



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Θεοφιλοπούλου Αθανασίας

Διπλωματούχου Τμήματος Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

2008

ΤΙΤΛΟΣ

Ψυχοδυναμικές και κοινωνιοδυναμικές σχέσεις σε οικογενειακό σύστημα με κώφωση.

Relazioni Psicodinamiche e Sociodinamiche in sistema di famiglia con sordità.

Psychodynamic and social dynamic relationships in family with deafness

Επόπτης Καθηγητής:

Τσιναρέλης Γεώργιος,
Επικουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Δροσινού-Κορέα Μαρία
Επίκουρος Καθηγήτρια
Ξανθάκη – Καραμάνου Γεωργία
Καθηγήτρια

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2015

Στην οικογένειά μου που με στήριξε αγγόγυστα και σε αυτό το έργο μου.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Μια άνοιξη ένας αγρότης διασκέδαζε καθημερινά μ' ένα ζευγάρι αετών που τους έβλεπε να πετούν, ν' ανεβαίνουν και να κατεβαίνουν κοντά στο κτήμα του. Όταν μετά από μερικές μέρες τους έχασε, πήγε στον τόπο όπου είχε εντοπίσει ότι κατέβαιναν για να δει τι υπάρχει εκεί. Βρήκε μια εγκαταλειμμένη φωλιά μ' ένα αυγό μέσα. Πήρε το αυγό, το πήγε στο κοτέτσι και το έβαλε μαζί με τα αυγά μιας κότας, με την ελπίδα να το κλωσήσει εκείνη, να γεννηθεί το αετόπουλο, να μεγαλώσει και να πετάξει. Σε δυο βδομάδες το αυγό άνοιξε και ένα υγιέστατο αετόπουλο γεννήθηκε. Ζώντας ανάμεσα στα κοτόπουλα, άρχισε σιγά σιγά να μαθαίνει και να συνηθίζει τους τρόπους τους και να θρέφεται με το καλαμπόκι που ο αγρότης τα τάιζε. Ξαφνικά, ένα ηλιόλουστο πρωινό βλέπει πάνω του πουλιά να πετάνε. «τι θαυμάσιο είναι να πετάς έτσι! Θα ήθελα να μπορέσω να πετάξω και γω» σκέφτηκε. Μόλις είπε την ιδέα του στα κοτόπουλα, εκείνα γέλασαν και του απάντησαν: « τι ηλίθια ιδέα! Εσύ είσαι κοτόπουλο. Τα κοτόπουλα δεν πετούν! Ποτέ δε θα μπορέσεις να πετάξεις, ό,τι και αν κάνεις!» Η μητέρα του φοβισμένη του είπε: « αν προσπαθήσεις να πετάξεις, θα πέσεις πάνω στα σύρματα και θα σπάσεις τα φετρά σου». Ο κόκορας πατέρα του συμπλήρωσε με το λογικό επιχείρημα: «ακόμη και αν πετάξεις, θα είναι πολύ δύσκολο να βρεις τροφή, θα πεινάσεις και θα πεθάνεις». Όλα τα κοτόπουλα συμφώνησαν ότι το μικρό αετόπουλο δεν έπρεπε να προσπαθήσει να πετάξει. «είναι ονειρεμένα να πετάς ψηλά όπως τα πουλιά» έλεγε και ξανάλεγε στον εαυτό του. «Επιθυμώ τόσο πολύ να τα καταφέρω». Κοίταζε και ξανακοίταζε τα πουλιά που πετούσαν στον αέρα και άρχισε να μελαγχολεί. Αλλά ποτέ δεν προσπάθησε . Πίστεψε τα κοτόπουλα. Όσο οι μέρες περνούσαν το αετόπουλο όλο και λιγότερο σκεφτόταν και μιλούσε για το πέταγμα. Δεν μπορούσε όμως να βγάλει από την καρδιά του τη μεγάλη του επιθυμία να πετάξει. Η θλίψη και ο καημός του άρχισαν σιγά σιγά να κατασπαράζουν το σώμα του. Η τροφή και η επιθυμία για ζωή έχασαν κάθε νόημα για εκείνο. Πέρανε όλο και περισσότερες ώρες μόνο του, συχνά μέσα στο πέτρινο κοτέτσι. Κάποια μέρα ο αγρότης παρατήρησε ότι έλειπε από την αυλή του κοτετσιού. Πίστεψε ότι το αετόπουλο μεγάλωσε και πέταξε, αλλά πήγε να το επαληθεύσει. Το κοτέτσι ήταν σκοτεινό, αλλά όταν άναψε το φως, σε μια γωνιά είδε ένα σωρό από μαύρα φτερά. Τα σήκωσε και ήταν το αετόπουλο. Είχε πεθάνει από τη θλίψη του.

ΝΑ ΘΥΜΟΜΑΣΤΕ ΠΩΣ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥΣ, ΕΧΟΥΝ ΜΙΑ ΑΠΕΡΙΟΡΙΣΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ – ΟΧΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΘΕΛΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ, ΑΛΛΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΕΣΑ ΤΟΥΣ!!!!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΕΞΙΕΣ	10
3.ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΕΝΟΣ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	10
3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ. ΚΩΦΕΣ –ΑΚΟΟΥΣΕΣ ΜΗΤΕΡΕΣ.....	14
3.2 Προσχολική αγωγή.....	14
3.3 Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	16
3.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	17
3.5 Ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.....	19
4.ΟΙ ΑΠΑΡΧΕΣ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	20
5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ.....	25
5.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	26
5.2 ΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	29
5.2.1 Νοηματική Γλώσσα	30
5.2.2 ΔΙΓΛΩΣΣΗ-ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	31
5.2.3 ΝΕΟΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ Ή ΜΕΘΟΔΟΣ ROCHESTER	33
6. Η ΑΝΤΙΠΑΛΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗΣ Ή ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	34
6.1 Η ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	34
6.2 Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	37
6.3 ΟΙ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΚΑΣΤΟΤΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	42
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	48
7.1. Ανάλυση εγκυρότητας	48
7.1.1 Ορισμοί	48
7.1.2. Διαδικασία ανάλυσης εγκυρότητας.....	49
7.2. Ανάλυση και δικαιολόγηση αποτελεσμάτων με δικαιολόγηση ή απόρριψη των υποθέσεων.....	50
7.2.1 Μέθοδοι ανάλυσης.....	50
7.3. Αποτελέσματα ανάλυσης	52
7.3.1 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 1	53
7.3.2. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 2	58
7.3.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 3.....	64

7.3.4 Αποτελέσματα για ερωτήσεις στην ερευνητική υπόθεση 4	75
7.3.5 Αποτελέσματα σε ερωτήσεις για την ερευνητική υπόθεση 5.....	84
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	99
8.1. Συζήτηση (ερμηνεία ευρημάτων σύνδεση με θεωρία).....	99
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	102
8.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	103
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
18. Roberts Christopher & Hindley Peter, “Practitioner Review: The Assessment and Treatment of Deaf Children with Psychiatric Disorders”, 1999, Department of Psychological Medicine, Great Ormond Street Hospital for Children, London, U.K. St George’s Hospital Medical School, London U.K.	106
21. Svartholm K., “Bilingual education for the deaf in Sweden”, 1993, Sign Language Studies, vol. 5, issue 3.....	107
22. Temple Bogusia, “Qualitative research and translation dilemmas”, 2004, Journal Citation Reports, vol. 4, no. 2	107
24. Yoshinaga C., Sedey Al et al, “Language of early and later identified children with hearing loss”, 2006, Acad Pediatrics, vol. 24, issue 2.....	107

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εκπόνηση της παρούσης μεταπτυχιακής έρευνας επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν την ομαλή ένταξη των ατόμων με προβλήματα κώφωσης (γονέων ή παιδιών) στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις ψυχοδυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας οικογένειας που περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα άτομο με πρόβλημα κώφωσης και στον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την κοινωνική του ενεργοποίηση. Με τις απαντήσεις που δίνονται στα παραπάνω ερωτήματα παρουσιάζεται ένα ευρύ φάσμα σημαντικών πληροφοριών και γνώσεων που αφορά τους τρόπους με τους οποίους μια κοινωνία καταφέρνει να αφομοιώσει όσα από τα μέλη της αντιμετωπίζουν δυσκολίες συμπεριλαμβανομένων και των κωφών ατόμων. Στα πλαίσια μιας σύντομης εισαγωγής παρουσιάζονται οι ορισμοί βασικών εννοιών που θα μελετηθούν στη συνέχεια και είναι απαραίτητοι για την πληρέστερη κατανόηση της παρούσης διατριβής. Θα γίνει αναφορά σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα καθώς και παράθεση της χρησιμοποιηθείσας βιβλιογραφίας. Στο τελευταίο τμήμα της εισαγωγής θα γίνει αναφορά τόσο στους στόχους της έρευνας όσο και στη βασική υπόθεση που αφορά τον τρόπο και το βαθμό που επηρεάζουν οι ψυχοδυναμικές σχέσεις μιας οικογένειας με κωφό άτομο την ένταξη του κωφού ατόμου στην κοινωνία. Η μεθοδολογία της έρευνας έγκειται στην χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από Διευθυντές σχολείων, Εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς όλων των σχολικών βαθμίδων. Προκειμένου να αποκαλυφθεί η αιτιολογική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των ψυχοδυναμικών δεσμών της οικογένειας και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν την ένταξη του κωφού ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το κωφό μέλος ως προς την επαφή του με τα άλλα μέλη της οικογένειας, τις συνήθειες του κωφού παιδιού όσον αφορά τον ύπνο, τη διατροφή, την προσωπική του υγιεινή, τη συμμόρφωση του με τους γενικούς κανόνες της οικογένειας και τις αντιδράσεις του σε περιπτώσεις επιβολής τιμωρίας ή επιβράβευσης. Στον ίδιο άξονα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα ενδιαφέροντα του κωφού ατόμου, τις προσωπικές του συνήθειες, τις κοινωνικές του επαφές, τις σχολικές του επιδόσεις και σε περίπτωση κωφού παιδιού την ύπαρξη ή όχι κοινωνικού παιχνιδιού με συνομηλίκους του και τις αντιδράσεις του σε περιστατικά διαφωνίας. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης μαθητή με κώφωση με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις

παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και των ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους.

Λέξεις κλειδιά: κώφωση, οικογένεια, ψυχοδυναμικές σχέσεις, κοινωνιοδυναμικές σχέσεις

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα βασικά ζητήματα, αφορά την εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των κωφών παιδιών σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια του. Το κύριο ερώτημα που τίθεται διαρκώς, είναι η οικογένεια, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, δύναται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την κοινωνική ένταξη των κωφών μελών της. Στη σημερινή εποχή αναγνωρίζεται καθοριστικής σημασίας ο θεσμός οικογένειας όσον αφορά την ομαλή ανάπτυξη τόσο των υγιών παιδιών όσο και όσων αντιμετωπίζουν αναπηρίες ή έχουν ειδικές ανάγκες στα οποία λειτουργεί ως μέσο πρώιμης παρέμβασης. Με βάση θεωρητικές, κλινικές και εμπειρικές μελέτες υποστηρίζεται σήμερα η οικοσυστηματική και πολυσυστηματική προσέγγιση στην πρώιμη παρέμβαση για τα παιδιά με αναπηρία. (Κουρκουτάς 2010). Αυτές οι προσεγγίσεις αναφέρονται στα μοντέλα που δίνουν έμφαση στην οικογένεια και το παιδί “αμφισβητώντας το μοντέλο του ειδικού επαγγελματία “ (Beveridge,2004, Dunst, 2000, 2002, Zipper and Simeonsson, 2004, Fraser, Kirby, Smokowski, 2004). Σύμφωνα λοιπόν με τις νέες προσεγγίσεις και τη νέα φιλοσοφία σε σχέση με την αναπηρία “η έμφαση δίνεται στα θετικά στοιχεία και στις δεξιότητες της οικογένειας, στην υποστήριξη όλων των μελών για την ανάπτυξη ψυχικών πόρων και στρατηγικών ουσιαστικής επικοινωνίας/διαλόγου και επαφής, αλλά και στην ανάκτηση από την πλευρά της οικογένειας της συνοχής της και της εμπιστοσύνης στον εαυτό της” (Κουρκουτάς, 2010, σελ. 175). Η οικογένεια,δηλαδή, στη σύγχρονη εποχή αντιμετωπίζεται όχι σαν στατική μονάδα αλλά σαν μια μονάδα δυναμική που είναι ενσωματωμένη μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Η θεώρηση αυτή, ασκεί επιρροή σε όλους τους τομείς και όλες τις παραμέτρους των σημερινά δομημένων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση παιδιών με αναπηρία. (Συριοπούλου,2011, Τσιχλάκης. Κουρκούτας 2010, Τζουριάδου, 2001). Τέλος, προκειμένου να έχει επιτυχία η κοινωνική ενσωμάτωση, των κωφών παιδιών είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικές δραστηριότητες και της τάξης, σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα (Kauffman, 1993). Τονίζουμε ότι η ομαλή εξέλιξη και κοινωνικοποίηση κάθε παιδιού επιτελείται σε σημαντικό βαθμό στο χώρο της οικογένειας. Κάθε παιδί με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζει την ανάγκη αυτού του ομαλού, σταδιακού τρόπου κοινωνικής ένταξης (Φεντ, 1989).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει τη διαμόρφωση της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των κωφών παιδιών σε σχέση με τις σχέσεις και τα ερεθίσματα που αυτά

δέχτηκαν μέσα στην οικογένεια τους. Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι:

1. Ποιες είναι οι σχέσεις που διαμορφώνονται σε ψυχοδυναμικό επίπεδο μέσα σε μια οικογένεια που έχει κάποιο κωφό μέλος;

Δηλαδή:

α) Ποιές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ κωφών και ακοώντων ατόμων μέσα στην οικογένεια;

β) Πώς διαμορφώνονται οι κανόνες και οι συνήθειες μιας οικογένειας που έχει ένα κωφό μέλος;

γ) Οι αλληλεπιδράσεις αυτές πως διαμορφώνουν την ψυχοσύνθεση και τις αντιδράσεις των κωφών μελών;

2. Πώς επηρεάζει η δυναμική των σχέσεων αυτών την μετέπειτα κοινωνική ένταξη των κωφών ατόμων στην κοινωνία;

Τα προαναφερθέντα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να τα μελετήσουμε όσο περισσότερο γίνεται στην παρούσα ερευνητική εργασία. Αρχικά, γίνεται μια παρουσίαση της κύριας θεματικής της δομής, του στόχου της εκπόνησης της έρευνας αυτής και όλων των παραμέτρων που θα αναλύσουμε. Προφανώς, τα προαναφερθέντα ερωτήματα έχουν προβληματίσει, προβληματίζουν και θα συνεχίσουν να προβληματίζουν όσους ασχολούνται με την έρευνα στο χώρο των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των κωφών ατόμων. Με βάση τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών και της ελληνικής πραγματικότητας αναφορικά με την ειδική αγωγή κρίνεται απαραίτητη μία μελέτη όπως η παρούσα η οποία στοχεύει στην διεξαγωγή συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ποιότητας ζωής των κωφών παιδιών.

2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΕΞΙΕΣ

Με βάση με τη Λαμπροπούλου (2009) κωφός ορίζεται αυτός που ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιεί ακουστικά ως απαραίτητο εργαλείο ακοής ή όχι, δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία με τη χρήση της ακοής του μόνο. Προκειμένου να αντιληφθεί τους συνομιλητές του κάνει χρήση κυρίως της οπτικής οδού (χειλανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η απώλεια της ακοής σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πάνω από 70dB. Βαρήκοος ορίζεται αυτός που ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιεί ακουστικά ή όχι, έχει δυσκολία στο να αντιληφθεί την ομιλία με την χρήση της ακοής του μόνο. Τις περισσότερες πληροφορίες της ομιλίας τις αντιλαμβάνεται με την χρήση της ακοής του. Η βλάβη της ακοής σε τέτοιες περιπτώσεις είναι από 35dB έως 69dB. Τελειώνοντας, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά που εμφανίζουν απώλεια της ακοής τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ορίζονται ως προγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά. Αντίθετα, μεταγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά ορίζονται όσα από αυτά έχουν χάσει την ακοή τους μετά τη κατάκτηση και χρήση της γλώσσας δηλαδή μετά την ηλικία των 3-4 ετών. Σε αυτή τη μελέτη θα γίνεται χρήση των όρων κωφός ή βαρήκοος όπου αυτό είναι απαραίτητο. Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, θα πραγματοποιείται αναλυτικότερη αναφορά τόσο στην παθοφυσιολογία του ώτους των ατόμων που θα μελετηθούν όσο και το μέγεθος της απώλειας ακοής τους χρησιμοποιώντας τη κατηγοριοποίηση των Northern & Downs (1978).

