαγωγής τους στον εκπαιδευτικό φορέα, το επίπεδο και την επιθυμία χρήσης της Νοηματικής Γλώσσας από τους ίδιους ή από το διδακτικό προσωπικό με το οποίο ήρθαν σε επαφή, τη δυσκολία τους σε μαθήματα του σχολείου και τη συμβολή του επιστημονικού-βοηθητικού προσωπικού. Πιο αναλυτικά:



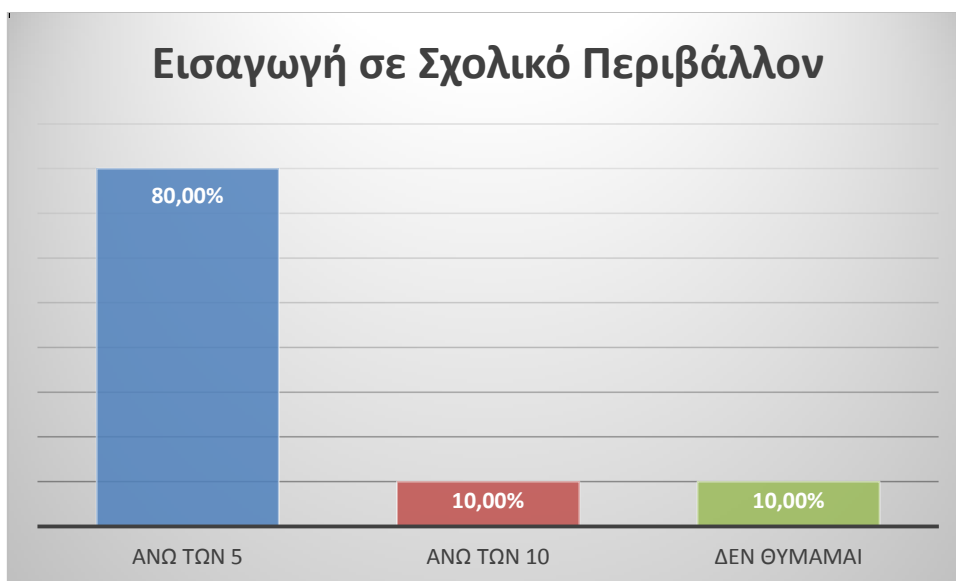
Γράφημα 5: Απώλεια ακοής

Περίπου τα έντεκα άτομα του δείγματός μας (δηλαδή το 70%) απάντησαν άμεσα στο πότε έχασαν τη δυνατότητά τους να ακούν. Ελάχιστοι από αυτούς, μας επισήμαναν την διαφορά μεταξύ του Κωφού και Βαρήκοου, διαχωρίζοντας τις δύο έννοιες και αποδίδοντας για τον εαυτό τους τη μια από αυτές. Οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι οι περισσότεροι-ες, (παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους), μπερδεύτηκαν μεταξύ των πρώτων δυο ενδεικτικών απαντήσεων (βλ. ερωτηματολόγιο σελ. 114). Ακολούθησαν στις απαντήσεις το ποσοστό 20%, και ένα 10% που φάνηκε να έχει άγνοια σχετικά με την ηλικία ή τον τρόπο απώλεια της ακοής.



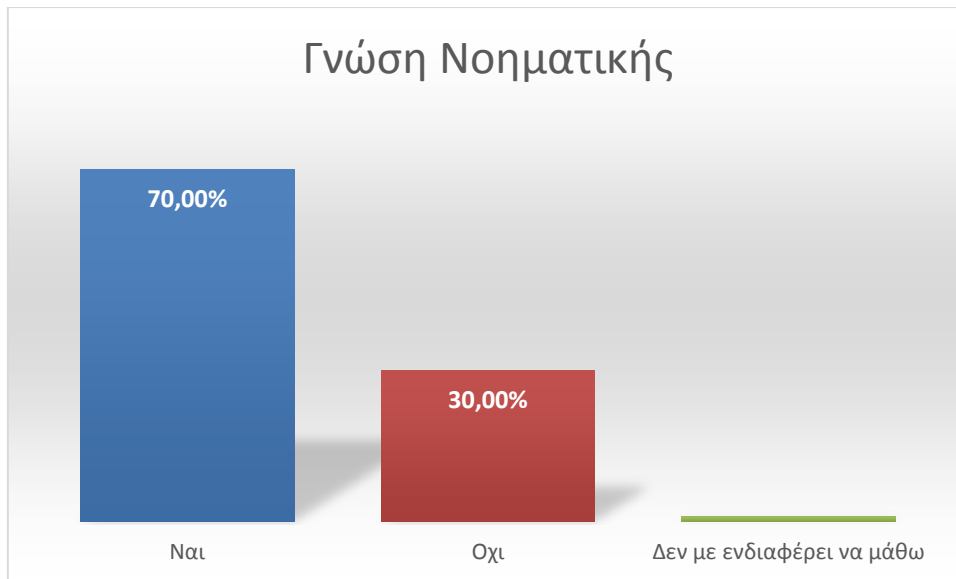
Γράφημα 6: Φοίτηση και εισαγωγή σε εκπαιδευτικό φορέα.

Βλέποντας το παραπάνω γράφημα, παρατηρούμε ότι με βάση τα 15 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο τα 9 (δηλαδή το 60%) φοίτησαν σε ειδικό σχολείο Κωφών. Οι υπόλοιποι 6, εισήχθησαν σε φορέα γενικής αγωγής. Στο μικρότερο ποσοστό (40%) που συλλέχτηκε στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκαν συναισθήματα δυσαρέσκειας, κατά την κατανόηση της ερώτησης, καθώς οι περισσότεροι, εικάζουμε ότι δεν αντιμετωπίστηκαν από τους ακούοντες δασκάλους ή μαθητές με τρόπο που να δημιουργήσει ευχάριστες αναμνήσεις ή συναισθήματα. Στοιχείο που δικαιολογεί εν μέρει την οποιαδήποτε καχυποψία και δυσαρέσκειά τους, όταν ένας ακούων πάει να εισβάλλει στον προσωπικό τους χώρο ή περιβάλλον.



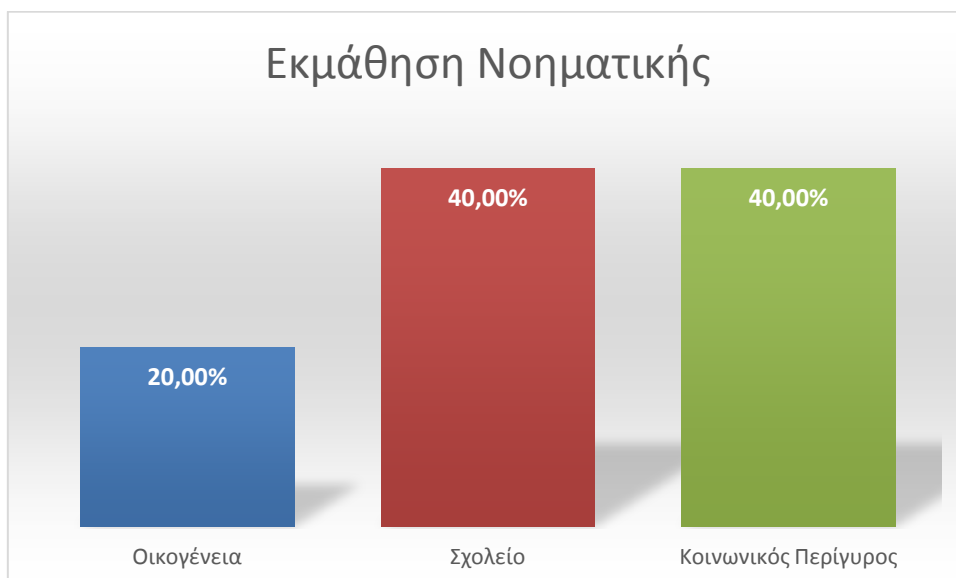
Γράφημα 7: Είσοδος σε σχολικό φορέα.

Αυτή η ερώτηση, θα μπορούσε να ενταχτεί στην προηγούμενη ως διευκρινιστική, καθώς προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε σε τι ηλικία περίπου εισήχθησαν οι συμμετέχοντές μας στο σχολείο. Από ό, τι φαίνεται οι 12 στους 15 πήγαν σχολείο σε ηλικία άνω των πέντε, οι 2 σε ηλικία πάνω από 10 χρονών, ενώ υπήρχε και ένα άτομο που δεν θυμόταν την ακριβή χρονική περίοδο που εντάχθηκε σε εκπαιδευτικό φορέα. Σε κάποια μέλη της έρευνας, προσπάθησα να ρωτήσω τον λόγο της χρονικής αυτής καθυστέρησης, αλλά οι περισσότεροι είτε δεν ήξεραν τον ακριβή λόγο είτε δεν τους απασχόλησε ποτέ να πάρουν κάποια απάντηση.



Γράφημα 8: Γνώση Νοηματικής

Συνεχίζοντας, εντοπίσαμε ότι τα 11 άτομα περίπου (70%) που συνεργάστηκαν μαζί μας απάντησαν πως γνώριζαν Νοηματική, ενώ τα υπόλοιπα 5 απάντησαν αρνητικά. Κανείς, παρόλα αυτά, δεν ήταν αρνητικά διακείμενος στο να μάθει ή να χρησιμοποιήσει Νοηματική. Πάνω σε αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήθελαν να κάνουν περισσότερο χρήση Νοηματικής παρά χειλεανάγνωσης. Το «διάβασμα» των χειλιών φαίνεται ότι ήταν κάτι που τους κούραζε και δεν ήταν ιδιαίτερα συνηθισμένοι και εξοικειωμένοι.



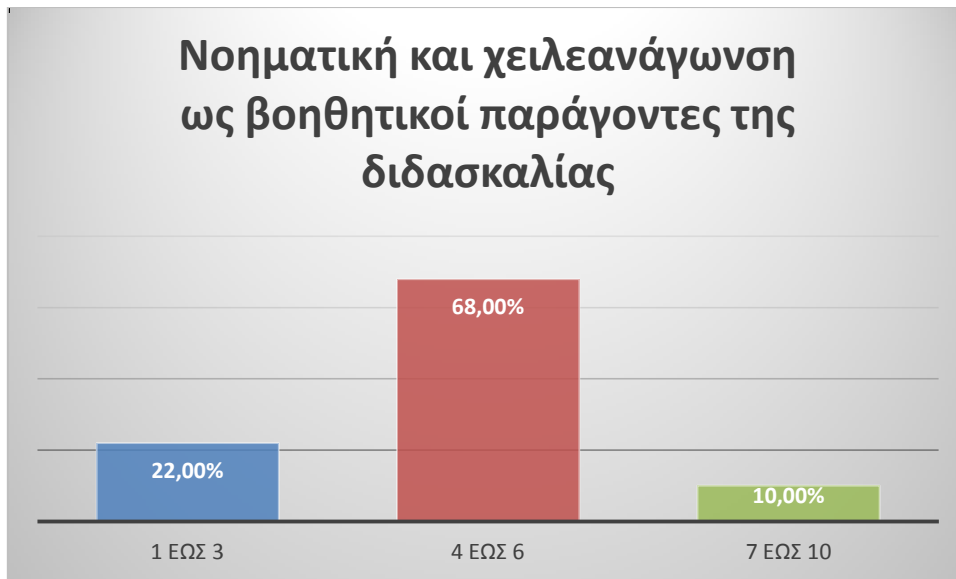
Γράφημα 9: Τρόπος εκμάθησης της Νοηματικής από τον κάθε συμμετέχοντα

Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκε μια ισοβαθμία ανάμεσα στη δεύτερη και τη τρίτη επιλογή. Στην επεξήγηση της ερώτησης, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα άτομα δεν ήξεραν τι να επιλέξουν, ρωτώντας με εάν μπορούν να συμπληρώσουν και παραπάνω από μια επιλογές, καθώς δεν ήταν σίγουροι για την απάντησή τους. Κάποιοι μου επισήμαναν ότι η οικογένεια τους δεν γνώριζε Νοηματική ή ότι δεν υπήρχε προθυμία σε κανέναν από τους δύο γονείς να βοηθήσει το παιδί να μάθει αυτό το μέσο επικοινωνίας. Για αυτό το λόγο, μάλλον, εικάζουμε ότι η επιλογή της οικογένειας έχει πάρει και το μικρότερο ποσοστό (3 στους 15), εάν σκεφτεί κανείς ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ως μεσήλικες, δεν είχαν δεχτεί και τις καλύτερες προσεγγίσεις και συμπεριφορές όσον αφορά την ιδιαιτερότητά τους.



Γράφημα 10: Χρήση Νοηματικής και χειλεανάγνωσης στην Ανάγνωση και Γραφή

Στην 11^η ερώτηση του ερωτηματολογίου μας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, δηλαδή το 70%, μας διασαφήνισαν ότι ο δάσκαλός τους, κατά τα σχολικά τους χρόνια, έκανε χρήση ουσιαστικά, ολικής επικοινωνίας, δίνοντάς τους περισσότερα ερεθίσματα, όπως μας επισήμαναν κατά τη σχολική τους θητεία. Περίπου οι 5 συμμετέχοντες, απάντησαν αρνητικά στη χρήση Νοηματικής και χειλεανάγνωσης κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων.



Γράφημα 11:

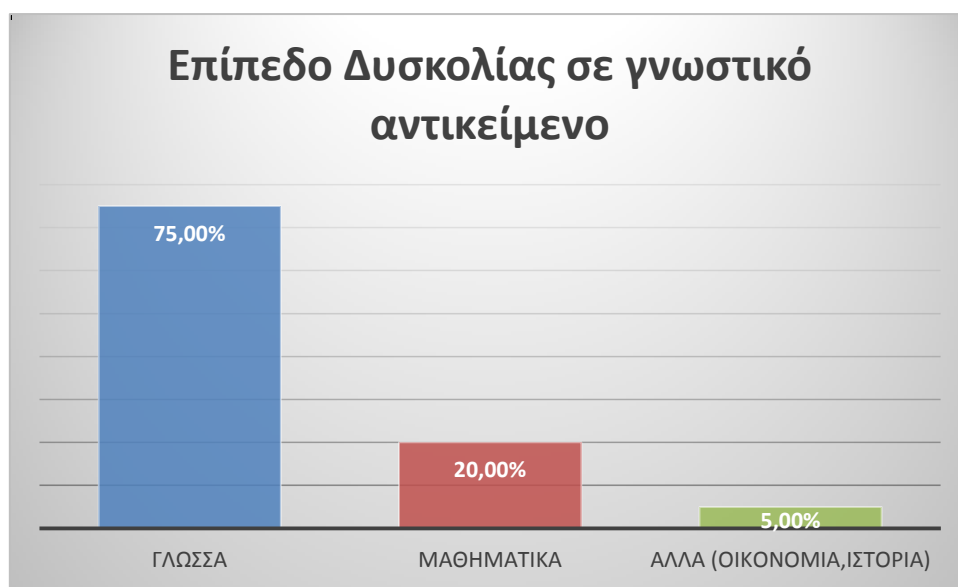
Αξιολόγηση της Νοηματικής και της χειλεανάγνωσης από τα μέλη του δείγματος ως βοηθητικά εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η 12^η ερώτηση, ως συμπληρωματική της 11^{ης} μας βοηθάει να κατανοήσουμε από τα αποτελέσματα ότι στην κλίμακα που εντάξαμε από το 1-10, οι 11 περίπου αξιολόγησαν τα δύο εργαλεία της ολικής επικοινωνίας χρήσιμα και αναγκαία δίνοντας ένα βαθμό από 4-6. Φαίνεται ότι μόνο 4 μέλη του δείγματος (22%) δεν ήταν ισχυροί υποστηρικτές του συνδυασμού Νοηματικής και Χειλεανάγνωσης, ενώ μόνο ένα 10%, έδωσε βαθμό από «πολύ καλά» έως «άριστα».