3.ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΕΝΟΣ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Μετά την απόκτηση ενός κωφού μέλους οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας αρχίζουν να διέρχονται κρίση και η συνοχή της οικογένειας κινδυνεύει. (Alexander R, 1974). Τα κύρια στοιχεία για τη διάσωση της συνοχής είναι :

- α)** η αλληλοϋποστήριξη των συζύγων,
- β)** οι σχέσεις αρμονίας μέσα στην οικογένεια και η σωστή επικοινωνία.

Προκειμένου να αναπτυχθούν σωστά τα παιδιά στον ψυχικό και συναισθηματικό τομέα απαιτείται είναι η αρμονική σχέση μεταξύ των συζύγων. Οι γονείς είναι ανθρώπινα όντα που έχουν με μειονεκτήματα και λανθασμένες αντιλήψεις που με πηγάζουν από εμπειρίες τους από όλη ζωή τους. Είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν αυτά κυρίως όταν έρχεται στη ζωής τους ένα παιδί με μια αναπηρία. Οι οικογένειες εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία και ετερογένεια. Αποτέλεσμα είναι να έχουν να διαφορικές αντιδράσεις στην αντιμετώπιση της κώφωσης ενός παιδιού. Όταν ένα παιδί διαγνωστεί με μόνιμο πρόβλημα ακοής οι γονικές αντιδράσεις είναι αρχικά κατεξοχήν ατομιστικές. Ο λόγος είναι το γεγονός ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τα παιδιά σαν δική τους προέκταση, και έτσι τραυματίζεται το προσωπικό τους γόητρο. Ο ερχομός κάθε παιδιού δημιουργεί ποικίλες αλλαγές στη δυναμική της οικογένειας τις οποίες οι περισσότεροι γονείς αποδέχονται εύκολα. Κανείς δεν είναι ποτέ έτοιμος όμως όταν γεννηθεί ένα κωφό παιδί να δεχτεί τις συνέπειες που αυτό φέρει. Το πρόβλημα ακοής του παιδιού τους θεωρείται αξεπέραστο, αφού δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το πώς θα αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Παράλληλα, έχουν να αντιμετωπίσουν με την αρνητική στάση και κριτική της κοινωνίας και την αδιαφορία του κράτους. Πολλοί θεωρούν πως η στάση που κρατούν οι γονείς επιδρά και στη στάση των παιδιών και ότι η αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο επηρεάζεται από την τοποθέτηση που έχουν οι γονείς απέναντι στο πρόβλημα. (ΕΚΚΕ, κείμενα εργασίας 2000/12, C. Roberts, 1999). Αυτό εξηγείται όταν καταλάβουμε ότι η κώφωση αποτελεί ένα γεγονός, ενώ η μειονεξία για την κώφωση-αναπηρία είναι αρχικό κατασκεύασμα της ίδιας της οικογένειας. Την μειονεξία για το πρόβλημα του το παιδί ξεκινά να την νοιώθει όταν βρίσκεται σε στενή επαφή με το οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο. Συχνά αισθάνονται απόρριψη και μη αποδοχή, από τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους. Η οικογένεια έρχεται αντιμέτωπη με πολλές δυσκολίες που σχετίζονται με όλα τα επίπεδα της ζωής της και μεγαλώνουν όσο μεγαλώνει ηλικιακά το παιδί. Οι πιο σημαντικότερες από αυτές είναι:

- Η αλλαγή των οικογενειακών ισορροπιών και των σχέσεων.
- Η μη εύκολη αποδοχή του παιδιού στο στενό και ευρύτερο οικογενειακό κύκλο μετά από την διάγνωση του προβλήματος του.
- Οι απογοητεύσεις από τη διαρκή αναζήτηση ειδικών, που είναι αρμόδιοι για τη θεραπεία του παιδιού
- Η εκπαίδευση του παιδιού αυτού είναι χρονοβόρα και κοπιαστική σε σχέση με ένα άλλο παιδί.

- Τα μεγάλα χρηματικά ποσά που απαιτούνται για την εκπαίδευση,τη θεραπεία και τη φροντίδα του
- Η ψυχολογική και σωματική κούραση από τη διαρκή φροντίδα του
- Η διαρκής προσπάθεια να καταφέρουν να ενσωματώσουν το παιδί τους σε κάθε νέο κοινωνικό και οικογενειακό κύκλο.
- Η εγκατάλειψη της προσωπικής και συζυγικής τους ζωής
- Η αγωνία για το μέλλον του παιδιού, όταν οι γονείς θα πεθάνουν

Όλα αυτά τα προβλήματα για να ξεπεραστούν απαιτούν από τη οικογένεια να έχει αναπτύξει δυνατές σχέσεις μεταξύ των μελών της και να έχει γερή εσωτερική δομή. Αυτό δεν είναι εύκολο αν σκεφτούμε ότι οικογένειες που δεν αντιμετωπίζουν όμοια προβλήματα έχουν δυσκολίες στο να διατηρήσουν τη συνοχή τους ακέραια. Γονείς που προσπαθούν να έχουν μια «φυσιολογική» σχέση με το κωφό παιδί τους και ένα «φυσιολογικό» τρόπο ζωής δύναται να δεχτούν την κατηγορία ότι αρνούνται να δουν το «πρόβλημα» ή ότι δεν αντιμετωπίζουν την κατάσταση ρεαλιστικά, παρακάμπτοντας το γεγονός ότι η ύπαρξη υγιών, στενών οικογενειακών σχέσεων είναι κύριο προαπαιτούμενο για να προσαρμοστεί η οικογένεια. Τα άτομα παρασύρονται από τις κοινωνικές τους προκαταλήψεις και πιστεύουν ότι η οικογένεια που περιλαμβάνει ένα κωφό παιδί έχει καταδικαστεί σε μια προβληματική ζωή γεμάτη εμπόδια που την κάνει να είναι δυστυχισμένη και να αγωνίζεται διαρκώς προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της. Όταν αυτό δεν υφίσταται αυτόματα Πιστεύουμε ότι δεν «δύναται να είναι ρεαλιστικό». Δεν πρέπει όμως να παραβλέπουμε το γεγονός πως υπάρχουν οικογένειες που κατορθώνουν να βιώνουν «ένα φυσιολογικό τρόπο ζωής» με βάση τις δικές τους επιθυμίες και ανάγκες και όχι με των υπολοίπων, αφού καταβάλλουν βέβαια μεγάλη προσπάθεια. Ιδιάζουσας σημασίας είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των αδελφών, όσο εκτός από τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Δεν εμφανίζουν όλα τα αδέρφια τον ίδιο βαθμό προσαρμογής. Κρίσιμο ρόλο, έχει ο τρόπος που οι γονείς αντιπαρέχονται αυτή την κατάσταση. Οι διαφορετικές που θα αναπτύξουν τα παιδιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον τρόπο μεταχείρισης του καθενός. Εάν οι γονείς εμφανίζονται υπερπροστατευτικοί προς το κωφό παιδί,το άλλο παιδί νιώθει ότι γονική παραμέληση. Αυτή αφήνει ένα συναισθηματικό κενό στον αδελφό του. Στην αρχή δεν γίνεται αντιληπτό αλλά μετέπειτα όταν παρατηρεί πως η οικογένειά του είναι διαφορετική από τις άλλες αρχίζουν να του δημιουργούνται ποικίλα αισθήματα. Κάποιες φορές μπορεί να μην επιθυμούν να φέρουν τους

φίλους τους στο σπίτι επειδή ντρέπονται. Ξεσπούν με κατηγορίες στον ανάπηρο αδελφό τους για την δυστυχία και την κόπωση της οικογένειας, για την έλλειψη μιας ομαλής κοινωνικής ζωής κλπ. Αυτά τα συναισθήματα όμως διαφέρουν και είναι ανάλογα με τη σειρά που έχουν γεννηθεί τα παιδιά. Αν το παιδί με κώφωση είναι πρώτο ή δεύτερο και πόση είναι η διαφορά ηλικίας που έχουν. Σε μια την οικογένεια με πολλά μέλη τα αδέλφια είναι ικανά να βρουν τις ισορροπίες τους στη σχέση τους με το αδελφάκι τους. Και εδώ σημαντικό ρόλο έχει ο τρόπος που οι γονείς θα καταφέρουν να επιτύχουν διατήρηση της ισορροπίας αυτής, ώστε να αποφευχθεί να νιώσει το υγιές παιδί τους την ευθύνη φροντίδας μετατρέποντας το σε τρίτο γονιό. Όταν παραμελούνται οι ανάγκες των άλλων μελών της οικογένειας ιδιαίτερα των αδελφών, υπάρχουν σημαντικά συναισθηματικά προβλήματα. (Gregory S., 2006) Αντίκτυπο είναι τα αδέλφια, λόγω αισθήματος παραμέλησης, να εμφανίζουν μια επιθετική στάση πολλές φορές καλυμμένη στα κωφά παιδιά. Παρατηρούμε σε κάποια αδέλφια να απαγορεύεται από τους γονείς να διατυπώσουν αρνητικά αισθήματα ή θυμό στο αδερφάκι με τις ειδικές ανάγκες, να μην του επιτρέπουν να κάνει κάτι που δε δύναται να κάνει το άλλο για να μην νιώθει μειονεκτικό κ.α. Αυτές οι συμπεριφορές έχουν σαν αποτέλεσμα την απόρριψη του αδελφού τους και την απόρριψη της ίδιας της οικογένειας. Τα αδέλφια πρέπει να μάθουν να παίζουν και να χαίρονται μαζί. Απαραίτητο είναι να βρεθεί ένα παιχνίδι που να είναι κατάλληλο και για τους δύο. Δύναται να εμφανιστεί επίσης στα άλλα παιδιά μια δυσκολία αναφορικά με την σχολική τους απόδοση, καθώς αρνούνται να διαβάσουν για να κερδίσουν τη γονική προσοχή ή επειδή δεν επιθυμούν να είναι καλύτερα γιατί δε θέλουν να νιώσει άβολα ο αδελφός τους ή επειδή έχουν αναλάβει να τα φροντίζουν πράγμα που δεν του επιτρέπει να ασχοληθούν με τα μαθήματα τους. Ίσως και να επηρεάζονται οι φιλοδοξίες των αδελφών για το μέλλον τους σε περίπτωση που οι γονείς, του έχουν δώσει να καταλάβει, ότι όταν πεθάνουν η φροντίδα των κωφών παιδιών περνάει σε αυτά. (Cheskin A, 1982) Σπουδαία θέση στην συναισθηματική κατάσταση του υγιούς αδελφού έχει και ο λόγος γέννησης του και το πόσο οι ελπίδες και τα όνειρα που είχαν οι γονείς για τα κωφά παιδί εναποτίθενται τώρα σε αυτό. Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά του νομίσματος στην οποία τα αδέλφια καταφέρνουν να συνεννοηθούν πολύ καλύτερα μεταξύ τους σε σχέση με τους γονείς. Αισθάνονται ότι αλληλοκαταλαβαίνονται καλύτερα συγκριτικά με τους γονείς. Αυτό που οι γονείς δεν κάνουν με ευκολία είναι το να θέτουν κανόνες που να έχουν ισχύ για όλη την οικογένεια, και για το παιδί με αναπηρία. Να ασκούν δηλαδή ίση αντιμετώπιση σε όλα τα μέλη της οικογένειας ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να συζητούν ανοιχτά τα προβλήματα και να αποφασίζουν από κοινού. Ισχύει όμως ότι τα αδέλφια ωριμάζουν νωρίτερα. Αυτό γίνεται όταν οι γονείς τους δίνουν να αναλάβουν λογικές ευθύνες σχετικά με τη φροντίδα του

αδελφού τους και τους παρέχουν βοήθεια ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές που θα εξηγούν την αναπηρία του αδελφού τους στους φίλους τους, αφού βέβαια οι ίδιοι το έχουν κατακτήσει πρώτοι. Η πιο σωστή συνθήκη και για τις δύο πλευρές είναι η οικογένεια να μάθει να ζει με το ανάπηρο παιδί ή τον ενήλικα και όχι να ζει μόνο για να καλύπτει τις ανάγκες του. Οι υπόλοιποι συγγενείς παρόλο ότι δύνανται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη στήριξη της οικογένειας τις περισσότερες φορές είναι απόντες. Αυτό παρατηρείται διότι συχνά οι γονείς κρατούν κρυφή την αλήθεια. (Lidsey E., 2008) Επίσης αισθάνονται αδυναμία να γίνουν στήριγμα της οικογένειας, καθώς βιώνουν τα ίδια συναισθήματα αποδοχής-απόρριψης της κατάστασης που αισθάνονται και οι γονείς. Ακόμα και όταν οι συγγενείς επιθυμούν να προσφέρουν βοήθεια, κάνουν πιο περίπλοκα τα πράγματα διότι δεν ξέρουν τον τρόπο και κάποιες φορές δεν θέλουν να τον μάθουν. (Menees R., 1990)

3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ. ΚΩΦΕΣ –ΑΚΟΟΥΣΕΣ ΜΗΤΕΡΕΣ.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει τη μη κατηγορική προσέγγιση των ειδικών αναγκών. Καθώς το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης των ατόμων έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες σχετικά με το πρότυπο των υπηρεσιών ενός πλήρους προγράμματος ειδικής εκπαίδευσης και έχουν ιδρυθεί οι αντίστοιχες σχολικές υποδομές.

3.2 Προσχολική αγωγή

Στα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία εμπεριέχονται 2 διαφορετικές ομάδες:

- A)** παιδιά που βρίσκονται στον κίνδυνο αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας,
- B)** παιδιά που έχουν διαγνωσμένες ανεπάρκειες
- Γ)** Παιδιά σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας

A) παιδιά που βρίσκονται στον κίνδυνο αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας.

Εδώ ανήκει το ένα τρίτο των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε περιβαλλοντικούς- κοινωνικούς επίκτητους παράγοντες (λόγω δύσκολων οικονομικών συνθηκών της οικογένειας) και σε ποικίλους εκ γενετής βιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με έρευνες, αποδεικνύεται ότι σε όσα παιδιά δεν προσφέρεται ιατρική φροντίδα και ερεθίσματα εμφανίζεται αδυναμία υγιούς ενηλικίωσης τους (Carnegie Corporation, 1994).