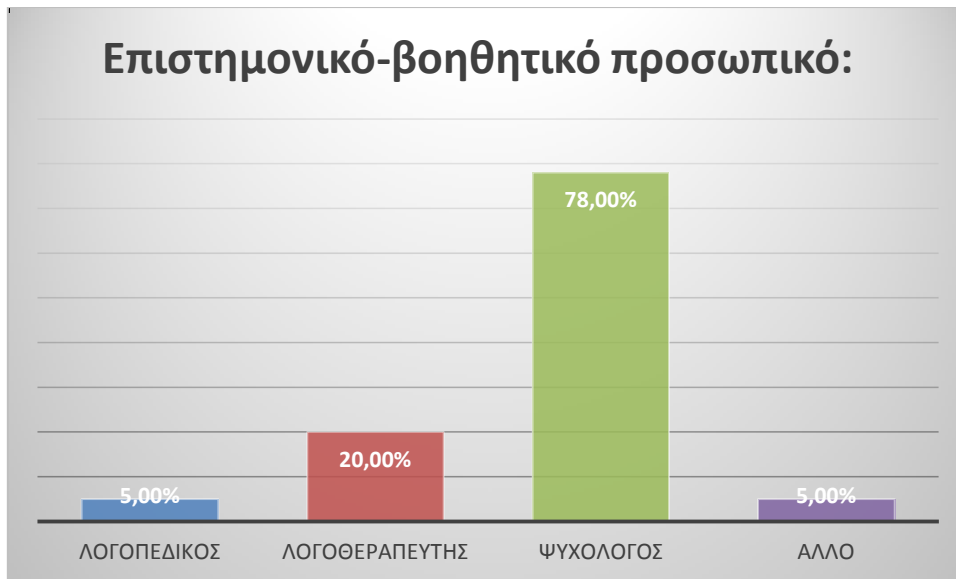
Γράφημα 12: Χρήση Νοηματικής από το διδακτικό προσωπικό

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος, παρουσιάζεται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (δηλαδή το 70%) οι δάσκαλοι του σχολείου χρησιμοποιούσαν Νοηματική, ενώ περίπου 3 άτομα (14%) απάντησαν ότι δεν γινόταν καθόλου χρήση. Παρακάτω, βλέπουμε ότι σε μικρότερο ποσοστό ακολουθούν οι επιλογές «Οι Λιγότεροι» (10%) και «όλοι» (6%) με 2 και 1 άτομα αντίστοιχα, με βάση τα 15 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.



Γράφημα 13: Βαθμός δυσκολίας σε γνωστικό αντικείμενο του σχολείου

Στην 15^η ερώτηση, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες με μια ερώτηση τύπου σύντομης μονολεκτικής απάντησης, να σκεφτούν και να γράψουν ένα μάθημα που στο σχολείο θεωρούσαν το πιο δύσκολο και δεν τους άρεσε καθόλου. Κάποιοι μας ρώτησαν εάν μπορούσαν να γράψουν και δυο επιλογές. Το 75% (δηλαδή οι 12 στους 15) μας συμπλήρωσαν ότι η Γλώσσα αποτελούσε για αυτούς πάντα ένα αρκετά απαιτητικό μάθημα στο οποίο συνήθως δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν και χρειαζόντουσαν περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν δραστηριότητες γραμματικής, σύνταξης, παραγωγής γραπτού λόγου ή να είναι συνεπείς σε ασκήσεις για το σπίτι. Συνεχίζοντας, από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι 3 στα 15 άτομα (20%) θεώρησαν ότι τα Μαθηματικά ήταν ένα μάθημα που δεν ήθελαν να προσπαθήσουν ή τους φαινόταν ιδιαίτερα περίπλοκο και κουραστικό. Κλείνοντας τις απαντήσεις των μελών για τη συγκεκριμένη ερώτηση, για το 5% παρουσιάστηκαν επιλογές μαθημάτων όπως η Οικονομία και η Ιστορία.



Γράφημα 14: Επιστημονικό-Βοηθητικό προσωπικό.

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας, δόθηκαν 3 συγκεκριμένες επιλογές στους συμμετέχοντες και μια όπου οι ίδιοι μπορούσαν να συμπληρώσουν ό,τι ήθελαν (εάν θεωρούσαν ότι οι προηγούμενες απαντήσεις δεν τους κάλυπταν). Βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 78% (δηλαδή 12 άτομα) επισκεπτόντουσαν ψυχολόγο, 3 άτομα λογοθεραπευτή (δηλαδή το 20%), ενώ στις 2 τελευταίες κατηγορίες παρατηρούμε ισοβαθμία ανάμεσα στις επιλογές του «λογοπεδικού» (5%) και «άλλο» (5%). Να επισημάνουμε ότι στην επιλογή «άλλο» είχαμε βάλει σαν ερώτηση σύντομης απάντησης εάν υπήρχε κάποιο άλλο πρόσωπο που βοηθούσε στα μαθήματα για το σπίτι (βλ. ερωτηματολόγιο ερώτηση 15^η). Το ένα άτομο που απάντησε, μας έγραψε σαν επιλογή τη λέξη «μητέρα».

2.3. ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Στη Τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου εντάξαμε κάποιες μικρές δραστηριότητες γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου για να δούμε το πώς θα ανταποκριθούν οι συμμετέχοντές μας. Η αλήθεια είναι ότι οι περισσότεροι, εξέφρασαν δυσφορία βλέποντας τις ασκήσεις. Όπως αναφέραμε και παραπάνω σε κάθε ενότητα προσπαθήσαμε να έχουμε μια εύκολη άσκηση και μια πιο απαιτητικού επιπέδου. Κάποιοι, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης ζητούσαν βοήθεια από το διπλανό τους ή δεν ήταν σίγουροι εάν ήθελαν να προχωρήσουν στη συμπλήρωση, φοβούμενοι και αγχωμένοι, για το αν θα επέλεγαν τη σωστή απάντηση. Στη

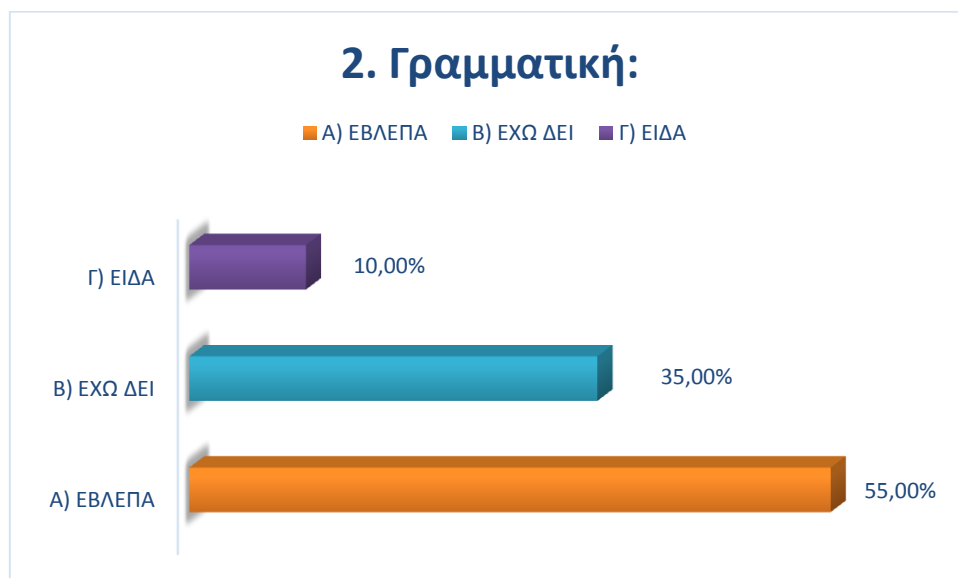
συγκεκριμένη ενότητα χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια και πλείστες επεξηγήσεις για να κατανοήσουν τις ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά:

2.3.1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ



Γράφημα 15: 1^η άσκηση γραμματικής

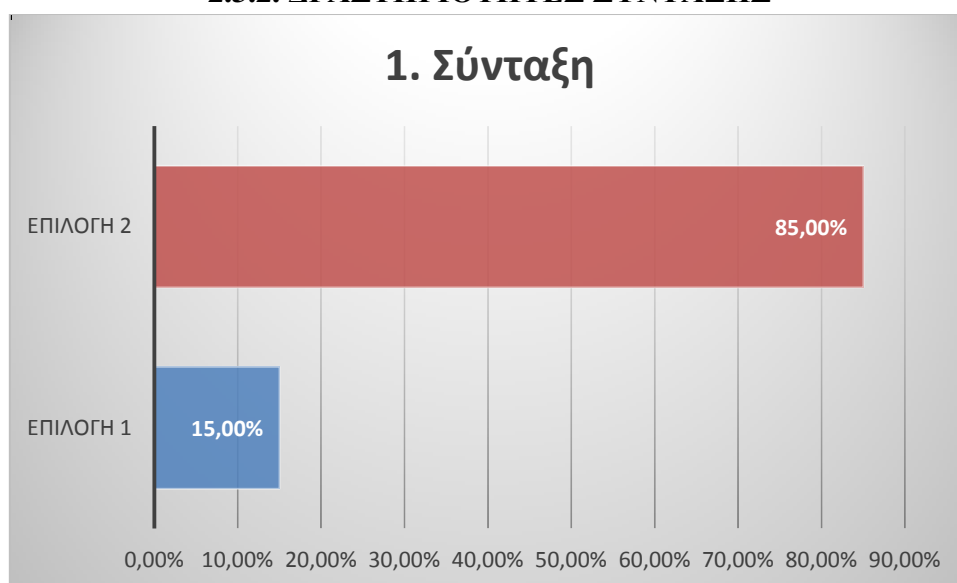
Στην πρώτη άσκηση, οι συμμετέχοντες καλέστηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το γ πληθυντικό του ρήματος «είμαι» σε χρόνο ενεστώτα. Ανάμεσα στις δυο επιλογές, βλέποντας το γράφημα 15 οι περισσότεροι (80%), δηλαδή οι 12 στους 15, έκαναν λάθος. Μόνο 3 άτομα (20%) κατάφεραν να απαντήσουν σωστά.



Γράφημα 16: 2^η άσκηση γραμματικής

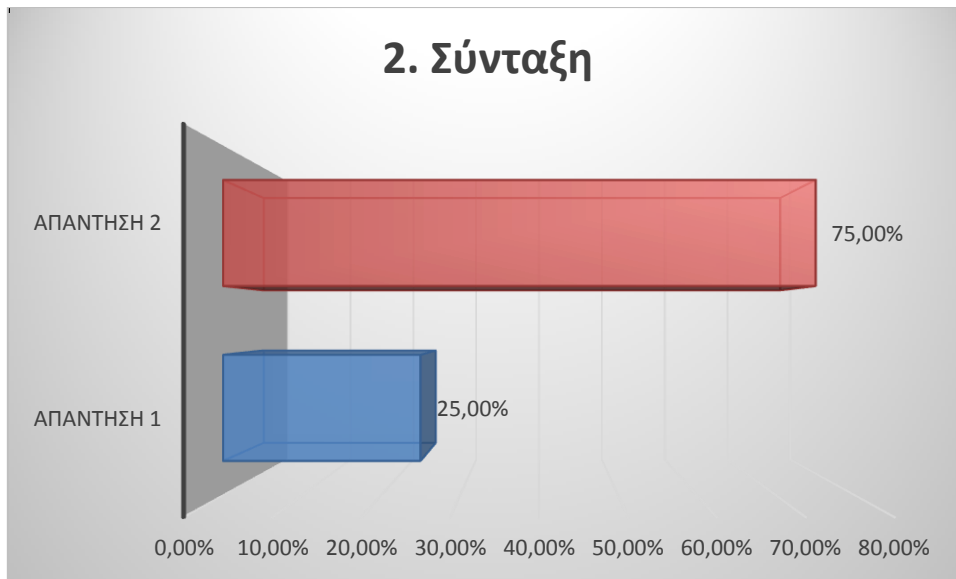
Συνεχίζοντας στο κομμάτι της γραμματικής, η δεύτερη δραστηριότητα αποτέλεσε και την πιο απαιτητική και χρονοβόρα καθώς τα μέλη του δείγματος παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους δεν ήξεραν ποια από τις 3 επιλογές είναι η σωστή μπερδεύοντας και αδυνατώντας να διαχωρίσουν τους 3 χρόνους που είχαμε διατυπώσει τις ενδεικτικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, το 55% (δηλαδή 9 άτομα στα 15) επέλεξαν τον χρόνο παρατατικό («έβλεπα»), συνδέοντάς τον με τον χρόνο Αόριστο. Ακολούθησε ένα 35% (5 άτομα περίπου) που έδωσαν ως σωστή απάντηση την επιλογή του Παρακείμενου («έχω δει») και μόνο ένα άτομο (10%) φάνηκε να ξέρει τη διαφορά και να μπορέσει να ανταποκριθεί σωστά.

2.3.2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ



Γράφημα 17: 1^η άσκηση σύνταξης

Στην πρώτη δραστηριότητα της σύνταξης, οι συμμετέχοντες καλέστηκαν να επιλέξουν μεταξύ δυο προτάσεων ποια είναι η σωστή (επιλογή 1) και ποια η λάθος (επιλογή 2). Η πρόταση ήταν η ίδια αλλά στην επιλογή 2 οι λέξεις μπήκαν σε διαφορετική σειρά μπερδεύοντας λίγο τους συμμετέχοντες οι οποίοι είναι συνηθισμένοι σε διαφορετική δομή πρότασης και σύνταξης. Οι περισσότεροι δεν απάντησαν σωστά, διαλέγοντας την 2^η επιλογή, θεωρώντας αυτή σωστή, με ποσοστό 85% (δηλαδή 13 στους 15). Παρόλα αυτά υπήρξε και ένα ποσοστό 15% (περίπου 3 άτομα) που έδωσαν την επιλογή 1 ως τη σωστή απάντηση.



Γράφημα 18: 2^η άσκηση σύνταξης

Στη δεύτερη άσκηση της σύνταξης, τα μέλη του δείγματος μας, ασχολήθηκαν με μια πιο απαιτητικού επιπέδου δραστηριότητα, καλούμενοι να απαντήσουν σε μια πρόταση ποιο είναι το Υποκείμενο και ποιο το Ρήμα. Οι ενδεικτικές επιλογές για το ποιες λέξεις αποτέλεσαν τους 2 όρους που ζητήσαμε δόθηκαν από εμάς με τη μορφή 2 απαντήσεων και οι ίδιοι έπρεπε απλά να επιλέξουν το σωστό και το λάθος. Παρατηρήσαμε από τα αποτελέσματα, ότι οι 12 στους 15 (75%) έδωσαν λάθος απάντηση, ενώ μόνο 3 περίπου άτομα (25%) βρήκαν τη σωστή απάντηση.

2.3.3. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σε αυτή την ενότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κυκλώσουν τη σωστή απάντηση σε 4 μικρές δραστηριότητες όπου δινότουσαν 2 ενδεικτικές απαντήσεις. Με αυτές τις ασκήσεις θέλαμε να δούμε σε τι επίπεδο βρίσκονται οι γνώσεις τους όσον αφορά τα ρήματα, τις μετοχές, τα άρθρα και γενικότερα εάν υπάρχει τρόπος να αποκωδικοποιούν τη σωστή απάντηση ορθογραφικά. Οι απαντήσεις θεωρήσαμε ότι έπρεπε να δοθούν σε κεφαλαία, τρόπος γραφής που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι οι Κωφοί-Βαρήκοι. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε δυσκολία ακόμα και στην αναγνώριση κάποιων γραμμάτων σε μερικούς από τους συμμετέχοντες.



Γράφημα 19: 1^η άσκηση ορθογραφίας

Στην πρώτη άσκηση, σύμφωνα με το γράφημα 19, οι περισσότεροι (65%) απάντησαν ορθά, με μόνο ένα 35% (6 άτομα περίπου) να δίνουν λάθος απάντηση.



Γράφημα 20: 2^η άσκηση ορθογραφίας

Στη δεύτερη άσκηση όπως ήταν και αναμενόμενο, καθώς ο πληθυσμός των ατόμων με προβλήματα ακοής, δυσκολεύεται αρκετά με τους τόνους, η σωστή απάντηση δόθηκε μόνο από ένα 25% (4 άτομα περίπου). Λάθος απάντηση δόθηκε από 11 άτομα (75%).