B) Παιδιά με ανεπάρκειες

Πρόκειται για παιδιά με διαγνωσμένες σωματικές, συναισθηματικές, νοητικές ανεπάρκειες. Στα παιδιά απαιτείται έγκαιρη στηρικτική επέμβαση και γρήγορη διάγνωση (Fletcher & Foorman, 1995). Τα ειδικά αυτά προγράμματα περιλαμβάνουν 2 ηλικιακά γκρουπ: 1) Βρεφικής ηλικίας (0-3 ετών). Τα προβλήματα στα παιδιά αυτά εμφανίζονται από τη γέννηση τους. Μόνο το 1,4% από αυτά δέχεται ειδική βοήθεια. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βάση στο θεσμό της οικογένειας. 2) Νηπιακής ηλικίας (3-6 ετών). Υπάρχουν πολλοί τρόποι παροχής υπηρεσιών για να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά. Μόνο το 1,4% από αυτά δέχεται ειδική εκπαίδευση. Έως τα 5 έτη πραγματοποιείται σύμφωνα με τους ερευνητές η μάθηση, καθώς στα χρόνια αυτά αυξάνεται το μέγεθος του εγκεφάλου του παιδιού, φτάνοντας στο αναμενόμενο μέγεθος. Κατά τον Carnegie, τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών είναι υψίστης σημασίας για την μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία. Μιλώντας ειδικά για τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα ακοής υψίστης σημασίας κρίνεται η περίοδος των πρώτων τεσσάρων ετών της ζωής τους, στην οποία πραγματοποιείται η κατάκτηση της γλωσσικής διαλέκτου και του τρόπου σκέψης. Όσες απώλειες συμβούν στην χρονική αυτή περίοδο ζωής δεν αναστρέφονται. Έτσι, όσα κωφά παιδιά κατάγονται από οικογένειες με κωφούς γονείς, περίπου το 5-10%, έχουν σημαντικό πλεονέκτημα καθώς η γρήγορη πρόσβαση του παιδιού σε γλώσσα, στην οποία έχει φυσική ροπή (τη νοηματική) το βοηθά να αναπτύξει από νωρίς έναν κώδικα επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή, κατέχει από τα πρώτα χρόνια ζωής μια φυσική γλώσσα, τη νοηματική, γεγονός που εμποδίζεται όταν οι γονείς είναι ακούοντες (δεν γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, ούτε τον τρόπο διδασκαλίας της στα κωφά παιδιά τους (Itano, 2003). Όλοι οι ειδικοί συνιστούν η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών να ξεκινά από την στιγμή που γίνεται η διάγνωση του προβλήματος. Με βάση τα ανωτέρω είναι άμεσα αναγκαίο να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αναλάβουν αυτό το έργο σε εθνικό επίπεδο. Αυτά επιβάλλεται να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τα παιδιά από την βρεφική τους ηλικία καθώς πλέον με τη χρήση των μέσων που έχει η σύγχρονη Ιατρική (ωτοακουστικές εκπομπές, απρόκλητα δυναμικά κλπ.), η διάγνωση ενός ατόμου με ακουστικό πρόβλημα γίνεται από τις πρώτες εβδομάδες της γέννησής του. (Hadjikakou et al, 2009)

3.3 Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών ορίζεται με βάση το Άρθρο 1 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α΄), Υ.Α. αριθμ. 102357/Γ6/2002 (ΦΕΚ 1319/Β΄). Σύμφωνα με το νόμο αυτό όσα παιδιά βρίσκονται σε σχολική ηλικία και κατατάσσονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι εφικτό να δεχτούν βοήθεια εκπαιδευτικής φύσης αλλά και ειδικότερα, με την χρήση ενός εκτεταμένου φάσματος προγραμμάτων. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι εφικτό να συμβούν:

- A) Εντός της γενικής τάξης,
- B) Σε ειδικά τμήματα που ανήκουν στα γενικά σχολεία,
- Γ) σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες,
- Δ) σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Πιο αναλυτικά :

A) Στο πιθανό ενδεχόμενο που ο μαθητής με ειδικές ανάγκες διδασκείται εντός της κοινής τάξης, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής είναι ο μοναδικός που έχει την ευθύνη για το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί για την εκπαίδευσή του. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου μπορεί να πραγματοποιηθεί ως εξής:

1) Μέσω συνδιδασκαλίας στην οποία υπάρχει ταυτόχρονη δράση του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και του εκπαιδευτικού της τάξης για συγκεκριμένες ώρες ή μαθήματα. Οι πιο συνήθεις μορφές συνδιδασκαλίας είναι (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη 2011) : *«η παράλληλη διδασκαλία, οι σταθμοί διδασκαλίας, η εναλλακτική και η συμπληρωματική διδασκαλία, η ομαδική διδασκαλία»*.

2) Μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος με ταυτόχρονη στήριξη (Τ.Σ.) στο οποίο υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί μέσα στην αίθουσα του σχολείου. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής δαπανεί πιο πολύ χρόνο στο μαθητή με αναπηρία. Το πρόγραμμα αυτό θεσμοθετήθηκε με το νόμο 2817 το 2000 και τροποποιήθηκε σύμφωνα με το άρθρο του νόμου 3699/2008. Η παράλληλη στήριξη εισηγείται μέσω του οικείου ΚΕΔΔΥ που ορίζει αντιστοίχως και τις ώρες στις οποίες θα γίνεται αυτή. (άρθρο 6).

3) Μέσω της παροχής υποστηρικτικής βοήθειας από περιοδούντα εκπαιδευτικό (δάσκαλος, καθηγητής, λογοθεραπευτής, ψυχολόγος), ένα άτομο με ειδική εκπαίδευση και εξειδίκευση

σε ζητήματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης ορισμένων κατηγοριών αναπηρίας ή ειδικής ανάγκης.

4) Μέσω της υποστήριξης από ειδική συμβουλευτική ομάδα η οποία συνηθέστατα περιλαμβάνει: 1 σχολικό ψυχολόγο και 2 σχολικούς συμβούλους (ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης). Η συμβουλευτική αυτή ομάδα είναι υπεύθυνη για την ψυχολογική υποστήριξη παιδιών αλλά και καθηγητών σε ένα καθορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

Β) Όταν η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες εκτελείται σε ξεχωριστά τμήματα των γενικών σχολείων είναι δυνατόν να λάβει τις ακόλουθες μορφές:

1) Με υποστήριξη του παιδιού σε τμήμα ένταξης. Τα πρώτα ειδικά τμήματα που μπήκαν σε λειτουργία στην Ελλάδα από το 1983 ως το 2000 τους δόθηκε η ονομασία “ειδικές τάξεις” και αποτέλεσαν το πιο διαδεδομένο μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης. Το 2000 με το νόμο 2817 η ειδική τάξη άλλαξε όνομα σε Τμήμα Ένταξης (ΤΕ). Σε αυτό το τμήμα, το παιδί απομακρύνεται από την αίθουσα διδασκαλίας για ένα χρονικό διάστημα και δέχεται βοήθεια σε μια ξεχωριστή αίθουσα (τμήμα ένταξης), 5 κατά μέσο όρο ώρες ανά εβδομάδα μέσω ειδικευμένου εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου γίνεται σε διάφορες χώρες του κόσμου σήμερα και ειδικά στην Ευρώπη.

2) Με την ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη λίγες ώρες την εβδομάδα. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν σε κοινό σχολείο ή σε ειδικά μονοθέσια ή διθέσια σχολεία που συστεγάζονται με το κοινό. Εδώ τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη τη σχολική μέρα στο ειδικό τμήμα.

Γ) Οι αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες δύναται να φοιτήσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνουν ειδικά ημερήσια σχολεία στεγαζόμενα με ανεξάρτητο διδακτήριο ή ειδικό σχολείο με οικοτροφείο στο οποίο τα παιδιά μένουν όλη μέρα.

Δ) Τέλος, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες μπορεί να γίνει σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως νοσοκομεία, φυλακές ανηλίκων ακόμη και στο σπίτι αν αυτό κριθεί αναγκαίο.

Θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αυτά παρακάτω.

3.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ίδρυση Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή σε Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πάτρας και Θεσσαλονίκης είναι μια πολύ θετική εξέλιξη και καλύπτει μια πραγματική ανάγκη. Η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας

με την υποστήριξη και της Ε.Ε. είναι επίσης μια θετική εξέλιξη. Από το 1990 αρκετά κοινοτικά κονδύλια διατίθενται για την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Παρόλο που και εδώ υπάρχουν προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό εθνικής στρατηγικής για την αποτελεσματικότερη απορρόφηση των κονδυλίων αυτών υπέρ των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και παρόλο που διάφοροι άσχετοι με το χώρο προσπάθησαν, και μερικές φορές κατάφεραν, να ωφεληθούν από τα κονδύλια αυτά, πολλοί ειδικοί αλλά και οι ίδιοι οι εκπρόσωποι των γονέων και των αναπήρων ανέλαβαν την υλοποίηση σημαντικών προγραμμάτων με πολύ θετικά αποτελέσματα για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων υλοποιούν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν και οι οργανώσεις των αναπήρων συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχία τους. Ένα πρόσφατο παράδειγμα ήταν τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ που υλοποιήθηκαν με επιτυχία από πολλούς φορείς των αναπήρων και συναδέλφους της Ειδικής Αγωγής από τα Πανεπιστήμια σε συνεργασία με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να αξιοποιηθούν από την πολιτεία κατάλληλα. Επίσης θα πρέπει να συνεχιστεί η έρευνα και να αναπτυχθούν καινούρια προγράμματα. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε τομείς όπου οι ελλείψεις είναι τεράστιες, όπως στην ανάπτυξη προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, επαγγελματικής εκπαίδευσης, δημιουργίας υποστηρικτικών δομών και προσπελασιμότητας, εκπαιδευτικών υλικών, τεχνολογικών βοηθημάτων για ανεξάρτητη διαβίωση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, προγραμμάτων εκπαίδευσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών, ειδικών του χώρου, κλπ. Ο ρόλος της Διεύθυνσης της Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. θα πρέπει να αναβαθμιστεί και σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστήμια, τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς του χώρου και το αναπηρικό κίνημα να αναπτύξει κοινά προγράμματα δράσης ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να δημιουργηθούν καλύτερες συνθήκες για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους.

Προκειμένου να εισέλθουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να εξεταστούν μετά το πέρας το σπουδών τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση τις διατάξεις του Άρθρου 22 του Π.Δ. 3699/2008 (ΦΕΚ 65/Α'). Σύμφωνα με αυτό υπάρχουν δύο περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα αυτοί που πρόκειται να εξεταστούν μόνο γραπτά και αυτοί που θα εξεταστούν μόνο προφορικά. Συγκεκριμένα :

• Μόνο από προφορική εξέταση θα περάσουν, κατόπιν αιτήσεώς τους, οι μαθητές που δεν μπορούν να υποβληθούν σε γραπτή εξέταση γιατί :

α) Είναι τυφλοί, σύμφωνα με τον Ν. 958/79 (ΦΕΚ 191/Α΄) ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 80%.

β) Είναι κινητικά ανάπηροι τουλάχιστον 67%, μόνιμη ή προσωρινή, σε σχέση με τα άνω άκρα.

γ) Πάσχουν από παράλυση των άνω άκρων.

δ) Έχουν κάταγμα ή κάποια προσωρινή βλάβη των άνω άκρων που εμποδίζει τη γραφή τους.

ε) Αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσλεξίας

• Από την άλλη σε γραπτή εξέταση θα υποβληθούν οι μαθητές που πάσχουν από σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι εμφανίζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσarthρία, τραυλισμός)

Μετά την είσοδο τους σε κάποιο τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η πορεία τους εναπόκειται στην εκπαιδευτική πολιτική που αυτό ακολουθεί.

3.5 Ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85 (άρθρο 32) τονίζεται ότι η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση θα βρίσκεται στην παροχή των ειδικών επαγγελματικών σχολών ή των ειδικών τμημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ή ακόμη και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια. Βάση του τελευταίου νόμου 3699/2008 η Δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει σήμερα τις παρακάτω σχολικές μονάδες ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. (ΦΕΚ 199/2.10.2008) :

1) Ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια : Εγγράφονται απόφοιτοι ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου και φοιτούν για 5 χρόνια.

2) Ειδικά επαγγελματικά λύκεια: Μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και λυκείου. Η διάρκεια φοίτησης είναι 4 έτη.

3) Ειδική επαγγελματική σχολή: Προορίζεται για απόφοιτους επαγγελματικού ή ειδικού γυμνασίου. Φοιτούν 4 χρόνια.

4) Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ): Εδώ εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να

καλύψουν την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φοιτούν από 5 ως 8 χρόνια.

Αυτά αποτελούν τα βασικά μοντέλα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες στην Ελλάδα.

4.ΟΙ ΑΠΑΡΧΕΣ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής από την κοινωνία, διήρθε στις περισσότερες χώρες του κόσμου από τα παρακάτω βασικά στάδια, τα οποία διαδέχονταν μεν το ένα το άλλο, αλλά συχνά συνυπήρχαν.

A) Το στάδιο της φιλανθρωπίας, όπου θεωρείται φυσικός ο ρόλος του ανάπηρου ως επαίτη, ενώ το κράτος δεν είναι υποχρεωμένο να βοηθά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία οι καλοί και αγαθοί πολίτες μπορούν να ελεούν. Όπως αναφέρει η Alois Burli (1993) σε πολλές χώρες είχε αναλάβει η πολιτεία να βοηθά τον ανάπηρο.

B) Το στάδιο της πρόνοιας, όπου το κράτος αναλαμβάνει την βοήθεια των ανάπηρων παιδιών και ενηλίκων με την ίδρυση ειδικών σχολείων, με την ιδρυματική φροντίδα και επιδοματική πολιτική

Γ) Το στάδιο των δικαιωμάτων, στη διάρκεια του οποίου τα άτομα με ειδικές ανάγκες οργανώνονται και συνδικαλίζονται

Δ) Το στάδιο των ίσων ευκαιριών όπου το αναπηρικό κίνημα απαιτεί ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή, νομοθετικές ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ισότητας, προγράμματα σχολικής ενσωμάτωσης, επαγγελματική εκπαίδευση και αυτονομία.

Έχει επίσης παρατηρηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο ότι τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα για παιδιά με αναπηρία απευθύνονταν σε παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα (τυφλά, κωφά) (Paid 1990). Στις πρωτόγονες κοινωνίες, ο χρόνος ζωής των ατόμων με σωματικές αναπηρίες δεν ξεπερνούσε την βρεφική ηλικία. Οι περισσότερες φυλές επέτρεπαν τη θανάτωση του νεογέννητου αν ήταν αδύναμο ή άρρωστο. Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν βαθιά στην αθανασία και απαγόρευαν τη θανάτωση των βρεφών. Έτσι πάνω κάτω ο πρώτος άνθρωπος ανέπτυξε ένα περίπλοκο σύστημα δαιμονολογίας για να εξηγήσει ή να θεραπεύσει τέτοιες διαφορές. Στη πορεία της ιστορικής Ελληνικής και Ρωμαϊκής περιόδου οι αντιλήψεις σχετικά με τα άτομα που εμφανίζουν αναπηρίες κινούνται μεταξύ της επιβίωσης και της δεισδαιμονίας με αρκετές αξιομνημόνευτες προσπάθειες που έγιναν ώστε να συντελεστεί η επιστημονική τους κατανόηση, να πραγματοποιηθεί η σωστή τους ιατρική μεταχείριση και να γίνει μια ανθρωπιστική μεταρρύθμιση που να τα ωφελεί. Οι Αθηναίοι είναι οι μόνοι στην αρχαία Ελλάδα που θεσμοθέτησαν νόμο που ευεργετούσε τους “αδυνάτους”. (Σκανδάλης 1981). Στη διάρκεια του 4ου και 5ου αιώνα π.Χ. ο Ιπποκράτης κούνησε το εκκρεμές από τη μυθολογία και τη δεισδαιμονία στην κατεύθυνση της επιστήμης έχοντας σα στόχο τη θεραπεία της αναπηρίας. Στο Μεσαίωνα, το βαθύ θρησκευτικό πνεύμα που επικρατεί, εξασφαλίζει τώρα μια κάποια ανθρωπιστική φιλανθρωπική φροντίδα στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το μεσαιωνικό μυαλό της Δυτικής Ευρώπης του 6ου-11ου αιώνα είναι γεμάτο δεισδαιμονίες. Το 16ο και 17ο αιώνα εμφανίστηκε μια τάξη για επιστημονική εξήγηση των προβλημάτων, για φιλανθρωπία και ανθρωπισμό, για φροντίδα και εκπαίδευση, για την ευημερία του πολίτη. Αυτές οι τάσεις γίνονται φανερές όσο μεταφερόμαστε στο 18ο αιώνα. Την εποχή αυτή αρχίζουν να γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία τα άτομα με αναπηρία και αναπτύσσεται ενδιαφέρον για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Γαλλική επανάσταση ξύπνησε τη συνείδηση του ατόμου για κοινωνική υπευθυνότητα και ακόμη περισσότερο δημιούργησε το αίσθημα της ευθύνης της πολιτείας απέναντι στα μέλη της συμπεριλαμβανομένων των αναπήρων. Αυτή την περίοδο αναπτύχθηκαν οι πρώτες τεχνικές επικοινωνίας για κωφά άτομα (William C. 2005, Douglas C., 1992) και το 1760 λειτούργησε το πρώτο σχολείο για κωφούς στο Παρίσι. Έτσι μέχρι το κλείσιμο του 18ου αιώνα άρχισαν να λειτουργούν σχολεία για παιδιά τυφλά και κωφά.

Στις αρχές του 19ου αιώνα οι γιατροί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στην ανατομία και φυσιολογία ενώ θεωρούν την πνευματική διαταραχή αποτέλεσμα κάποιας αρρώστια του εγκεφάλου. Τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν με τη παρέμβαση σπουδαίων παιδαγωγών και ψυχολόγων όπως ο Freud, η Dorothea Dix (Η.Π.Α.), ο Ferrus (Γαλλία). Ο Alexander Graham Bell ανακάλυψε το τηλέφωνο ανοίγοντας καινούρια κανάλια επικοινωνίας με το

κωφό άτομο. Με τη βοήθεια του βελτιώθηκαν τα ακουστικά βαρηκοΐας. Ο 19ος αιώνας αποτελεί σταθμό στην ιστορία της ειδικής αγωγής λόγω του έργου του Jean Marc Gaspard Itard(1774-1838), ενός νέου γιατρού ειδικού σε προβλήματα ακοής που εργαζόταν ως ιατρικός σύμβουλος στο Εθνικό ίδρυμα Κωφάλαλων στο Παρίσι. Η ιστορία της ειδικής αγωγής αναγνωρίζει πολλά στον Itard καθώς υπήρξε ο πρώτος παιδαγωγός δάσκαλος που εφάρμοσε τελείως εξατομικευμένες μεθόδους για την παρατήρηση, τη μελέτη και την εκπαίδευση του μαθητή. Το έργο του αντανακλά μια ιδεολογία και αισιοδοξία που επηρέασαν πολύ θετικά τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα ανάπηρα άτομα και κατά συνέπεια τις μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων τους.(Itard, 1991). Ο Αμερικανός Thomas Horkins Gallaudet (1787-1851) ίδρυσε στις Η.Π.Α. το 1817 το πρώτο ίδρυμα για κωφά παιδιά. Σήμερα, το γνωστό αμερικάνικο πανεπιστήμιο Gallaudet που παρέχει εκπαίδευση σε φοιτητές με προβλήματα ακοής φέρει το όνομα του. Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα αρκετά ιδρύματα και σχολεία λειτουργούσαν τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στη Ευρώπη για την εκπαίδευση των αναπήρων σε προστατευμένο περιβάλλον.(Gargiulo 2012). Κάνοντας μια ανασκόπηση της εξέλιξης της ειδικής αγωγής τον 19ο αιώνα, βλέπουμε ότι πολλές σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία εκφράστηκαν τα χρόνια εκείνα. Η εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία άρχισε πλέον να θεωρείται ευθύνη της πολιτείας. Συμπερασματικά ο 19ος αιώνας υπήρξε η αρχή της ειδικής αγωγής. Κτίζοντας πάνω στα κομμάτια τη γνώσης και της κατανόησης, που συσσωρεύτηκαν μέσα σε χιλιάδες χρόνια, πάνω στην εμπειρία εκατοντάδων χρόνων σκληρότητας, προκατάληψης και εγκατάλειψης των αναπήρων, ο 19ος αιώνας πρόσφερε φροντίδα, προστασία και εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία επιτυγχάνοντας έτσι την ανάπτυξη της ειδικής αγωγή στον 20ο αιώνα. Τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα παρατηρείται σε αρκετές πόλεις προηγμένων χωρών μια εξασθένιση της κρατικής μέριμνας και παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε άτομα με αναπηρία. Η αναζήτηση διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών άρχισε συστηματικά στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο πρώτος και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος συνεισέφεραν θετικά στη διερεύνηση της αιτιολογίας και στην κατανόηση της αναπηρίας λόγω:

- A) της υποχρεωτικής εξέτασης της νοητικής κατάστασης των νεοσύλλεκτων και
- B) της επιστροφής αυτών που ο πόλεμος κατέστησε σωματικά ανάπηρους

Έτσι, σε λιγότερο από ενάμισι αιώνες άλλαξε τελείως η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Ποτέ πριν στην ιστορία του ανθρώπου, τόσο πολλοί φορείς, υπηρεσίες και άτομα δε συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου όπως έγινε στην περίπτωση της Ειδικής αγωγής.

Η Ελλάδα κινήθηκε με γοργούς ρυθμούς από την ίδρυση του πρώτου σχολείου για κωφούς που κτίστηκε το 1937. Τα τελευταία 50 με 60 χρόνια η χώρα μας διήλθε στον τομέα της εκπαίδευσης των κωφών ατόμων από σταθμούς όμοιους με αυτούς της δυτικής Ευρώπης. Για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως δεν ήταν το ίδιο εύκολο να διατηρήσει αυτούς τους ρυθμούς αλλαγών σε τόσο λίγο χρονικό διάστημα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι η αλλαγή αυτή περισσότερο επιβλήθηκε από τις επικρατούσες συνθήκες παρά αναπτύχθηκε (Lampropoulou, 2003). Το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά κτίστηκε ύστερα από ιδιωτική παρέμβαση και τελούσε υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Πρόνοιας (που μετέπειτα μετ ονομάστηκε Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας). Από το 1956 ως το 1970, το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ) μετά από παρέμβαση του πέτυχε να δημιουργήσει σχολικά ιδρύματα για κωφούς μαθητές σε 5 πόλεις. Όλα αυτά τα σχολεία είχαν σαν επίσημη γλώσσα των κωφών μαθητών τον προφορικό λόγο έως το 1984 που πραγματοποιήθηκε η καθιέρωση της χρησιμοποίησης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Τα σχολεία αυτά εμπεριείχαν κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα για κωφά παιδιά από 0 έως 4 ετών και δημοτικά σχολεία για κωφούς από 6 έως 12 ετών. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε λειτουργία ακόμα και στις μέρες μας και χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας καθώς και κάποιες πηγές που προέρχονται από χορηγίες και δωρεές. Τα σχολεία αυτά δεν αναγκάζουν τους μαθητές να καταβάλλουν δίδακτρα. Τα σχολεία του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών (ΕΙΚ) και τα δημόσια σχολεία που προορίζονται για κωφούς μαθητές που δημιουργήθηκαν με βάση τα πιο πάνω εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Ο όρος της εκπαιδευτικής ένταξης για τους κωφούς μαθητές αποτελεί ουσιαστικά μια πρόβλεψη σχετικά με την ύπαρξη και θεσμοθέτηση μιας απαραίτητης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής (Lampropoulou, 2003). Το 1975 οι γονείς των παιδιών με αναπηρία ξεκίνησαν να πιέζουν την κυβέρνηση να γίνει αρωγός της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονταν και οι κωφοί μαθητές. Μεγάλες οργανώσεις κωφών που προστατεύονταν από την Ελληνική Ομοσπονδία Κωφών έλαβαν μέρος στην προαναφερθείσα προσπάθεια και στη σύγχρονη εποχή έχει δημιουργηθεί ένα σύστημα προγραμμάτων δημόσιων σχολείων εθνικής εμβέλειας για τους κωφούς μαθητές που ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Η ολοκληρωτική ένταξη των κωφών μαθητών συμβαίνει μέσω του δημόσιου σχολείου που λειτουργεί προγράμματα προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για κωφά παιδιά που έχουν ηλικία από τριών έως και 25 ετών. Παρά τους σύγχρονα ψηφισμένους νόμους και τη μεγάλη πίεση από την Ε.Ε. για την θεσμοθέτηση της ένταξης, η πλειονότητα των κωφών μαθητών (89,9 τοις εκατό) διδάσκεται σε ειδικά σχολεία ή σχολικά ιδρύματα και μόνο 10,1 τοις εκατό των κωφών μαθητών διδάσκονται σε ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης που είναι

τοποθετημένα μέσα στα γενικά σχολεία. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της μηδαμινής στήριξης που δέχονταν οι δάσκαλοι των κωφών, οι γονείς, οι κωφοί για να ενταχθούν οι κωφοί μαθητές στο χώρο του γενικού σχολείου. Σε αυτά έρχονται να προσθεθούν και τα όποια προβλήματα υπάρχουν στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, όπως είναι η έλλειψη εκπαιδευμένων δασκάλων και οι υπηρεσίες υποστήριξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν εμποδίσει την ομαλή ένταξη των κωφών μαθητών στην χώρα μας (Lampropoulou, 1998, Lampropoulou & Padelidou 1997). Αυτή η αρνητική στάση στην ένταξη ήταν φανερή και στους νόμους που θεσπίστηκαν για την ειδική αγωγή (2817/2000) οι οποίοι, αν και είναι υπέρμαχοι της ανάπτυξης προγραμμάτων για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παράλληλα δέχονται τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων μαθητών, όπως των κωφών, και υποστήριξε την άποψη ότι οι κωφοί μαθητές είναι καλύτερο να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολικά προγράμματα. Τα ειδικά σχολεία, λοιπόν, είναι τροχοπέδη στις επιθυμίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ένταξη (Lampropoulou, 2003). Ως το 1984 μέθοδος του προφορικού λόγου χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά σαν μέσο επικοινωνίας στο χώρο εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα. Ύστερα από το 1984, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος επικοινωνίας η ολική μέθοδος μέσα από τη δημιουργία σεμιναρίων και διάφορων επικοινωνιακών μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να εκπαιδεύονται στη νοηματική γλώσσα και να τη διδάσκουν στις τάξεις τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της νοηματικής γλώσσας συνδυαστικά με το δακτυλικό αλφάβητο για τη διδασχία της ελληνικής διαλέκτου στους κωφούς μαθητές τους. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) αρχίζει να εμφανίζεται και εκτός της σχολικής τάξης στα ειδικά σχολικά του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών (ΕΙΚ). Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να κάνουν χρήση της προφορικής μεθόδου επικοινωνίας, αν και έχει ήδη ξεκινήσει μία ροπή προς την ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων (Lampropoulou, 2003).

Στην χώρα μας, η εκπαίδευση των κωφών όταν τελειώνουν το γυμνάσιο και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται για επαγγελματική εξέλιξη είναι ακόμα μικρές. Δύο τεχνικά σχολικά προγράμματα που προσαρτώνται σε ειδικά σχολεία για κωφούς έχουν βρισκονται σε ανάπτυξη από το Υπουργείο Παιδείας και βοηθούν μικρό αριθμό κωφών μαθητών. Επιπρόσθετα, έχουν δημιουργηθεί κάποια προγράμματα για επαγγελματική κατάρτιση για κωφούς μαθητές που λαμβάνουν πόρους και κονδύλια από προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Lampropoulou, 2003). Τελευταία, γίνεται φανερή μία τάση για την καθιέρωση της διγλωσσης προσέγγισης στον εκπαιδευτικό χώρο των κωφών παιδιών. Η ολοκληρωτική ένταξη των κωφών μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που προτιμάται στην εκπαίδευσή τους δεν είναι όμοια, στα διάφορα σχολικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των κωφών

μαθητών που τα παιδιά τους εκπαιδεύονται στις τάξεις του γενικού σχολείου είναι υπέρμαχοι της προφορικής γλώσσας στην εκπαίδευση τους, ενώ όσοι βρίσκονται στα ειδικά σχολεία θεωρούν καλύτερη την ολική μέθοδο προσέγγισης και τη χρησιμοποίηση της νοηματικής γλώσσας. Ένα μικρό ποσοστό κάνει χρήση της δίγλωσσης προσέγγισης, αλλά οι κωφοί στην πλειονότητα τους επιθυμούν την αύξηση προγραμμάτων σαν αυτό. Παράλληλα, τα κοχλιακά εμφυτεύματα κερδίζουν έδαφος στις κλινικές της Ελλάδας αν και λίγα κωφά παιδιά τα έχουν χρησιμοποιήσει. Τέλος, μία ακόμη τάση εμπεριέχει την άμεση αξιολόγηση και διάγνωση της κώφωσης και την ίδρυση κέντρων πρώιμης παρέμβασης, που έχουν επίδραση στην εκπαιδευτική τοποθέτηση των κωφών παιδιών μέσα στα χρόνια. Η επιρροή των ανωτέρων τάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα για τους κωφούς μαθητές χρήζουν περαιτέρω μελέτης και εξέτασης (Lampropoulou, 2003). Τελειώνοντας, η ένταξη των κωφών μαθητών στην χώρα μας πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσής τους σε ειδικά ή μη ειδικά πλαίσια. Εξετάζοντας λοιπόν την ιστορική πορεία της ειδικής αγωγής (συμπεριλαμβανομένων και των κωφών ατόμων) στην Ελλάδα και σημειώνοντας τις προσπάθειες και τις αποφάσεις που πάρθηκαν για το άτομο με αναπηρία και την εκπαίδευση του καταλαβαίνουμε ότι πολλά έγιναν, αλλά υπολείπονται πολύ περισσότερα να γίνουν. (Lampropoulou, 2003)

5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των προγλωσσικά κωφών παιδιών (το 90%) από ακούοντες γονείς δεν είναι η έλλειψη ακοής, αλλά η δυσκολία, λόγω του ότι δεν ακούν ομιλία, να αναπτύξουν τη γλώσσα των γονιών τους και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. 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, όπως είδαμε παραπάνω, από τις αρχές της εκπαίδευσης των κωφών. Το θέμα αυτό θεωρείται ακόμα και σήμερα, σε μικρότερο όμως βαθμό, 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 σήμερα είναι οι παρακάτω:

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 (όπως λέγεται επίσης) 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).

2. Ολική Επικοινωνία, είναι ο συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφής. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω χειλεανάγνωσης, υπολειμματικής ακοής, νοημάτων και δακτυλογραφής, Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης - Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών 27 Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από τη δακτυλογραφή ως εξής: με τη δακτυλογραφή κάθε γράμμα του αλφάβητου γράφεται στον 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». Κατά καιρούς σε διάφορα σχολεία, ειδικά στις Η.Π.Α. και την Αγγλία, αναπτύχθηκαν ειδικά συστήματα νοημάτων προσαρμοσμένα στις ανάγκες της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτά τα συστήματα δεν είχαν καμιά σχέση με τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών και έχουν γίνει αφορμή κριτικής και αμφισβήτησης από τους ειδικούς. Τελευταία, σε πολλά προγράμματα ολικής επικοινωνίας βλέπουμε μια εναλλαγή κώδικα (code switching) μεταξύ των συστημάτων αυτών και της Νοηματικής Γλώσσας των Κωφών.

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. Οι παραπάνω τρόποι επικοινωνίας, με διάφορες παραλλαγές, είναι οι επικρατέστεροι σήμερα τρόποι επικοινωνίας στα σχολεία κωφών και αναλύονται παρακάτω.

5.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η Προφορική μέθοδος επικοινωνίας που τελευταία ονομάζεται και Προφορικοακουστική μέθοδος, χρησιμοποιεί τα παρακάτω κανάλια για επικοινωνία:

Α) Για την Αντίληψη της Γλώσσας κύριο κανάλι θεωρείται η χειλεανάγνωση. Το κωφό παιδί για να αντιληφθεί το δάσκαλο (ομιλητή) πρέπει να μάθει να διαβάζει τα χείλη. Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής και των ακουστικών έχει προστεθεί από τους οπαδούς της προφορικής μεθόδου και η χρήση του ενισχυμένου ήχου (ακουστικού) στο αντιληπτικό κανάλι του παιδιού.

3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης - Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί.

Β) Για την Έκφραση της Γλώσσας οι οπαδοί της μεθόδου αυτής χρησιμοποιούν την ομιλία. Το κωφό παιδί για να εκφραστεί πρέπει να μάθει να μιλάει. Σε γενικές γραμμές ο κωφός μαθητής για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, πρέπει να μάθει να διαβάζει τα χείλη των άλλων, να μάθει να ερμηνεύει τις οποιεσδήποτε πληροφορίες παίρνει από την ακοή του με τα ακουστικά και να μάθει να μιλάει αρκετά καθαρά για να τον καταλαβαίνουν οι άλλοι.

Στο σχολείο κωφών, που ακολουθεί την προφορική μέθοδο, αφιερώνεται ένα σημαντικό μέρος μιας σχολικής ημέρας σε ασκήσεις άρθρωσης, ομιλίας, χειλεανάγνωσης και ακουστικής. Η διδασκαλία της ανάγνωσης συνήθως γίνεται μετά την ανάπτυξη της ομιλίας, πιο αργά σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά. Τα νοήματα απαγορεύονται γιατί, όπως υποστηρίζουν οι προφοριστές, η χρήση τους εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά. Επίσης, στα σχολεία αυτά συνήθως δεν δουλεύουν Κωφοί δάσκαλοι και δεν επιτρέπεται η φοίτηση κωφών παιδιών από Κωφούς γονείς, για να μη διαδοθεί η Νοηματική στο σχολείο.