Γράφημα 21: 3^η άσκηση ορθογραφίας

Συνεχίζοντας, στη Τρίτη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες καλέστηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στις επιλογές «ΔΥΣΚΟΛΟ» ΚΑΙ «ΔΙΣΚΟΛΟ». Οι περισσότεροι (80%) έκαναν λάθος, ενώ μόνο ένα 20% κατάφερε να βρει τη σωστή απάντηση. Περιμέναμε να μην έχουν κατανοήσει τον κανόνα μεταξύ **Δυσ-**, **δι(σ)-**. Εικάζουμε ότι μάλλον δεν είχαν διδαχτεί ούτε τον κανόνα που αναφέρει ότι: Όταν το α' συνθετικό της λέξης σημαίνει «δύσκολα, άσχημα», γράφεται με υ. Όταν πάλι σημαίνει δύο πράγματα, γράφεται με ι, εκτός αν μετά το δυ- ακολουθεί φωνήεν πλην ω.



Γράφημα 22: 4^η άσκηση ορθογραφίας

Στη τελευταία δραστηριότητα της ενότητας των ορθογραφικών ασκήσεων προσπαθήσαμε να ελέγξουμε το επίπεδο κατανόησης των συμμετεχόντων όσον

αφορά στα άρθρα. Από ό, τι φάνηκε τελικά μόνο ένα 15% (δηλαδή 3 άτομα) κατάφεραν να βρουν την ορθή απάντηση, ενώ η πλειοψηφία δηλαδή το 85% απέτυχε και έκανε λάθος, δυσκολευόμενη να διαχωρίσει το άρθρο του ενικού και του πληθυντικού.

2.3.4. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Στη τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου το δείγμα μας καλέστηκε να κυκλώσει τη σωστή απάντηση σε 2 δραστηριότητες που περιελάμβαναν την ερμηνεία κάποιας λέξης. Για να γίνει ακόμα πιο εύκολη η δραστηριότητα ως ενδεικτική 3^η επιλογή και στις 2 δραστηριότητες δώσαμε την απάντηση: «Δεν γνωρίζω».



Γράφημα 23: Κατανόηση-Λεξιλόγιο (Δραστηριότητα 1)

Στην πρώτη άσκηση δόθηκε η λέξη «γενναιόδωρος» με 2 ενδεικτικές απαντήσεις. Μόνο το 17% κατάφερε να απαντήσει σωστά. Το 67% (περίπου δηλαδή 11 άτομα) φαίνεται να παράτησαν την προσπάθεια επιλέγοντας την 3^η απάντηση: «Δεν γνωρίζω». Ωστόσο, υπήρξε και ένα 16% το οποίο έκανε μια προσπάθεια, μήπως ενδεχομένως βρει τη σωστή απάντηση.



Γράφημα 24: Κατανόηση-Λεξιλόγιο (Δραστηριότητα 2)

Στην 23^η και τελευταία ερώτηση της ενότητας και του ερωτηματολογίου, αξιολογήσαμε τις απαντήσεις με βάση τη λέξη «αδέκαστος». Από ότι τελικά καταλήξαμε το 25% (περίπου 4 άτομα) έδωσε τη σωστή απάντηση. Παραπάνω από τους μισούς (60%) επέλεξαν πάλι την 3^η απάντηση: «δεν γνωρίζω» και δεν προσπάθησαν. Κλείνοντας και σε αυτή την άσκηση, υπήρξε ένα 15% που έκανε ένα εγχείρημα μήπως βρει την σωστή απάντηση.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αναφέροντας όλους τις παραμέτρους που χαρακτήρισαν, βοήθησαν ή δυσκόλεψαν στην ερευνά μας θα προχωρήσουμε στην ανάλυση ορισμένων συμπερασμάτων όσον αφορά τις υποθέσεις εργασίας που είχαμε θέσει, τον αρχικό μας σκοπό και τα συναισθήματα που προέκυψαν από όλη αυτή τη διαδικασία.

Βασιζόμενοι στις απόψεις του δείγματός μας (όπως υποστηρίχτηκε και από τους περισσότερους συμμετέχοντες) όσον αφορά το βοηθητικό ρόλο της Νοηματικής και της χειλεανάγνωσης στη διδασκαλία, καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι τελικά η χρήση τους μπορεί και δίνει περισσότερα ερεθίσματα σε ένα Κωφό άτομο στο να κατανοήσει, να αντιληφθεί και να νιώσει περισσότερα συναισθήματα για τον κόσμο γύρω του καθώς μεγαλώνει. Οι περισσότεροι-ες συμμετέχοντες-ουσες μπορεί να μην γνώριζαν να γράψουν ορθογραφημένα μια λέξη ή να βάλουν το σωστό άρθρο, αλλά σίγουρα ήξεραν πώς να το αποδώσουν στη Νοηματική Γλώσσα. Θεωρούμε λοιπόν ότι πιθανότατα η χρήση όσων περισσότερων ερεθισμάτων, κινήτρων και παραγόντων που φέρνουν το παιδί σε επαφή με τους γύρω του και το υπόλοιπο περιβάλλον βελτιώνουν τη δυνατότητα του κωφού ατόμου για επικοινωνία. Άλλωστε, κατά την άποψή μας, το θέμα δεν είναι μόνο η σωστή άρθρωση, αλλά η αντίληψη, τα συναισθήματα και η αλληλοδιδακτική διάθεση που προκύπτει κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πορείας.

Με δεδομένο την ηλικία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (άνω των 50), όπως φάνηκε, το επίπεδο σε γραμματική, σύνταξη, ορθογραφία και λεξιλόγιο ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, με ορισμένες εξαιρέσεις. Οι περισσότεροι άνδρες και γυναίκες ενδεχομένως να μην ολοκλήρωσαν το σχολείο ή να μην είχαν την κατάλληλη υποστήριξη από τους δασκάλους και το σπίτι. Αν σκεφτούμε ότι μιλάμε για αρκετά χρόνια πριν, είναι ξεκάθαρο ότι οι Κωφοί δεν αντιμετωπίζονταν σαν μια ξεχωριστή κατηγορία ανθρώπων με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες που έχουν ανάγκη να αποτελούν ισότιμο και αλληλένδετο κομμάτι της κοινωνίας μας. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το μεγαλύτερο κομμάτι του δείγματος είχε δυσκολίες στο να αποκωδικοποιήσει τις δραστηριότητες του ερωτηματολογίου, αγκομάχησε αρκετά βλέποντας τις 6 σελίδες και εξέφρασε έντονα αρνητικές μνήμες όσον αφορά τα σχολικά χρόνια. Ο πιο νεαρός πληθυσμός του δείγματος όπως παρατηρήθηκε από τις

αντιδράσεις κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας είχε καλύτερο επίπεδο, ειδικά στην κατηγορία της γραμματικής (π.χ. ήξερε να αναγνωρίζει το ρήμα, το ουσιαστικό ή το επίθετο) αλλά έδειξε έντονη δυσαρέσκεια σε ασκήσεις λεξιλογίου και σύνταξης. Οι περισσότεροι από τους πιο νέους-ες τους δείγματος μας επισήμαναν ότι πρώτη γλώσσα για αυτούς σε επίπεδο επικοινωνίας αποτελεί αναμφισβήτητα η Νοηματική.