Μια παραλλαγή της προφορικής μεθόδου είναι η Ακουοεκπαιδευτική μέθοδος (Pollak, 1964). Οι οπαδοί αυτής της μεθόδου υποστηρίζουν ότι το κωφό παιδί πρέπει να εξασκηθεί από πολύ νωρίς στην ακουστική. Να φορέσει αμέσως μετά τη διάγνωση της βαρηκοΐας το κατάλληλο ακουστικό και να βοηθηθεί με ακουστικές ασκήσεις, ώστε να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ακουστική του ικανότητα. Έτσι θα μάθει να αντιλαμβάνεται την ομιλία των άλλων μέσω της ακοής μόνο και συγχρόνως με τη βοήθεια της ακοής του θα μάθει να μιλάει με ευδιάκριτο τρόπο. Για να μπορέσει μάλιστα το κωφό παιδί να ασκηθεί καλύτερα στην ακουστική δεν πρέπει να έχει οπτικά βοηθήματα. Δεν πρέπει δηλαδή να κοιτάζει το πρόσωπο ή τα χείλη του συνομιλητή του αλλά να τον «ακούει» μόνο. Φυσικά τα νοήματα είναι τελείως απαγορευμένα στη μέθοδο αυτή.

Η μέθοδος αυτή έχει καλά αποτελέσματα σε μερικά παιδιά με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε κωφά παιδιά, παρ' όλο που μερικοί οπαδοί της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι πολύωρες ακουστικές ασκήσεις και η 3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης - Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών 29 Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί.

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, όπως τονίστηκε παραπάνω, 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 χρησιμοποιούν θα προτιμούν τα νοήματα και δεν θα καταβάλλουν προσπάθεια για ομιλία. Πιστεύουν δηλαδή ότι η χρήση των νοημάτων δυσκολεύει την ανάπτυξη της ομιλίας. Τέλος, στα σχολεία που ακολουθούν προφορική μέθοδο επικοινωνίας πρέπει απαραίτητα να υπάρχουν πολύ καλά οργανωμένες ακουολογικές υπηρεσίες και να γίνεται πολύ καλή συντήρηση ατομικών και ομαδικών ακουστικών. Οι αίθουσες πρέπει να έχουν άριστη ηχομόνωση και όλοι οι δάσκαλοι να έχουν πολύ καλές γνώσεις ακουστικής και ανάπτυξης ομιλίας, την οποία διδάσκουν καθημερινά, ομαδικά και ατομικά και βάσει αναλυτικού προγράμματος. Στα σχολεία αυτά, όλα τα παιδιά φοράνε ακουστικά όλες τις ώρες, ενώ οι δάσκαλοι ελέγχουν καθημερινά τα ακουστικά. Το σχολείο παρέχει δανεικά ακουστικά, όταν χαλάνε, ενώ ο ακουολόγος είναι μέλος του δυναμικού του σχολείου. Οι γονείς, επίσης, εργάζονται στενά με το σχολείο για την υλοποίηση του προγράμματος (Susan Gregory/George Alen & Unwin Ltd , 1976).

Το 1960, ύστερα από έναν αιώνα εκπαίδευσης με την αυστηρή εφαρμογή της προφορικής μεθόδου, όπως αναφέραμε παραπάνω, τα αποτελέσματα που παρουσίαζαν τα σχολεία κωφών σχετικά με τη σχολική επίδοση των κωφών μαθητών ήταν πολύ φτωχά. Σύμφωνα με έρευνες, το μέσο κωφό παιδί, που αποφοιτούσε από το Λύκειο κωφών με προφορική μέθοδο, είχε αναγνωστική ικανότητα παιδιού 8½ χρόνων (Congrad, 1979). Πολλοί ερευνητές έχουν γενικά καταγράψει τη φτωχή ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών παιδιών σε όλους σχεδόν τους τομείς (Meadow, 1984, Quigley and Paul, 1984, Kretschmer, 1985 κ.α.). Αυτά τα δεδομένα άρχισαν να προβληματίζουν τους ειδικούς. Ακόμα σύμφωνα με έρευνες, μόνο ένα 30% περίπου της ομιλίας είναι ευδιάκριτο στα χείλη με τις καλύτερες συνθήκες (Mooges, 1978).

Έτσι το κωφό παιδί από τη χειλεανάγνωση μόνο, παίρνει αρκετά περιορισμένες πληροφορίες. Τέλος, το θέμα της ένταξης των κωφών στην κοινωνία είναι θέμα φιλοσοφικό-ιδεολογικό και πολιτικό. Οι προφοριστές πιστεύουν ότι ένας κόσμος υπάρχει «ο κόσμος των ακουόντων». Για να ενταχθεί ο Κωφός σ' αυτόν πρέπει να μοιάσει πιο πολύ στον ακούοντα. Να μάθει δηλαδή να μιλάει και να διαβάζει τα χείλη. Επομένως η πλειοψηφία των κωφών αποφοίτων των προφορικών σχολείων που δεν έχουν μάθει ομιλία (σύμφωνα με τον Montgomery, 1981,1987, ένα 3-5% των εντελώς κωφών παιδιών μαθαίνει ομιλία) δεν έχει θέση στην κοινωνία. Το πρόβλημα της κοινωνικής ένταξης θα πρέπει να εξεταστεί συστηματικά, όχι συναισθηματικά και πάντα με γνώμονα τα ερευνητικά δεδομένα. Πάνω από όλα θα πρέπει να

αποτελεί γενικότερο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα πρέπει να εξασφαλίζει την ανάπτυξη του κωφού παιδιού σε όλους τους τομείς και όχι μόνο στον τομέα που έχει τους μεγαλύτερους περιορισμούς, δηλαδή της ομιλίας.

5.2 ΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Το 1968, ο David Denton, διευθυντής του σχολείου κωφών του Maryland στις Η.Π.Α., πρότεινε μια καινούρια μέθοδο επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών, την Ολική Επικοινωνία. Συγκεκριμένα υποστήριξε, ότι η ολική επικοινωνία είναι φιλοσοφία και όχι μέθοδος. Σύμφωνα με την αντίληψη της ολικής επικοινωνίας το κωφό παιδί έχει το δικαίωμα να μάθει γλώσσα με οποιοδήποτε κανάλι του είναι πιο πρόσφορο. Μπορεί δηλαδή να αντιληφθεί την ομιλία μέσα από νοήματα, χειλεανάγνωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση, δακτυλογραφή κλπ. Επίσης, μπορεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους άλλους με νοήματα, με ομιλία, με γραφή, με δακτυλογραφή κλπ. (Meadow C. & Carolyn M., 1984). Όλα δηλαδή 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. Επίσης οι δάσκαλοι και οι εργαζόμενοι στο χώρο του σχολείου κωφών πρέπει να μιλάνε και να κάνουν νοήματα όλες τις ώρες του σχολείου και οπουδήποτε βρίσκονται τα παιδιά (στις αυλές, στο οικοτροφείο κλπ.). Έτσι τα κωφά παιδιά θα βρίσκονται σε ένα πλούσιο, και οπτικό περιβάλλον γλώσσας. Θα έχουν περισσότερες δυνατότητες «να δουν» γλώσσα, όπως τα ακούοντα παιδιά έχουν απεριόριστες δυνατότητες να ακούσουν γλώσσα στο περιβάλλον τους (ραδιόφωνο, ομιλίες άλλων, τηλεόραση κλπ). (Cox S. et al, 2002) Η ανάπτυξη της γλώσσας και όχι μόνο της ομιλίας είναι ο κύριος στόχος της ολικής επικοινωνίας. Η γλώσσα αναπτύσσεται όταν υπάρχει αρκετή και αβίαστη επικοινωνία. Από το 1968 αρκετά σχολεία κωφών άρχισαν να υιοθετούν τη φιλοσοφία της ολικής επικοινωνίας και να την εφαρμόζουν. Μια σειρά από έρευνες έδειξαν, ότι οι κωφοί μαθητές με το σύστημα της ολικής επικοινωνίας είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς της σχολικής και ακαδημαϊκής προόδου σε σύγκριση με τους κωφούς μαθητές των προφορικών σχολείων της ίδιας ηλικίας, του ίδιου βαθμού ακουστικής απώλειας και χρόνων εκπαίδευσης (Nix. G, 1975, Montgomery, 1987 κ.α.).

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. (Rieffie C., 2006) 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.

5.2.1 Νοηματική Γλώσσα

Στο σύστημα νοημάτων, που συνήθως χρησιμοποιείται από τους οπαδούς της ολικής επικοινωνίας, κάθε λέξη (έννοια) έχει αντίστοιχο νόημα. Τα νοήματα αυτά οι εκπαιδευτικοί, στην καλύτερη περίπτωση, όπως αναφέραμε παραπάνω, τα δανείζονται από τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών ή τα επινοούν οι ίδιοι. Στην Αμερική και στην Αγγλία υπάρχουν αρκετές παραλλαγές συστημάτων με νοήματα που έχουν γίνει από εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται στα σχολεία κωφών. Όλα αυτά τα συστήματα στόχο έχουν να αναπαραστήσουν την ομιλούμενη γλώσσα όσο καλύτερα γίνεται και με όλα τα στοιχεία της (σύνταξη και γραμματική). Οι καταλήξεις και τα άρθρα της ομιλούμενης γλώσσας στις περισσότερες περιπτώσεις συμπληρώνονται με το Δακτυλικό Αλφάβητο. Στην Ελλάδα δεν έχουν αναπτυχθεί παρόμοια συστήματα. Μερικοί δάσκαλοι, κύρια από το Ε.Ι.Π.Κ., που χρησιμοποιούν νοήματα με κάπως συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιούν, απ' ό,τι γνωρίζουμε, τα νοήματα της ΕΝΓ, ακολουθώντας τη σειρά της Ελληνικής γλώσσας και προσθέτουν, όταν είναι απαραίτητο, στοιχεία (όπως π.χ. άρθρα, καταλήξεις) χρησιμοποιώντας το δακτυλικό αλφάβητο.

Μερικοί οπαδοί της ολικής επικοινωνίας και άλλοι ερευνητές έχουν εκφράσει τις αντιρρήσεις τους σχετικά με τη ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών συστημάτων. Η σωστή εφαρμογή της ολικής επικοινωνίας επίσης προϋποθέτει, ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σωστά και με πολύ άνεση και τα δύο 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 πάντα να συνοδεύεται και από το αντίστοιχο νόημα. Όλο το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι, ψυχολόγοι, βοηθοί, διοικητικοί, καθαρίστριες, επιμελητές κλπ.) 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 αυτές τις προϋποθέσεις το σύστημα ολικής επικοινωνίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Quigley and Paul, 1984).

5.2.2 ΔΙΓΛΩΣΣΗ-ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τα τελευταία χρόνια ειδικά στα σχολεία κωφών του εξωτερικού έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος με την παροχή ολοένα και πιο βελτιωμένων ακουστικών, τη βελτίωση της εκπαίδευσης δασκάλων και εξειδίκευσης του προσωπικού των σχολείων, την υιοθέτηση ευέλικτων συστημάτων επικοινωνίας, την παροχή από πολύ νωρίς προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, ομιλίας και γλώσσας και τη γενικότερη αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Παρόλ' αυτά, αποτελέσματα από έρευνες δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά, ενώ έχει βελτιωθεί η πρόοδός τους από ό,τι στο παρελθόν, συνεχίζουν να υπολείπονται σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά στον τομέα της ανάγνωσης, της γραφής και γενικότερα στη σχολική πρόοδο. Παράλληλα, τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων υπερτερούν από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, όχι μόνο στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά σε όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής προόδου (Corson, 1973) και στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα (Mooges, 1987). Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των κωφών παιδιών (90%) προέρχονται από ακούοντες γονείς και επομένως αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σχολείο, έχει προβληματίσει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα των ερευνών σε συνδυασμό και με τις προτάσεις των γλωσσολόγων, αλλά και των ίδιων των Κωφών για τη χρήση και αξιοποίηση αυτούσιας της Νοηματικής Γλώσσας στην εκπαίδευση, είχε σαν αποτέλεσμα τελευταία να στραφεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στη δίγλωσση εκπαίδευση. Η πολιτική δηλαδή σχετικά με τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους έχει αλλάξει αρκετά τα τελευταία χρόνια και σε αρκετές χώρες έχει αναγνωριστεί η πολιτισμική σημασία των νοηματικών γλωσσών και ο ρόλος που παίζουν οι γλώσσες αυτές στην κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας. Σύμφωνα με την UNESCO, για παράδειγμα, οι νοηματικές γλώσσες θα πρέπει να έχουν σε όλες τις χώρες την ίδια θέση που έχουν και όλες οι άλλες γλώσσες και θα πρέπει να παίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κωφών. Στη Σουηδία το 1981 ψηφίστηκε νόμος, ο οποίος αναγνωρίζει τη δίγλωσση-διπολιτισμική ιδιότητα των Κωφών. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, τα κωφά παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται με τρόπο, ώστε να μαθαίνουν πολύ καλά τη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα, αλλά και τη Σουηδική Γλώσσα με έμφαση στο γραπτό λόγο. (Svartholm K., 1993)

Στη Σουηδία, τη Δανία, τη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, καθώς και στις Η.Π.Α. σε αρκετά σχολεία Κωφών εφαρμόζονται σήμερα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Mahshie, 1995). Στα προγράμματα αυτά, τα παιδιά από πολύ νωρίς (τη βρεφική τους ηλικία) μαθαίνουν τη φυσική ως προς την πρόσληψή τους γλώσσα, δηλαδή τη Νοηματική που χρησιμοποιούν οι Κωφοί στην κοινότητά τους, όπως τη μαθαίνουν και τα κωφά παιδιά από Κωφούς γονείς. Συνήθως, μαθαίνουν τη Νοηματική από Κωφούς ή ακούοντες δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται στα κέντρα έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων. Όλοι οι δάσκαλοι γνωρίζουν άπταιστα και τις δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα, οι ακούοντες γονείς και οι συγγενείς των κωφών παιδιών μαθαίνουν από Κωφούς δασκάλους τη Νοηματική Γλώσσα και τη χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους στο σπίτι. Οι οικογένειες των κωφών παιδιών στα προγράμματα αυτά βοηθούνται να δεχτούν το γεγονός ότι το παιδί τους θα πρέπει σύντομα να μάθει μια διαφορετική γλώσσα από ότι οι γονείς του, πράγμα που θα το βοηθήσει να προοδεύσει στο σχολείο. Στη συνέχεια, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο συνεχίζουν να διδάσκονται Νοηματική Γλώσσα σαν πρώτη γλώσσα.

Το σχολείο αποτελείται από Κωφούς και ακούοντες δασκάλους που είναι όλοι δίγλωσσοι, δηλαδή πολύ καλοί χρήστες της Νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας. Τα δευτερεύοντα μαθήματα διδάσκονται στη Νοηματική, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. τα Ελληνικά) διδάσκεται σαν δεύτερη γλώσσα χωριστά και αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου. Η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη γραφή και την ανάγνωση. Το μέσο επικοινωνίας γενικά στο σχολείο, είναι η Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Αυτό τηρείται ακόμα και στην επικοινωνία μεταξύ ακουόντων δασκάλων. Τούτο, γιατί η γλώσσα του σχολείου, όπως σε οποιοδήποτε ξενόγλωσσο σχολείο, είναι η Νοηματική. Η ομιλία και η ακουστική γίνεται σαν μάθημα στα παιδιά, δεν χρησιμοποιείται όμως σαν κύριο μέσο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα κωφά παιδιά δεν αντιμετωπίζονται σαν ανάπηρα, αλλά σαν δίγλωσσοι. Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των άλλων μαθημάτων, εκτός των Ελληνικών, είναι το ίδιο με αυτό που ισχύει για τα ακούοντα παιδιά και οι απαιτήσεις οι ίδιες.

Η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στα σχολεία που χρησιμοποιείται. Χρειάζονται όμως αρκετές προσπάθειες για να εφαρμοστεί σωστά. Θα πρέπει οι δάσκαλοι να μάθουν τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Επίσης, θα πρέπει να προσληφθούν αρκετοί Κωφοί δάσκαλοι και να αλλάξει η προκατάληψη που υπάρχει σχετικά με τη Νοηματική Γλώσσα και τους Κωφούς. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε ίσως να καταφέρει αυτό που δεν έχουν καταφέρει οι προηγούμενες μέθοδοι: να βοηθήσει το κωφό παιδί να αποκτήσει γρήγορα γλώσσα και να

εκπαιδευτεί στο ίδιο επίπεδο με τα ακούοντα παιδιά. Το αίτημα των Κωφών άλλωστε, για παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τους ακούοντες εκπαίδευσης για όλα τα κωφά παιδιά, είναι επίκαιρο και ρεαλιστικό απ' ό,τι δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα. Τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι γενικότερα στην εκπαίδευση των κωφών καλούνται να βρουν τρόπους και να εκπονήσουν προγράμματα για να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των καιρών μας. Τούτο είναι επιτακτικό ιδίως για τη χώρα μας, όπου τα προβλήματα του κλάδου είναι πολλά και άλυτα. Για παράδειγμα, υπάρχει αρκετή ασάφεια για το σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σχολεία και τις τάξεις των κωφών παιδιών. Πιο ανησυχητικό όμως από όλα είναι το γεγονός ότι δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα επιστημονικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών για τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των κωφών παιδιών στη χώρα μας.

5.2.3 ΝΕΟΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ Ή ΜΕΘΟΔΟΣ 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. Στη δακτυλογραφή το χέρι που γράφει στον αέρα είναι μπροστά και πάνω από το στήθος του ομιλητή και κινείται από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως γίνεται και όταν γράφουμε. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο (Ε.Δ.Α.) χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των 24 γραμμάτων του Ελληνικού Αλφαβήτου, με κινήσεις και καθορισμένα σχήματα των χεριών και των δακτύλων. Η γνώση του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφάβητου, για παράδειγμα, επιτρέπει σε κάποιον να γράφει στον αέρα με συγκεκριμένα σχήματα δακτύλων κάθε γράμμα μιας ελληνικής λέξης, όπως ακριβώς θα έγραφε στο χαρτί ή στον πίνακα. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιεί το ένα χέρι, όπως και το Αμερικάνικο, το Γαλλικό κ.α., ενώ το Αγγλικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια. Η δακτυλογραφή χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση από το 1620, την εποχή του Bonet στην Ισπανία, εποχή δηλαδή της πρώτης προσπάθειας εκπαίδευσης κωφών (Best, 1943). Από την Ισπανία η δακτυλογραφή μεταφέρθηκε στη Γαλλία, όπου ο Abbé de l'Épée την χρησιμοποιούσε σε συνδυασμό με τα νοήματα. Επίσης, μεταδόθηκε και σε άλλες χώρες.

Σήμερα στα σχολεία κωφών σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, όπως και στα αντίστοιχα της Ανατολικής Ευρώπης και σε πολύ λίγα στην Αμερική (π.χ. Rochester School), χρησιμοποιείται η μέθοδος Rochester ή Νεοπροφορική, δηλαδή η δακτυλογραφή ταυτόχρονα με την ομιλία. Ο δάσκαλος μιλάει και ταυτόχρονα «γράφει» στον αέρα όλες τις λέξεις της

ομιλίας του. Ο δάσκαλος που γνωρίζει αρκετά καλά το Δακτυλικό Αλφάβητο μπορεί να παρουσιάσει με τη δακτυλογραφή 100 λέξεις το λεπτό (Mooges,1978). Με το σύστημα αυτό τα παιδιά παίρνουν τις πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης, της δακτυλογραφής και τωνακουστικών τους. Όταν θέλουν να εκφραστούν, χρησιμοποιούν ομιλία και δακτυλογραφή ταυτόχρονα, όπως οι δάσκαλοι τους.

6. Η ΑΝΤΙΠΑΛΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗΣ Ή ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

6.1 Η ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η Νοηματική Γλώσσα, όπως είδαμε παραπάνω, χρησιμοποιείται στα σχολεία Κωφών που εφαρμόζουν δίγλωσση εκπαίδευση. Στο επόμενο εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο είναι αφιερωμένο σε γλωσσολογικά θέματα, σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, θα επανέλθουμε στο θέμα. Στο κεφάλαιο αυτό θα κάνουμε μια συνοπτική μόνο παρουσίαση. Η Νοηματική Γλώσσα, όπως είδαμε στο 1ο εκπαιδευτικό πακέτο, 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 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 ανάγκες της. Η Νοηματική Γλώσσα κάθε εθνικής ομάδας Κωφών είναι τελείως διαφορετική από τις αντίστοιχες Νοηματικές Γλώσσες άλλων εθνικών ομάδων Κωφών. Με την έννοια αυτή δεν υπάρχει μια διεθνής Νοηματική Γλώσσα, όπως δεν υπάρχει μια διεθνής ομιλούμενη γλώσσα (η Esperanto δεν έχει ευρεία εφαρμογή για να θεωρηθεί από τις ομιλούμενες διεθνής, ούτε και η ανάλογη Gestuno από τις Νοηματικές Γλώσσες). Η Νοηματική Γλώσσα, λόγω του ότι χρησιμοποιείται

κύρια από τους Κωφούς και λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων μέχρι πριν από το 1960, δεν εθεωρείτο αυτόνομη και πλήρης γλώσσα. Ακόμα και οι ίδιοι οι Κωφοί επηρεασμένοι από τους ακούοντες, παρ' όλο 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 ένοιωθαν δηλαδή ιδιαίτερα υπερήφανοι για τη γλώσσα τους (Baker and Battison, 1980).

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 τη 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. Ο Battison (1974) διέκρινε ένα τέταρτο στοιχείο, τον προσανατολισμό της παλάμης. Οποιοδήποτε νόημα σχηματίζεται από τον συνδυασμό των παραπάνω τεσσάρων στοιχείων (Stokoe, 1958, 1972). Η γλωσσολόγος Bellugi και οι συνεργάτες της στις Η.Π.Α. μελέτησαν τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας και έδειξαν ότι διαθέτει μια αρκετά πολύπλοκη δομή με συγκεκριμένη σύνταξη και γραμματική (Klima & Bellugi, 1979). Η κίνηση του χεριού μελετήθηκε προσεκτικά από τη Bellugi και τους συνεργάτες της που είδαν ότι για παράδειγμα στα ρήματα και στα επίθετα μια μικρή αλλαγή στο μέγεθος της κίνησης ή στην ταχύτητα που κινείται το 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. Οι Supalla και Newport (1978) μελέτησαν 100 ζεύγη ουσιαστικών - ρημάτων όπου το ρήμα και το ουσιαστικό είχαν περίπου την ίδια σημασία και υποθετικά καμία διαφορά στα νοήματα. Για παράδειγμα, προσπάθησαν να δουν αν υπάρχει διαφορά σε Νοήματα όπως «κάθομαι»-«καρέκλα», «αεροπλάνο»-«πετάω με αεροπλάνο», «σκουπίζω»-«σκούπα» κ.α. Βρήκαν ότι τα ρήματα αυτά σχηματίζονται συνήθως με μια μεγάλη κίνηση, όπως «πετάω»-«κάθομαι». Τα αντίστοιχα ουσιαστικά όμως σχηματίζονται με μικρότερες κινήσεις, οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και κοφτές. 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 μικρές 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 κίνησή 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. Σ' αυτό το σημείο η δομή της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας, που έχει ερευνηθεί αρκετά, μοιάζει με την Λατινική και τη Ρώσικη και όχι με την Αγγλική Γλώσσα (Baker and Padden, 1978).

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. Γενικά σύμφωνα με έρευνες, 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 (Baker and Padden, 1978).

Η Νοηματική Γλώσσα έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνών τα τελευταία χρόνια από γλωσσολόγους στις Η.Π.Α., την Αγγλία, την Κίνα, την Αυστραλία, τη Κένυα, τη Σουηδία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. (Meadow G, Morford M., 1985) Στη χώρα μας έχει αρχίσει η έρευνα της καταγραφής των γλωσσολογικών στοιχείων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Μερικά Πανεπιστήμια σε άλλες χώρες έχουν ερευνητικά κέντρα για τη Νοηματική Γλώσσα και τα αποτελέσματα των ερευνών τους παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον τόσο από γλωσσολογική άποψη όσο και από την πλευρά της βιολογίας, της νευρογλωσσολογίας και της ψυχολογίας γενικότερα. Τα αποτελέσματα από τις έρευνες σε όλα αυτά τα κέντρα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι κάθε εθνική Νοηματική Γλώσσα- σε όσες χώρες έγιναν σχετικές έρευνες- είναι μια πλήρης και ανεξάρτητη γλώσσα, που ανήκει στις μη γραπτές γλώσσες, περιέχει όλα τα γλωσσολογικά φαινόμενα που παρατηρούνται και στις ομιλούμενες γλώσσες (γραμματική, σύνταξη, λεξικό, φωνολογία, πραγματολογία) και μαθαίνεται από τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων με τον ίδιο τρόπο, όπως μαθαίνεται οποιαδήποτε γλώσσα από τα ακούοντα παιδιά. Τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν προγράμματα έγκαιρης δίγλωσσης εκπαίδευσης

μαθαίνουν τη Νοηματική σε μεγαλύτερη ηλικία μέσα στα σχολεία κωφών από τα άλλα κωφά παιδιά.

6.2 Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η μελέτη του θέματος των Κωφών σε οδηγεί μπροστά στη αντιπαράθεση δύο βασικά απόψεων. Η μια ξεκινάει από τη βάση της αναγνώρισης της γλώσσας των Κωφών ως μητρικής γλώσσας και η άλλη θεωρεί πρώτο μέλημα την εκμάθηση του προφορικού λόγου των ακουόντων. Οι διαφορετικές αυτές στάσεις και επιλογές ταλαιπώρησαν και ταλαιπωρούν την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των Κωφών.

Επίσης το γεγονός ότι άργησε να ξεκαθαρίσει το θέμα της φυσιολογίας της ακοής δημιούργησε και αυτό με τη σειρά του αναστολές για την εκπαίδευσή τους. Ο Ιπποκράτης και ο Αριστοτέλης αποδίδουν σε οργανική βλάβη το πρόβλημα (Ιπποκράτης, Περί Σαρκών., Αριστοτέλης, Προβλήματα II). Ο Σωκράτης, στην συνομιλία του με τον Θεαίτητο για τον λόγο - ομιλία, αναφέρεται στους "κωφούς απ' αρχής", οι οποίοι δεν μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους με το λόγο (Πλάτωνας, Θεαίτητος). Ο Αριστοτέλης επίσης παρατηρεί και συσχετίζει την από την γέννηση κώφωση με την αλαλία (Αριστοτέλης, Περί τα ζώια ιστοριών). Στην Καινή Διαθήκη παρουσιάζονται παραστατικά η αιτία της αλαλίας ως μη λειτουργίας της αίσθησης της ακοής ενώ το κείμενο παραπέμπει και στον εναλλακτικό οπτικοκινητικό τρόπο επικοινωνίας των Κωφών (Μάρκος, 7,32-37). Αργότερα τον 2ο αιώνα μ.Χ., ο Έλληνας ιατροφιλόσοφος Αλέξανδρος Αφροδισιέας, αναφέρει ρητά: "οι κωφοί από την γέννησή τους είναι άλαλοι, γιατί δεν είχαν ποτέ τους ακουστικές παραστάσεις" (Αφροδισιέα, Α., Προβλήματα 138). Η άποψη αυτή είναι σήμερα πλέον αποδεδειγμένη και αποδεκτή. Η ανακοίνωση του Ολλανδού χειρουργού Ιμμαν, στο τέλος του 17ου αιώνα διατύπωσε την άποψη πως στο όργανο της ομιλίας των Κωφών δεν εντοπίζεται βλάβη. Η προσφορά του Ιμμαν βρίσκεται περισσότερο στο γεγονός της κοινοποίησης και διεθνοποίησης των αιτίων της αλαλίας των Κωφών και της πρότασης μεθόδου εκπαίδευσής τους. (Brunner H, 1988) Η πρώτη καταγραφή προσπάθειας αγωγής Κωφών, αφορά στην περίπτωση ενός μοναχού τον 16ο αιώνα στην Ισπανία. Ο Pedro Ponce Leon ανέλαβε την διδασκαλία δύο Κωφών αδελφών. Η πρώτη προσπάθεια, που πήρε επίσημο χαρακτήρα και μάλιστα οδήγησε στη δημιουργία ειδικού φορέα εκπαίδευσης, ήταν εκείνη του Abbe de L' Epee στο Παρίσι (1760).

Στην ανάπτυξη των Κωφών δεν παρατηρείται απλά γλωσσική καθυστέρηση αλλά πρόκειται για μια άλλη διαφορετική ανάπτυξη. Οι ήχοι ενώ είναι τα καλύτερα σύμβολα για να

εκφρασθούν οι σκέψεις, δεν είναι όμως τα μόνα και για τους Κωφούς όχι τα πιο βολικά (L' Erpe, 1992, σελ. VIII). Είναι επίσης επίτευγμα για τον Κωφό να μπορέσει να εκφράσει επαρκώς γραπτά τις ιδέες του μυαλού του (Griffey, N., 1994, σελ. 154). Ακόμα λίγοι είναι και εκείνοι που μπορούν να διαβάσουν εφημερίδες και να αντλήσουν αξιόπιστα πληροφόρηση. Συνήθως ενημερώνονται με αναμετάδοση από το περιβάλλον τους, με αμφισβητούμενη βέβαια και πάλι την αξιοπιστία και επιπλέον χωρίς να είναι τακτική αυτή η ενημέρωση, αλλά εντελώς περιστασιακή (Καλαϊτζάκης, Α., 1996).

Η μητρική γλώσσα, στην οποία σκέφτονται και αισθάνονται τα κωφά παιδιά, είναι η γλώσσα των χειρών, ενώ μόνο ένα ποσοστό 10% συνήθως μαθαίνει την εθνική τους γλώσσα (Κωνσταντινίδου, Μ., 1995). Τα Κωφά παιδιά όμως υποφέρουν, όχι από την έλλειψη της μητρικής εθνικής τους γλώσσας, αλλά από την έλλειψη κάθε γλώσσας. Οι Κωφοί γονείς Κωφών παιδιών αντιμετωπίζουν πιο ρεαλιστικά μια -αναμενόμενη ίσως- κώφωση του παιδιού τους και έχοντας τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας από την πρώτη στιγμή, η επικοινωνία δεν διακόπτεται, ευεργέτημα που φαίνεται στην πρόοδο των παιδιών (Labori, E., 1995, σελ. 27). Τα Κωφά παιδιά ζευγαριών Κωφών γονέων, εμφανίζουν ικανοποιητική ανάπτυξη λόγω κυρίως του κοινού επικοινωνιακού μέσου (Flaherty, P., 1991, σελ. 229). Εξ αιτίας της κώφωσης παρατηρούνται διάφορες ελλείψεις και καθυστερήσεις στο γνωστικό τομέα (Πόρποδας, Κ., 1984, σελ. 131), οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε μια σειρά από λόγους μπορεί όμως να είναι και οι ατέλειες του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσιάντης, Γ., - Μανωλόπουλος, Σ., 1988, σελ. 108).

Η έλλειψη όμως των ακουστικών εμπειριών και η απουσία του προφορικού λόγου είναι στοιχεία που δημιουργούν έντονο απομονωτισμό, που συντηρείται μέσα σε ένα απαθές και παντελώς στερημένου κινητικότητας, δημιουργικών ερεθισμών και δράσεων οικογενειακό περιβάλλον. Με παρατεταμένη απομόνωση για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα τέτοιο ελλειμματικό περιβάλλον είναι πολύ δύσκολο να μην υπάρξουν επιπτώσεις (Paul Preston 1994). Η απουσία ακουστικών-αισθητηριακών εμπειριών είναι αιτία για τη δημιουργία προβλημάτων, που φτάνουν μέχρι την μείωση της διανοητικής ικανότητας του ατόμου. Το γεγονός αυτό προσπάθησε να αποδείξει πειραματικά ο Vernon απομονώνοντας διάφορα άτομα σε σκοτεινά και ηχητικά μονωμένα δωμάτια από μία έως τρεις ημέρες. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μετά την επεξεργασία των παρατηρήσεών του ήταν σαφή: Η παράταση της απομόνωσης μείωνε όλο και περισσότερο τη δυνατότητα αυτοσυγκέντρωσης και την διανοητική ικανότητα των ατόμων. Αντίθετα, μετά την άρση των πειραματικών συνθηκών απομόνωσης και σε μικρό χρονικό διάστημα, στα άτομα αυτά η φυσιολογική

σκέψη και διανοητική ικανότητα επανέρχονταν σε κανονικά επίπεδα (Ζαφειράτου - Κουλιούμα, Ε., 1994, σελ. 79-80).