Προχωρώντας στο να δώσουμε απάντηση σχετικά με την επιρροή της οικογένειας όσον αφορά την εξέλιξη της προσωπικότητας και του γλωσσικού επιπέδου του παιδιού με ακουστικές μειονεξίες, να επισημάνουμε όπως είδαμε και από τα αποτελέσματά της έρευνας μας, πως οι πιο πολλοί ανέφεραν ότι προέρχονταν από οικογένεια Κωφών. Αυτό μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι οι γονείς των μελών του δείγματος μπορεί να μην ήταν πιθανώς τόσο ενθαρρυντικοί στο να έχουν άριστη επίδοση τα παιδιά τους στο σχολείο, αλλά λειτούργησαν ως πρότυπα στην εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας. Οι περισσότεροι, άλλωστε, είδαμε ότι γνώριζαν Νοηματική και χαιρόνταν να την χρησιμοποιούν για να κουβεντιάσουν, να κάνουν αστεία, να θυμώσουν ή να εκφράσουν διάφορες αντιδράσεις, παρατηρώντας τους, κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας. Προσπάθειες για να αρθρώσουν κάποια λέξη γινόντουσαν από ό, τι παρατηρήσαμε όταν ερχόντουσαν σε επαφή με κάποιον ακούοντα και αυτός δεν καταλάβαινε τι ήθελαν να του πουν. Να διευκρινίσουμε ότι υπήρχαν και άτομα που η οικογένεια δεν ήταν τόσο ενθαρρυντική στην εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας και επέμεινε στο μοτίβο που προωθούσε το σχολείο και οι κανόνες της κοινωνίας και της εποχής θεωρώντας την κώφωση «αρρώστια» και όχι ιδιαιτερότητα. Οπότε, καταλήγοντας, πιστεύουμε ότι η οικογένεια διαδραματίζει των πρώτιστο ρόλο στο να μάθει ένα παιδί να επικοινωνεί με οποιοδήποτε τρόπο, να εκτιμάει τον εαυτό του, να εκφράζει τα συναισθήματά του, μα πάνω από όλα να μεταφράζει τη διαφορετικότητά του σε δυνατότητα και όχι αδυναμία. Σίγουρα, οι Κωφοί γονείς μπορούν ενδεχομένως να καταλάβουν καλύτερα ή να μην τρομάξουν τόσο στην υποδοχή ενός παιδιού με ακουστικό πρόβλημα, σε αντίθεση με τους ακούοντες γονείς. Παρόλα αυτά θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι κάθε δομή και τύπος οικογένεια όπως και κάθε παιδί που έρχεται στον κόσμο αποτελούν μια μεμονωμένη περίπτωση που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και αντιμετώπισης και σίγουρα δεν υπαγορεύεται από συγκεκριμένες εντολές και κανόνες.

Όπως είδαμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πήγαν σε Ειδικό σχολείο ενώ κάποιοι παρακολούθησαν μαθήματα σε σχολείο γενικής κατηγορίας. Από κάποιους

διαλόγους που έγιναν, αντιληφθήκαμε και οφείλουμε να παρατηρήσουμε, ότι όσοι πήγαν σε Γενικό σχολείο δεν είχαν και τις καλύτερες εντυπώσεις. Εικάζουμε από τις αντιδράσεις ότι δεν αντιμετωπίστηκαν σαν μαθητές ισότιμης κατηγορίας και ότι δεν υπήρχε κάποιος δάσκαλος να βοηθήσει ή να κατανοήσει την ιδιαιτερότητά τους. Τα συναισθήματα που έδειξαν σε αυτή την ερώτηση αποκωδικοποιήθηκαν από εμάς ως στάση περιθωριοποίησης και απομόνωσης του παιδιού μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Δεν θεωρούμε, πάντως ότι υπάρχει κάποιος σταθερός κανόνας για το τι είδους σχολείο πρέπει να επιλέξει να πάει το Κωφό παιδί. Πιστεύουμε ότι όλο το θέμα πρέπει να εγκύπτει στο δάσκαλο της τάξης με κύριες παραμέτρους τη συμπεριφορά απέναντι σε ένα παιδί με ιδιαιτερότητα και στα συναισθήματα που θα το κάνει να νιώσει εισερχόμενο στο σχολικό φορέα και στη τάξη. Σίγουρα, η ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής παραμένουν κυρίαρχοι στόχοι, ειδικά στην περίπτωση ενός παιδιού με ακουστική μειονεξία. Αναμφισβήτητα όμως, και πάνω από όλα, είναι το παιδί να αισθάνεται ασφαλές, ήρεμο και δημιουργικό στο χώρο του σχολείου, ξετυλίγοντας τις ικανότητες και δεξιότητες τους, ώστε να γίνει κάπου παρακάτω ένας ενήλικος άνθρωπος, ελεύθερος, που ξέρει να παλεύει και να μάχεται χωρίς φοβίες, ταμπού και στερεότυπα.

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η εκπαίδευση είτε μιλάμε για ένα παιδί «φυσιολογικό» είτε για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρέπει να μπαίνει σε καλούπια και στεγανά. Κάθε μαθητής αποτελεί μια ιδιάζουσα και ξεχωριστή περίπτωση και πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Το πρωταρχικό θέμα δεν είναι τόσο με ποια μέθοδο διδασκαλίας θα μάθει να γράφει, να διαβάζει και να παίρνει άριστους βαθμούς. Η ουσία είναι με ποια διδακτικά εργαλεία και με ποιες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας το παιδί με ιδιαιτερότητες έχοντας μια παραπάνω δυσκολία θα μπορέσει να αισθανθεί χαρούμενο και ικανό να εκφραστεί και να ανακαλύψει τον εαυτό του, έτσι όπως ακριβώς είναι. Η προφορική μέθοδος και η ολική μέθοδος επικοινωνίας, σύμφωνα με τη δική μας γνώμη και άποψη θα πρέπει να λειτουργούν συνεργατικά και ομαδικά προκειμένου να φτάσουν το παιδί με ακουστική βλάβη να αποκτήσει ικανό έλεγχο του νου, της γλώσσας, της σκέψης, των ικανοτήτων και της καρδιάς του. Σε κάθε περίπτωση δεν τίθεται θέμα για το ποια μέθοδος θα υπερισχύσει και θα μονιμοποιήσει τη θέση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το όλο θέμα και κλειδί της υπόθεσης είναι η αλληλένδετη παρουσία των δύο μεθόδων και η επιστημονική και

άρτια πλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών όταν θα καλεστούν να διδάξουν και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ακουστικές μειονεξίες ή κάθε είδους εκπαιδευτική ανάγκη.

Η ένταξη και η ενσωμάτωση θα επιτευχθούν μετά από πολύ αγώνα και προσπάθεια όταν οι ίδιοι οι ενήλικες πρώτα καταφέρουν να δείξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα, χωρίς επικριτικές και ρατσιστικές διαθέσεις. Τα παιδιά αν και ακόμα πιο αυστηροί κριτές σε μια τάξη ή στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον σίγουρα θα παρατηρήσουν το διαφορετικό. Η διάθεση και η πρωτοβουλία του δασκάλου να εξομαλύνει αυτή την απόσταση και να ομαδοποιήσει το διαφορετικό με το «φυσιολογικό» αποτελεί και ξεχωρίζει το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο και σχολικό περιβάλλον, δίνοντας θάρρος στην οικογένεια και προοπτικές ορθής ενσωμάτωσης στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας.

4. Επίλογος

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της εργασίας, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι πέρα από το κομμάτι των θεωρητικών γνώσεων, το πιο πολύτιμο ήταν η επαφή και η επικοινωνία με μια ιδιαίτερη ομάδα ανθρώπων που αρκετές φορές φαντάζουν για το ευρύτερο κομμάτι της κοινωνίας μας «ανίκανοι» και «αδύναμοι». Το πιο σημαντικό είναι ότι τα περισσότερα «κανονικά» άτομα και σήμερα δεν γνωρίζουν τι θα πει κώφωση ή δεν ξέρουν ότι ο δόκιμος όρος πλέον είναι Κωφός και όχι «κωφάλαος».

Αυτό που πρέπει να παρατηρήσουμε και να εκφράσουμε είναι ότι ακόμη και σήμερα, που υποτίθεται ότι η κοινωνία μας προοδεύει και αναγνωρίζει το διαφορετικό, οι άνθρωποι με ιδιαιτερότητες, για εμάς εδώ οι Κωφοί, ζουν σαν έγκλειστοι μέσα σε μέρη που θεωρούν καταφύγια όπως τα σωματεία προκειμένου να προστατευτούν από το μένος και τη σκληρότητα του ακούοντος πληθυσμού, προωθώντας μια εικόνα «γκέτου» για όσους δεν μπορούν να νιώσουν ή να κατανοήσουν τον άνθρωπο που τολμά να προσπαθεί να ζήσει ισότιμα έχοντας μια διαφορετική εικόνα από το κανονικό που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε κάθε μέρα.

Η εργασίας μας, σαν εγχείρημα, είχε πάνω από όλα εξερευνητικό χαρακτήρα και κυρίως εμπνεύστηκε σαν ιδέα με βάση την αγάπη στο διαφορετικό και ιδιαίτερο. Πάνω από όλα, πέρα από τον επιστημονικό σκοπό και το εγχείρημα της έρευνας, το κύριό μας μέλημα ήταν να αφουγκραστούμε και να αισθανθούμε το πώς αυτοί οι

άνθρωποι διαμορφώνονται ψυχικά, γλωσσικά και πνευματικά με βάση την οικογένεια και το σχολείο, αναζητώντας τις πιο κατάλληλες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας. Εάν πάνω από όλα, λοιπόν, η ευθύνη για αυτά τα παιδιά και το μέλλον τους πέφτει σε κάποιον πέρα από την οικογένεια, το πρωταρχικό λόγο το έχει ο δάσκαλος της σχολικής τάξης.

Η έμπνευση, το κίνητρο και η χαρά του δασκάλου να μοιραστεί, να νοιαστεί, να μεταφέρει και να συν-εκπαιδευτεί με τον Κωφό μαθητή θα κάνει σίγουρα τη διαφορά. Οι γνώσεις είναι πάντα απαραίτητες, μα για κάθε μέθοδο και τρόπο διδασκαλίας, κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η αγάπη για τη διδασκαλία και το διδασκόμενο Υποκείμενο, που σε οποιαδήποτε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και ειλικρίνεια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Άντζακας, Γ. (2010, Φεβρουάριος 17). Πρόσωπα και γεγονότα που σημάδεψαν τον αγώνα για αυτονομία της κοινότητας των κωφών. Η ιστορία των Κωφών. *Enet.gr. Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2014 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=132964>

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα ζητήματα. Παιδαγωγική διαδικασία και δράση. Αγωγή – Ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας. Ψυχολογία Γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, Ε. (1994). *Γνωριμία με την κώφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις “Έλλην”.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ηλιάδη, Θ., Μεταξά, Σ. & Ψηφίδη, Α. (1988). *Διαταραχές ακοής και ομιλίας στα παιδιά. Αιτιολογία-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ήργυς, Α. & Μακρή, Ο. (2011). Από τον Γλωσσικό Σχεδιασμό στην Γλωσσική Πολιτική της Πράξης. Μια ξεχωριστή αναλυτική ματιά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη, 15-18 Απριλίου 2010 (σσ.406-412). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.

Κοριλάκη, Π. (2009). *Διερεύνηση των Πιθανών αιτιών της εκπαιδευτικής αποτυχίας των Κωφών μαθητών στο Ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαβαλίδου Φλ. & Σίμψα Θ. (2007). *Αναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Ας ενισχύσουμε με την συμμετοχή μας τις ικανότητες των μαθητών με κώφωση, τύφλωση, κινητική αναπηρία αυτισμό νοητική υστέρηση*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ Ι-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθηνών.

Κρητικού, Ε. (2000). *Κριτήρια Διάγνωσης και Αξιολόγησης παιδιών με Προβλήματα ακοής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κρουσταλάκης, Γ. (2006). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ιδίου

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριωτάκης, Α. (1987). *Τα Ειδικά παιδιά και η Αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Λαμπροπούλου, Β. (Απ.). (1999). 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. *Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ I-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (Απ.). (1999). 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. *Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ I-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (Απ.). (1999). 3^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. *Εκπαίδευση και Κωφό παιδί*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ I-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (Απ.). (1999). 4^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. *Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό παιδί*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ I-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. & Μπουρογιάννη, Θ. (2000). Η διερεύνηση των αναγκών των γονέων κωφών παιδιών και η αντιμετώπιση τους μέσω της γενικής συστημένης θεωρίας. Στο Α. Κυπριώτης (Επιμ.), *Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, 12-14 Μαΐου 2000 (σ. 637-657). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ. & Βλάχου Γ. (2003). *Η Ένταξη και η συμμετοχή των Κωφών/ Βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ I-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μονάδα Αγωγής Κωφών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μανωλίδης, Λ. (1974). *Εγχειρίδιο Ωτορινολαρυγγολογίας*. Θεσσαλονίκη.

Μορέν Ε. (2001). *Η Μέθοδος. Η γνώση της γνώσης*. Αθήνα: Εικοστός πρώτος.

Μπίρτσας, Χρ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «Ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2011). Πρακτική Εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ. 129-154). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ξωχέλλη, Π. (1967). «Η παιδαγωγική επιστήμη-διδασκαλία και έρευνα», άρθρο στο περιοδικό *Σχολείο και Ζωή*, τ. 5-6, σσ. 213-218.

Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοΐα- Κώφωση. Μελέτη της παραγωγής του Λόγου και θεραπευτική Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ορφανός, Π. (2011). Προπαίδια για τις αισθητηριακές πολυαναπηρίες. Πρότυπες επικοινωνιακές παρεμβάσεις. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. *Η Ειδική Αγωγή Αφεταιρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*, 15-18 Απριλίου 2010 (σσ. 282-293). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου. (1999). *Βαρηκοΐα-Κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι Τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2014, από http://eparanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_1084.html

Σαμαρά, Π. (2011). Δεξιότητες γραφής και κωφό παιδί. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. *Η Ειδική Αγωγή Αφεταιρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*, 15-18 Απριλίου 2010 (σσ.422-428). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, 12-14 Μαΐου 2000 (σσ. 120-126). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσίκουλας, Ι. (1981). «*Η επίδραση της ακοής στη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού*». Ωτορινολαρυγγολογική Κλινική, Α.Π.Θ.

Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

B. Ξενόγλωσσες

- Albertini, J. (1993). *Critical Literacy, Whole Language, and the Teaching of Writing to Deaf Students: Who should Dictate to Whom?* TESOL Quarterly.
- Altschuler, K. (1974). "The social and psychological development of the deaf child: Problems their treatment and prevention". *American Annals of the Deaf*, 119, 365-379.
- Baker, C. & Padden, C. (1980). *American Sign Language. A Look at its History, Structure and Community*. Silver Spring Md: National Association of the Deaf.
- Battison, R. (1974). Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5, 1-19.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freeman, R.D., Malkin, S.F. & Hastings, J.O. (1975). «Psychological problems of deaf children and their families: A comparative study», *American Annals of the Deaf* 120, 391-405
- Galenson, E. Miller, R., Kaplan, E. & Rothstein, A. (1979). «Assessment of development in the deaf child». *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 18, 128-142.
- Garreston, M. (1977). The residential school. *The Deaf America*, 29, p. 191.
- Gregory, S. (1995). *Deaf Children and Their Families*. Cambridge University Press.
- Hoben A. & Lindstrom E. (1980). Evidence of isolation in the mainstream. *Journal Of Visual Impairment and Blindness*, October, p. 289.
- Hodapp, R. (2005). Κώφωση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Αναπτυξιακές Θεωρίες και Αναπηρία. Νοητική Καθυστέρηση, Αισθητηριακές Διαταραχές και Κινητική Αναπηρία* (σσ. 125-161). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Irgis, A. (2000). Ο Κοινωνιολογικός Χώρος της Ελληνικής Γλώσσας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, 12-14 Μαΐου 2000 (σσ. 624-636). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Jamieson, J. R. (1993). «Instructional discourse strategies: Differences between hearing and deaf mothers of deaf children», *First Language* 14, 153-171
- Moore, D. (2011). *Εκπαίδευση και Κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (1997). *Educating Exceptional Children*. 8th edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Lederberg, A. R. & Mobley, C. E. (1990). «The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction», *Child Development* 61, 1596-1604.

Lederberg, A. R., Willis, M. G. & Frankel, K. H. (Μάρτιος 1991) «A longitudinal study of the effects of deafness on the early mother-child relationship», ανακοίνωση στη διετή συνάντηση της Εταιρείας Έρευνας Παιδικής Ανάπτυξης (Society for Research in Child Development).

Maestas y Moores, J. (1980). «Early linguistic environment: Interactions of deaf parents with their infants», *Sign Language Studies* 26, 1-13

Mapp, I. & Hudson, R. (1997). Stress and Coping among African American and Hispanic Parents of Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 142 (1), 48-56.

Meadows-Orlans, K. (1995). Sources of Stress for Mothers and Fathers of Deaf and Hard of Hearing Infants. *American Annals of the Deaf*, 140 (4), 352-357.

Moores, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moores, D. (2011). *Εκπαίδευση και Κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Moses, K.L.& Van Hecke-Wulatin, M. (1985). The Socio-emotional Impact of Infant Deafness: A Counseling Model. In *G.T. Mencher & S.E. Gerb (Eds.), Early Management of Hearing Loss* (pp. 243-278). New York NY: Grune and Stratton.

Paul, P.V. (1998). *Literacy and deafness*, Boston, Allyn & Bacon.

Quigley, S.P. & Paul, P. V. (1984). “*Language and deafness*”, San Diego, CA: College- Hill Press, p. 95.

Stokoe, W. (1958). *Sign Language Structure: A Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. University of Buffalo: N. Y. Studies in Linguistics Occational Paper, No 8.

Schein, J. (1989). *At Home Among Strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Links που χρησιμοποιήθηκαν:

Πανεπιστήμιο Κύπρου (<https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/RESEARCH-SERVICES/DATA-COLLECTION-METHODS>)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. Με το ερωτηματολόγιο αυτό θα θέλαμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση που έχετε λάβει, τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας που έχουν χρησιμοποιηθεί σε εσάς και το επίπεδό σας σε κάποιες σύντομες δραστηριότητες: γραμματικής-συντακτικού-ορθογραφίας-λεξιλογίου.
2. Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο θα επιθυμούσαμε οι απαντήσεις σας να είναι προσωπικές, βασισμένες στις δικές σας εμπειρίες και όχι κάποιου άλλου ατόμου που γνωρίζεται.
3. Ο λόγος που παρέχεται αυτό το ερωτηματολόγιο είναι στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: **«Μεθοδολογικά προβλήματα διδασκαλίας (ΕΑΕ01) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών. Έρευνα σε σωματεία κωφών και βαρήκοων στην περιοχή της Αθήνας»**. Το ερωτηματολόγιο παρέχεται, μόνο και μόνο, προκειμένου να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα, κυρίως όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας που έχει υιοθετηθεί σε άτομα με προβλήματα ακοής, χρησιμοποιώντας ένα τυχαίο δείγμα ανθρώπων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.
4. Σας διαβεβαιώνουμε ότι κανένα από τα προσωπικά σας δεδομένα δεν θα δημοσιοποιηθούν ή θα πωληθούν με κανένα τρόπο όπως επίσης και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι ανώνυμα.

Σας ευχαριστούμε θερμά για το χρόνο και τη βοήθειά σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ:

1. ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΩΝ ΕΙΣΑΙ;

A) Μεταξύ 18-30

B) Μεταξύ 30-50

Γ) Πάνω από 50

2. ΠΟΥ ΜΕΝΕΙΣ;

3. ΦΥΛΟ;

Ανδρας

Γυναίκα

4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

• Άγαμος

• Έγγαμος

• Διαζευγμένος

• Χήρος/α

5. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΕΙΝΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΕ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ):

A) και οι δυο Κωφοί

B) ένας από τους δυο Κωφός

Γ) ακούν και οι δυο

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΚΥΚΛΩΣΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΟΥΝ ΣΕ ΕΣΕΝΑ:

6. ΠΟΤΕ ΕΧΑΣΕΣ ΤΗΝ ΑΚΟΗ ΣΟΥ:

- A) Γεννήθηκες Κωφός/Βαρήκοος
- B) Έχασες την ακοή σου πριν πας σχολείο.**
- Γ) Δεν γνωρίζω.

7. ΦΟΙΤΗΣΕΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

- A) Ακουόντων
- B) Κωφών**

8. ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΩΝ ΗΣΟΥΝ ΟΤΑΝ ΠΗΓΕΣ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΣΧΟΛΕΙΟ;

9. ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ;

- A) Ναι
- B) Όχι**
- Γ) Δεν με ενδιαφέρει να μάθω

10. ΕΑΝ ΝΑΙ, ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΜΑΘΕΣ:

- A) Από την οικογένειά σου (στο σπίτι)
- B) Από το σχολείο**
- Γ) Από τον κοινωνικό περίγυρο (φίλους, γείτονες)

11. ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΨΕΙΣ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΕ **ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΧΕΙΛΕΑΝΑΓΝΩΣΗ;**

- A) Ναι
- B) Όχι**

12. ΑΝ ΝΑΙ, ΑΥΤΟ ΣΕ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΟΥ ΕΛΕΓΕ;

(ΜΕ ΑΡΙΣΤΑ ΤΟ 10, ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΕ)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13. ΠΟΣΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΝ ΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

Α) Όλοι

Β) Οι περισσότεροι

Γ) Οι λιγότεροι

Δ) Κανένας

14. ΠΟΙΟ ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΤΟ ΠΟΙΟ ΔΥΣΚΟΛΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

15. ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΠΗΓΑΙΝΕΣ, ΕΠΙΣΚΕΠΤΟΣΟΥΝ:

(Μπορείς να κυκλώσεις και παραπάνω από μια απαντήσεις)

Α) Λογοπεδικό

Β) Λογοθεραπευτή

Γ) Ψυχολόγο

Δ) υπήρχε κάποιο άλλο πρόσωπο που σε βοήθαγε με τα μαθήματα στο σπίτι;

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΟ; _____

Γ. ΑΣΚΗΣΕΙΣ:

1. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ:

ΒΑΛΕ (V) ΣΕ ΟΠΟΙΟ ΚΟΥΤΙ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ:

16. ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ Γ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ «ΕΙΜΑΙ» ΣΕ ΧΡΟΝΟ ΕΝΕΣΤΩΤΑ:

A) ΑΥΤΟΙ ΕΙΝΑΙ

B) ΕΣΕΙΣ ΕΙΣΤΕ

17. Ο ΑΟΡΙΣΤΟΣ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ «ΒΛΕΠΩ» ΕΙΝΑΙ:

A) ΕΒΛΕΠΑ

B) ΕΧΩ ΔΕΙ

Γ) ΕΙΔΑ

2. ΣΥΝΤΑΞΗ:

ΒΑΛΕ (Σ) ΓΙΑ ΣΩΣΤΟ ΚΑΙ (Λ) ΓΙΑ ΛΑΘΟΣ ΣΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΚΟΥΤΙΑ:

18. Ο Γιάννης και ο Γιώργος έχουν ένα σκύλο.

Σκύλο ένα έχουν ο Γιάννης και ο Γιώργος.

19. Η ΕΛΕΝΗ ΠΑΙΖΕΙ ΜΕ ΤΗ ΜΠΑΛΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ

Ποια από τις παρακάτω λέξεις της πρότασης είναι το Υποκείμενο και ποια το Ρήμα:

Το Υποκείμενο είναι: **Η ΕΛΕΝΗ** και το Ρήμα είναι: **ΠΑΙΖΕΙ**

Το Υποκείμενο είναι: **Η ΜΠΑΛΑ** και το Ρήμα είναι: **Η ΕΛΕΝΗ**

3. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ:

ΚΥΚΛΩΣΕ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΠΟΥ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΗ:

20. Α) ΑΓΑΠΩ

Β) ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ

ΑΓΑΠΟ

ΔΙΑΒΑΖΩΝΤΑΣ

21. Γ) ΔΥΣΚΟΛΟ

Δ) ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

ΔΙΣΚΟΛΟ

Η ΓΟΝΕΙΣ

4. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ:

ΚΥΚΛΩΣΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ, ΔΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΩΣΤΟ ΝΟΗΜΑ ΣΕ ΚΑΘΕ ΛΕΞΗ:

22. ΓΕΝΝΑΙΟΔΩΡΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΠΟΙΟΣ.....:

Α) ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΠΟΛΛΑ ΧΡΗΜΑΤΑ

Β) ΠΟΥ ΔΙΝΕΙ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΥΠΟΛΟΓΙΖΕΙ ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ

Γ) ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ

23. ΑΔΕΚΑΣΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΠΟΙΟΣ.....:

Α) ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΔΕΚΑΡΑ

Β) ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΞΑΓΟΡΑΖΕΤΑΙ.

Γ) ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