Η αναγκαιότητα της ανθρώπινης γλώσσας και η συμβολή της στην πνευματική μας ανάπτυξη μέσα από την διαλεκτική σχέση σκέψης γλώσσας, είναι αναμφισβήτητη, άσχετα αν η ανταλλαγή των ιδεών γίνεται με τον έναρθρο ή με τον λόγο των χεριών (Πόρποδας, Κ., 1984, σελ. 16). Είναι γνωστό πως για την επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας συμβάλλουν δύο κυρίως στοιχεία. Το ακουστικοφωνητικό και το οπτικοκινητικό. Οι Κωφοί έχουν έναν ιδιαίτερο δικό τους κώδικα επικοινωνίας ο οποίος στηρίζεται στο οπτικοκινητικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Αυτός είναι η γλώσσα των νευμάτων (Sign language). Με οπτικό τρόπο εκφράζουν τις εμπειρίες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Απώτερος στόχος, όπως κάθε γλώσσας, είναι η άνετη επικοινωνία, η δημιουργική ανάπτυξη και η καλύτερη ποιότητα ζωής. Η μετάδοση των πληροφοριών γίνεται οπτικά και απευθύνεται στην αίσθηση της όρασης του συνομιλητή. Το εκφραστικό όργανο είναι οι κινήσεις των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις των χειλέων. Τα χέρια συμμετέχουν με θέσεις, σχήματα και κινήσεις του πήχη, της παλάμης και των δαχτύλων. Η ταυτόχρονη συμμετοχή των κινήσεων των χειλέων γίνεται, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο για την καλλίτερη κατανόηση, μέσω του συλλαβισμού κάποιων λέξεων. Η συνεχής χρήση τους στο σπίτι, στο σχολείο και ως ένα βαθμό στο κοινωνικό τους περιβάλλον θα βελτιώσει, θα πλουτίσει και θα αναπτύξει το εκφραστικό τους όργανο, σε σημείο που να μην αδικεί το πνευματικό επίπεδο της ομάδας, η οποία δεν βρίσκεται μακριά από την ημέρα της παρουσίασης του ποιητικού της λόγου (Τριαναταφυλλίδης, Γ., 1997, σελ. 63).

Η εκτεταμένη χρήση των νευμάτων θα οδηγήσει αρχικά στην καταγραφή τους, συγχρόνως στην αποκρυπτογράφηση των κανόνων και των αρχών που τα διέπουν και τέλος στην πλήρη κατανόηση των δομών τους, με την κατάκτηση της γραπτής έκφρασής τους (Παπασπύρου, Χ., 1998, σελ. 31). Είναι καιρός τον παραγκωνισμό των νευμάτων να αντικαταστήσει η επιστημονική τους έρευνα. Την προκατάληψη και την άγνοια, να διαδεχθεί ο προβληματισμός και η χρήση του ιδιαίτερου αυτού εκφραστικού τρόπου των Κωφών. Θα δημιουργηθούν έτσι οι προϋποθέσεις για την αποδοχή ενός περιθωριοποιημένου εκφραστικού μέσου ως "μητρική γλώσσα". Ήδη στις Η.Π.Α είναι επίσημα αποδεκτή εδώ και τριάντα χρόνια και είναι η τέταρτη περισσότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Η Γαλλία, παρ' όλη την σημαντική παράδοσή της στην καθιέρωση και εξέλιξη της γλώσσας των νευμάτων, καθυστερεί, την αναγνώρισε επίσημα μόλις το 1991. Από το 1988 υπάρχει ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το οποίο συμμεριζόμενο τις θέσεις, του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Κωφών, και αφού αναλύει τους λόγους, προτείνει στα κράτη μέλη την επίσημη αναγνώριση της

γλώσσας των νευμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, έγγραφο Α2-0302/87, 19/2/1988). Στην Ελλάδα έχει τύχει επίσημης αναγνώρισης το 1995 (Ν. 2328) για την χρήση της στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το 2000 (Ν. 2817) αναφέρεται η ελληνική νοηματική ως η γλώσσα των Κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την τεχνολογική ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης των τελευταίων δεκαετιών αποτέλεσαν σταθμό στην αγωγή των Κωφών. Με την νέα τεχνολογία μπόρεσαν να γίνουν ακριβείς μετρήσεις της υπολειπόμενης ακοής. Αυτό το γεγονός οδήγησε στο διαχωρισμό Κωφού και βαρήκοου και οριοθέτησε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Συγχρόνως η έγκαιρη διάγνωση επέτρεψε την από πολύ νωρίς εκπαίδευση των Κωφών παιδιών πριν ακόμη φτάσουν στην σχολική ηλικία. Συζητούνται πλέον όλες οι απόψεις και γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης όλων των δυνατοτήτων επικοινωνίας των Κωφών. Ο συγκερασμός των διαφόρων απόψεων είναι εμφανής στις μεθόδους που παρουσιάζονται σήμερα στην εκπαίδευσή τους.

Επίσης όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για σύνθετες μορφές πρόσληψης του λόγου, που μπορούν να επιτύχουν καλλίτερα αποτελέσματα στην αγωγή των Κωφών, ενώ αναφέρεται πως η συστηματική επικοινωνία με νεύματα δεν εμποδίζει τον προφορικό λόγο, αντίθετα τον διευκολύνει. (Kirk, S., 1973, σελ. 323). Νομίζω όμως ότι πιο εύκολα θα απαντηθεί το ερώτημα, όταν ο ερευνητής μπει στον κύκλο τους. Εκεί ανάμεσα στους Κωφούς, διαμορφώνει απόψεις προσέγγισής τους, ενώ απομυθοποιεί κάποιες άλλες. Το μέγεθος και η πολυπλοκότητα του προβλήματος υποχρεώνει τον κάθε εμπλεκόμενο να παραμένει αθεράπευτα ανοιχτός σε οτιδήποτε νέο. Από αυτήν ακριβώς την πρακτική θα διαφανεί τελικά και ο τρόπος επικοινωνίας, που εξυπηρετεί το Κωφό παιδί, ώστε έγκαιρα να αποκτήσει γλώσσα να εκπαιδευτεί με αυτήν, να ενταχθεί στην κοινωνία και να μην ταλαντεύεται μεταξύ Κωφού και ακούοντα, χωρίς ποτέ να είναι κάποιος. Η τελευταία μεθοδολογική πρόταση για την πληρέστερη επικοινωνία και αποτελεσματικότερη αγωγή των ατόμων με κώφωση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση (Bilingual education).

Πρόσφατες επιστημονικές έρευνες εμφανίζουν την δίγλωσση αγωγή να είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά των προηγούμενων μεθόδων και να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην κατάκτηση της γλώσσας, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής ένταξης. Είναι η μέθοδος που πραγματικά σέβεται τον Κωφό. Του αναγνωρίζει το δικαίωμα ιδιαίτερης γλώσσας, που είναι ισότιμη με την ομιλούμενη στο κοινωνικό του περιβάλλον (Παπασπύρου, Χ., 1996, σελ. 141). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε άνθρωπος έχει την μητρική του γλώσσα. Όταν το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο έχει βρεθεί το άτομο, χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα, προκειμένου να παρασχεθεί η προβλεπόμενη

αγωγή και γνώση για να έχει την απαιτούμενη κοινωνική συμμετοχή, πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται την γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος ως δεύτερη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει με τις ομάδες των μεταναστών, προσφύγων, τσιγγάνων και γενικά εθνικών μειονοτήτων.

Η φυσική γλώσσα των Κωφών είναι η γλώσσα των νευμάτων. Ο ακούον, γονιός - εκπαιδευτικός, προσαρμόζεται στον οπτικό τρόπο επικοινωνίας, τον χρησιμοποιεί και αποκτά πλήρη επαφή με τον Κωφό, ανοίγοντας αξιόπιστο δίαυλο επικοινωνίας. Μπορούν και οι δύο να ανταλλάξουν πληροφορίες για την γενική γνώση του κόσμου, τη ζωή, την ιστορία και τον πολιτισμό. Πολύ συγκεκριμένος και σημαντικός στόχος είναι η κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η συνέχεια εξαντλείται με την τελειοποίηση και του προφορικού λόγου. Το ποιοτικό αποτέλεσμα της τελευταίας αυτής φάσης, δηλαδή το επίπεδο κατάκτησης που μπορεί να επιτευχθεί έχει άμεση σχέση με τις ατομικές ιδιαιτερότητες του Κωφού. Με τη επιτυχή ολοκλήρωση της δίγλωσσης επικοινωνίας θα μπορεί ο Κωφός να συμμετέχει σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων και να αντλεί εμπειρίες και γνώσεις και από τις δύο κοινότητες, Κωφών και ακουόντων (Κωνσταντινίδου, Μ., 1995). Το σχολείο της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχει άλλη διάρθρωση στο πρόγραμμά και την δομή του. Οι εκπαιδευτικοί ακούοντες και Κωφοί είναι όλοι δίγλωσσοι. Η εθνική γλώσσα στην περίπτωσή μας η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα ενώ πρώτη γλώσσα είναι η ελληνική νοηματική. Στην ελληνική γλώσσα δίνεται βαρύτητα ως προς την γραπτή έκφραση. Τα δευτερεύοντα μαθήματα διδάσκονται και αυτά στην ελληνική νοηματική που είναι η γλώσσα του σχολείου (Λαμπροπούλου, Β., 3ο, 1997-99, σελ. 38).

Η δίγλωσση εκπαίδευση αλλάζει το σκηνικό και την παιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών με κώφωση, αλλά και την ψυχολογία ολόκληρης της κοινότητας των Κωφών. Υπάρχουν θετικά μηνύματα που αφορούν την υιοθέτηση της, υπάρχουν όμως ακόμα και κάποιες επιφυλάξεις από ορισμένους χώρους, που δυσκολεύονται να αποδεχθούν την ελληνική νοηματική γλώσσα ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ταυτότητας των Κωφών μαθητών και ως το βασικό εργαλείο εκπαίδευσής και ένταξής τους στην σχολική αρχικά και στον ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αργότερα. Το όλο θέμα άπτεται της λεπτής διαδικασίας των διαπολιτιστικών ισορροπιών μεταξύ διαφορετικών παραδόσεων και γλωσσών, ώστε μια ενδεχόμενη προσπάθεια προσέγγισης να μην εγκυμονεί συγκρούσεις.

6.3 ΟΙ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΚΑΣΤΟΤΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το πολιτικό και κοινωνικό μας σύστημα βασίζεται στην αρχή της δημοκρατίας. Μέσα στο πλαίσιο των αρχών της, το σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Περίπου το 20% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας είναι άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ζουν σε περιβάλλον περιλαμβάνει αρκετές ελλείψεις όσον αφορά τις προδιαγραφές για τις ανάγκες τους και για το μέλλον τους. Το πρόβλημα συνεπώς εντοπίζεται στο περιβάλλον – άψυχο και έμψυχο – που ζουν και όχι στην κατάστασή τους. Από τα σημαντικότερα θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή αποτελεί ο στόχος της να καταφέρει να εντάξει όσα παιδιά έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Προκειμένου να κατορθώσει να το πετύχει αυτό, είναι απαραίτητη η ένταξη όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με αναπηρίες στο περιβάλλον του γενικού σχολείου και ταυτόχρονα η σταδιακή μείωση των ειδικών σχολείων που βρίσκονται σε λειτουργία απομονωμένα, κάνοντας διαχρονικό το μοντέλο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Η πολιτική ακολουθήθηκε στην εκπαίδευση σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το 1982 και έπειτα κατευθύνθηκε προς τη σχολική ενσωμάτωση των ειδικών τάξεων στις κανονικές, γενικές τάξεις. (Πολυχρονοπούλου Α., 2012/ Κολοτούρη Σ. 2013) Η προετοιμασία για να υλοποιηθεί ο νέος αυτός θεσμός εμπεριέχει ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας που έγιναν πιο εντατικές μετά το 2000. Η κυβέρνηση του 1982 αποφάσισε να αναβαθμίσει την ειδική αγωγή και να λάβει μέτρα προετοιμασίας για την υλοποίηση του θεσμού της ενσωμάτωσης. Οι βασικότερες από αυτές τις ενέργειες περιλαμβάνουν τη θεσμοθέτηση του προγράμματος της ειδικής τάξης (τμήμα ένταξης) που αποτελεί ακόμη και σήμερα το επικρατέστερο μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης στη χώρα μας και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Το 1985 με το Νόμο 1566 για τη Δομή και Λειτουργία της Α βαθμιας και Β βαθμιας εκπαίδευσης η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο σύστημα της Γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναγνωρίζεται ότι :

Η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται ισότιμα ως μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλο το φάσμα των βαθμίδων της, χωρίς να χάνει την ιδιαιτερότητα της ως παιδαγωγική επιστήμη.

Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι υποχρέωση κι ευθύνη της πολιτείας

Υιοθετείται ο θεσμός της ενσωμάτωσης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων (τμήματα ένταξης) μέσα στα συνηθισμένα σχολεία

Θεσπίζεται ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών

Αλλάζει επίσημα η ονομασία “αποκλίνον άτομο” σε “άτομο με ειδικές ανάγκες”

Σύμφωνα με το νόμο αυτό οι υποστηρικτικές υπηρεσίες ειδικής αγωγής στελεχώνονται με θεραπευτές του λόγου, επαγγελματίες συμβούλους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές, εργασιοθεραπευτές, επιμελητές.

Το Μάρτιο του 2000 έγινε ψήφισμα ενός νομοσχεδίου ειδικής αγωγής που είχε προταθεί το 1999 ως νόμος 2817/2000, “Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις”. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, είναι προφανές πως πλέον προωθείται η προαγωγή, η βελτίωση των συνθηκών και ο εκσυγχρονισμός του θεσμού της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα:

- Καθιερώνεται η χρήση του όρου “άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες “ αντί του όρου “άτομα με ειδικές ανάγκες”. Με βάση αυτόν «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιστεύονται πλέον τα άτομα που εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία στο να μάθουν, αποστηθίσουν και να προσαρμοστούν λόγω των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων που αυτά έχουν. Στην κατηγορία των ατόμων αυτών εμπεριέχονται όσοι αντιμετωπίζουν προβλήματα νοητικής ανεπάρκειας ή ανωριμότητας, όσοι αντιμετωπίζουν βαριά προβλήματα με την όραση και την ή ακοή τους, όσοι αντιμετωπίζουν σημαντικά νευρολογικά και ορθοπεδικά προβλήματα , όσοι πάσχουν από δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, όσοι πάσχουν από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή άλλων διαταραχών ανάπτυξης» (άρθρο 1).
- Προάγεται η ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στα σχολεία με την βοήθεια όσων μαθητών έχουν αναπηρία μέσα στην γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό (παράλληλη στήριξη) ή σε καλά οργανωμένα ενταξιακά τμήματα (πρώην ειδικές τάξεις)
- Αποφασίζεται η δημιουργία καινούριων τύπων σχολείων και προγραμμάτων ειδικής αγωγής
- Εμπεριέχονται προεπαγγελματικές δραστηριότητες ως ανεξάρτητο μέρος του στο προγράμματος του ειδικού σχολείου

- Η ελληνική νοηματική γλώσσα καθιερώνεται πλέον ως επίσημη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών
- Δημιουργείται τμήμα ειδικής αγωγής μέσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καθιερώνονται αποτελεσματικότερες ρυθμίσεις για να διορίζονται τα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες σε κενές θέσεις ειδικού εκπαιδευτικού.
- Επεκτείνεται η φοίτηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έως το 22ο έτος της ηλικίας τους
- Δημιουργούνται στις έδρες νομαρχιών τα ΚΔΑΥ (Κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης)

Σύμφωνα με το νέο νόμο που ψηφίστηκε στην Ελλάδα το 2008 αφορώντας την Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: *«Με βάση το άρθρο 3 του ισχύοντος αυτού νόμου 3699/2008 σχετικά με την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»:*

1. Μαθητές που έχουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ονομάζονται όσοι για ένα διάστημα περίοδο της σχολικής τους ζωής αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση λόγω ποικίλων αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών προβλημάτων τα οποία, μετά από εξονυχιστική, επιστημονική αξιολόγηση, φαίνεται να επιδρούν στον τρόπο της προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον και της μάθησης. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάγονται κυρίως αυτοί που εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008 «1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι πλέον υποχρεωτική και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος οφείλει να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στις υπηρεσίες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ΕΑΕ εμπεριέχονται η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία, η κατάλληλα οργανωμένη παρέμβαση με ειδικά εκπαιδευτικά τεχνικά μέσα και προγράμματα, που θα τίθενται προς υλοποίηση από τα σωστά δομημένα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες του δημοσίου. Η ΕΑΕ οφείλει να συμπεριλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης που είναι κατάλληλες ως τεχνικές υποδομές μέσα στις οποίες θα πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης και προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι. Επίσης οφείλει να παρέχει και τις αναγκαίες υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

3. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και στα γενικά δημόσια σχολεία, γίνεται εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχετικά με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι

Απαραίτητο. Προγράμματα που παρεμβαίνουν συστηματικά στην κοινωνική ένταξή τους, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών και την υποστήριξη τους σε όλους τους τομείς, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και δευτερεύοντα από τα ΚΕΔΔΥ». Η ΕΑΕ στοχεύει κυρίως : α) στην πολύπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, για να είναι δυνατή η ένταξη τους στο γενικό σχολείο, με την προϋπόθεση αυτό να είναι δυνατόν, γ) στην ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) στην αλληλοαποδοχή τους, στην αρμονική κοινωνική συμβίωσή τους και στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της πλήρους πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτηριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που παρέχουν. Τέλος, για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες υλοποιήθηκαν προγράμματα με στόχο την ενδυνάμωση και τη στήριξη των οικογενειών τους ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις κρίσεις και τις όποιες δυσκολίες του παιδιού τους. Η κοινωνική ένταξη μέσα στα περιβάλλοντα ενσωμάτωσης είναι μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά. Όπως υποστηρίζουν οι Stinson και Antia (1999) η κοινωνική ένταξη για τα κωφά παιδιά δύναται να οριστεί ως η ικανότητα

τους : (α) να επιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα παιδιά που δεν εμφανίζουν προβλήματα ακοής, (β) να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και τέλος (γ) να λάβουν την αποδοχή των συμμαθητών τους. Τον παραπάνω ορισμό που δίνουν θα χρησιμοποιήσουμε για την νόηση της κοινωνικής ένταξης σε αυτή τη μελέτη. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών που είναι κωφά μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον θα υπάρξει η βάση για να μελετήσουμε την κοινωνική τους ένταξης. Αν και τα τελευταία χρόνια η κοινωνία έχει διαφοροποιήσει αρκετά τη στάση της προς τα άτομα που εμφανίζουν ν αναπηρία, αρκετοί αυτοί που στη θέα της κοιτάζουν λίγο πιο επίμονα και έντονα. Αυτό τους αποθαρρύνει τους γονείς να κυκλοφορούν συχνά, να πηγαίνουν σε πολυσύχναστα μέρη και κοινωνικές εκδηλώσεις, να βάζουν τον εαυτό τους και το παιδί τους σε μη ευχάριστες καταστάσεις. Στην Ελλάδα τείνει να μεταβληθεί σταδιακά η γνώμη που των ανθρώπων για την αναπηρία γιατί όλο και πιο πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες κυκλοφορούν στο δρόμο και αρχίζουν πλέον εντάσσονται σε εργασιακούς τομείς. Οι Παραολυμπιακοί αγώνες αναδεικνύουν μια διαφορετική πλευρά αυτών των ανθρώπων που σε καθημερινές συνθήκες δεν θα γνώριζε ο καθένας. Έτσι η αντιμετώπιση τους με περιέργεια, λύπη, οίκτο, αποστροφή κάποιες φορές, σιγά σιγά ελαχιστοποιείται. Είναι αναμφισβήτητο πώς όσο περισσότερες φορές δει κάποιος μια εικόνα τόσο πιο πολύ την οικειοποιείται και τη συνηθίζει. Οι γονείς των κωφών παιδιών μέχρι να το καταφέρουν αυτό, έχουν ζήσει την κοινωνική απόρριψη μέσα από τα βλέμματα και τη στάση των περαστικών και των γειτόνων. Η στάση που θα κρατήσει η κοινωνία σχετίζεται κατά ένα σημαντικό βαθμό και από την στάση της ίδιας της οικογένειας. Όταν σε μια γειτονιά, το πρόβλημα δε γνωστοποιείται, διότι το παιδί απομονώνεται και δεν βγαίνει έξω ή επειδή η μητέρα αποφεύγει να μιλήσει γι' αυτό, ακόμα και στην περίπτωση που συναντιέται με τους ίδιους ανθρώπους κάθε μέρα, τότε είναι η απόμακρη στάση αυτών δεν μπορεί να αποφευχθεί και ως ένα βαθμό θεωρείται φυσιολογική. Επίσης, η μη συμμετοχή του κωφού παιδιού στις κοινωνικές δραστηριότητες, στους καθημερινούς χώρους και μειωμένος αριθμός των συναναστροφών του σε αυστηρά καθορισμένα πλαίσια που αποτελούνται από ομοιοπαθείς είναι μια μορφή «καταδίκης» (Paul Preston 1994). Μπορεί αυτό να μην είναι φανερό όταν το παιδί είναι μικρό μεγαλώνοντας όμως δημιουργούνται σημαντικά προβλήματα στο νέο άτομο με αναπηρία, αφού δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο ώστε να διεκδικεί τα δικαιώματα του και τη θέση που του αναλογεί στο κοινωνικό σύνολο. Το αίσθημα της απόρριψης δύναται να το διαισθανθεί η οικογένεια και το παιδί σε όλη τη διάρκεια της κοινωνικής τους ζωής. Η έντασή του μικραίνει όμως όσο περνούν τα χρόνια που συνυπάρχει μέσα στην κοινωνία που καταβάλλει προσπάθειες να το συμπεριλάβει. Αντίθετα αυτή αυξάνεται. Στη μεταβολή των στάσεων διαδραματίζει κύριο ρόλο η εφευρετικότητα και η αντίδραση των γονέων. Οι γονείς

πιστεύουν ότι το αποδεκτό για τη κοινωνία, οφείλουν να το ακολουθούν όλοι. Αποτέλεσμα είναι να επηρεάζονται από τους κοινωνικούς κανόνες και να θεωρούν ότι οφείλουν να τους ακολουθούν πιστά χωρίς καμία αλλαγή προκειμένου, να γίνουν αποδεκτοί από την κοινωνία αυτοί και το παιδί τους. Έτσι τονίζουν την αναπηρία του. Με την κατάλληλη προσαρμογή του παιχνιδιού τα παιδιά αυτά δεν αποκόβονται από το κοινωνικό σύνολο. Δύναται να παίζουν στους χώρους που παίζουν και τα άλλα παιδιά. Αρκετές φορές οι γονείς σχετίζονται μόνο με τις ομοιοπαθείς οικογένειες. Αρχικά, αυτό τους προκαλεί ανακούφιση καθώς «δεν είναι οι μοναδικοί με αυτό το πρόβλημα αλλά υπάρχουν και άλλοι που βρίσκονται ίσως και σε χειρότερη κατάσταση». Στη συνέχεια όμως μειώνουν τις συναντήσεις τους γιατί το αίσθημα της διάκρισης και της απομόνωσης τους ενοχλεί. Διότι η κοινωνική δεν απασχολεί μόνο στα ανάπηρα άτομα αλλά και το οικογενειακό τους περιβάλλον (Susan Gregory/George Alen & Unwin Ltd , 1976). Η πιο πάνω εικόνα μεταβάλλεται, όταν φτιάχνονται οι υποδομές στην κοινωνία που ζουν, όπως είναι τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, οι χώροι που φυλάσσονται παιδιά με αναπηρίες, οι παράλληλες δραστηριότητες των σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής, κέντρα αθλητισμού και κέντρα για ψυχαγωγία που είναι προσβάσιμα κλπ. Αποτέλεσμα είναι η επαφή με το κοινωνικό σύνολο να πραγματοποιείται ευκολότερα και να είναι συχνότερη η συνεύρεση και η επικοινωνία των κωφών ατόμων με τα άτομα της κοινωνίας. Δημιουργούνται έτσι δυνατοί δεσμοί αλληλεπίδρασης που μεταβάλλουν τη στάση της κοινωνίας και απομακρύνουν τις προκαταλήψεις. Πιστεύεται ότι οι κοινωνικοί δεσμοί στις μέρες μας περνούν κρίση. Ιδίως στα αστικά κέντρα παρατηρείται το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης λόγω του τρόπου ζωής και της αποξένωσης που έφερε η νέα τεχνολογία. Όσον αφορά όμως τα άτομα με προβλήματα ακοής αυτό λειτουργεί αντίθετα. Οι δυνατότητες που παρέχονται από την τεχνολογία μπορούν να κάνουν ένα άτομο με αναπηρία να νιώθει λιγότερο μόνο του καθώς, του παρέχουν ευκαιρίες επικοινωνίας και δυνατότητες να έρθει σε επαφή με πράγματα που σε άλλη περίπτωση δε θα ήταν δυνατά.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

7.1. Ανάλυση εγκυρότητας

7.1.1 Ορισμοί

Εσωτερική εγκυρότητα: τα αποτελέσματα μιας μελέτης υποδεικνύουν μία αιτιώδη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Η ύπαρξη, όμως, συσχετίσεων δεν συνεπάγεται την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων. Μπορεί να μεσολαβούν λανθάνοντες παράγοντες που προκαλούν εμμέσως το αποτέλεσμα . (Afifi A. 2014)

Επιδράσεις λανθανόντων παραγόντων:

1.Χρήση μόνο μιας ομάδας παρέμβασης

2.προβλήματα από τη χρήση πολλαπλών ομάδων

3.αδυναμία ελέγχου εξωτερικών επιδράσεων στη συμπεριφορά και τις στάσεις των υποκειμένων (κοινωνικές επιδράσεις).

Για να αντιμετωπιστούν τα δύο πρώτα:

α) χρήση ομάδας παρέμβασης / ομάδας ελέγχου,

β) κατάλληλη επιλογή υποκειμένων για τις ομάδες (τυχαιοποίηση)

γ) χειρισμοί πανομοιότυποι προς όλες τις ομάδες (με εξαίρεση τον χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής).

Εξωτερική εγκυρότητα: τα αποτελέσματα να μπορούν αν γενικευθούν σε διαφορετικούς πληθυσμούς (διαφορετικά τμήματα του υπό μελέτη πληθυσμού) και καταστάσεις (διαφορετικές συνθήκες από αυτές που περιλαμβάνονται στην μελέτη). Η δυνατότητα γενίκευσης είναι συνάρτηση του βαθμού ομοιότητας μεταξύ του δείγματος και των τμημάτων του πληθυσμού και μεταξύ των συνθηκών στις οποίες θέλουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Εξαρτάται από (Yoshinaga C. et al 1998):

α) παράγοντες που σχετίζονται με τη δυνατότητα γενίκευσης σε άλλα άτομα ή ομάδες με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά,

β) δυνατότητα γενίκευσης σε διαφορετικό κοινωνικό περίγυρο, γεωγραφική τοποθεσία ή κατάσταση,

γ) παράγοντες που σχετίζονται με τη δυνατότητα γενίκευσης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

7.1.2. Διαδικασία ανάλυσης εγκυρότητας

Η κλιμάκωση περιλαμβάνει την κατασκευή των μέσων για τον σκοπό της μέτρησης αφηρημένων εννοιών, όπως η νοημοσύνη, η ηθική ιδεολογία, η μισανθρωπία, ο πολιτικός συντηρητισμός, και ούτω καθεξής. Θα περιορίσει τη συζήτηση με κλίμακες Likert, το πιο διαδεδομένος είδος της κλίμακας απόκρισης για τα στοιχεία της έρευνας.

Τα στοιχεία σε κλίμακα Likert συνίστανται σε δηλώσεις με τις οποίες οι ερωτηθέντες αναμένεται να διαφέρουν σε σχέση με το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με αυτές. Για κάθε δήλωση η κλίμακα αντίδρασης μπορεί να έχει 4-9 επιλογές απαντήσεων. Η πιο συνηθισμένη κλίμακα απαντήσεων είναι η εξής:

A B Γ Δ E

Διαφωνώ Απόλυτα/ Διαφωνώ/ Δεν έχω γνώμη /Συμφωνώ/Συμφωνώ απόλυτα

Δημιουργούν δυνητικά αντικείμενα. Θα πρέπει να γίνει η εκκίνηση με τον ορισμό της έννοιας που πρέπει να μετρηθεί και στη συνέχεια να δημιουργήσει ένα μεγάλο αριθμό πιθανών στοιχείων. Μερικά από τα στοιχεία που θα πρέπει να διατυπωθούν με την έννοια ότι η συμφωνία είναι υψηλή στο μετρούμενο χαρακτηριστικό και άλλα θα πρέπει να διατυπωθούν με την έννοια ότι η συμφωνία που τους αντιπροσωπεύει είναι χαμηλή στο μετρούμενο χαρακτηριστικό.

Η αξιολόγηση κάθε στοιχείου γίνεται χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα:

1 = δείχνει ο ερωτώμενος είναι πολύ χαμηλά στο μετρούμενο χαρακτηριστικό

2 = δηλώνει ο ερωτώμενος είναι κάτω του μέσου όρου στο μετρούμενο χαρακτηριστικό

3 = δεν λέει τίποτα για το επίπεδο του ερωτώμενου του χαρακτηριστικού

4 = δηλώνει ο ερωτώμενος είναι άνω του μέσου όρου στο μετρούμενο χαρακτηριστικό

5 = δείχνει ο ερωτώμενος είναι πολύ υψηλή στο μετρούμενο χαρακτηριστικό

Ο πίνακας 12 στην τεταρτη στήλη (Squared Multiple Correlation) δίνει το χαρακτηριστικό μέγεθος για να εκτιμηθεί η εγκυρότητα του δείγματος. Οι τιμές όπως παρατηρείται κυμαίνονται από 30-60% που είναι ικανοποιητικό ποσοστό αν κρίνει κανείς ταυτόχρονα και τη σχετική ετερογένεια του δείγματος. Συνεπώς βγαίνει το συμπέρασμα ότι γενιά οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά τρόπο ικανοποιητικό. Το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

7.2. Ανάλυση και δικαιολόγηση αποτελεσμάτων με δικαιολόγηση ή απόρριψη των υποθέσεων

Καταρχήν σκόπιμο είναι να παρατεθούν ξανά οι υποθέσεις της έρευνας. Οι υποθέσεις της έρευνας στηρίχτηκαν σε αντίστοιχες που έχουν γίνει σε διάφορες στατιστικές μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία με παρόμοιο αντικείμενο. (Temple B., 2004/ Roberts C. , 1999) Αυτές είναι οι ακόλουθες:

Υποθεση 1: Ευκολότερη ένταξη κωφών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον εάν τηρούνται καθορισμένες βιολογικές συνήθειες εντός της οικογένειας..

Υποθεση 2: Η παροχή εξωτερικής βοήθειας (τεχνικής και ιατρικής) συμβαλλει στην ευκολότερη κοινωνική ενταξη των κωφών

Υποθεση 3: Η υπαρξη στενών ενδοοικογενειακών σχέσεων βοηθα στην αρτιότερη και γρηγορότερη κοινωνική και διανοητική αναπτυξη του κωφου παιδιου

Υποθεση 4: Η αλληλεπίδραση του κωφου παιδιου με υγιείς συνομηλίκους του οδηγει στην ευκολότερη σχολική του ενταξη.

Υποθεση 5: Η συναναστροφή της οικογενειας με μη κωφα άτομα και η διατήρηση της κοινωνικής της ζωής βοηθα τόσο την ίδια όσο και το κωφο μέλος στην κοινωνική τους ενταξη

7.2.1 Μέθοδοι ανάλυσης

7.2.1.1 Συντελεστής *P value*

Ο βαθμός εξάρτησης δύο μεταβλητών X , Y μπορεί να μετρηθεί με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης X^2 . Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί

αν η συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών είναι θετική ή αρνητική, να διευκρινιστεί δηλαδή αν υπάρχει συσχέτιση ή όχι μεταξύ των μεταβλητών.

Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική (H_1) υπόθεση. Στη μηδενική υπόθεση τα χαρακτηριστικά X , Ψ κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, ενώ στην εναλλακτική υπόθεση δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν $P\text{-value} > 0,10$, τότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 , δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- Αν $P\text{-value} < 0,10$, τότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%.
- Αν $P\text{-value} < 0,05$, τότε δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.
- Αν $P\text{-value} < 0,01$, τότε δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Παρόλο που η παραπάνω μέθοδος είναι αξιόπιστη, απλή και με έγκυρα αποτελέσματα, στην έρευνα το εργαλείο ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που περιγράφεται ακολούθως.

Ανάλυση διακύμανσης (Anova)

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANalysis Of VAriance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας οφείλεται στον θεμελιωτή της σύγχρονης στατιστικής επιστήμης, άγγλο στατιστικό Sir Ronald Aylmer Fisher (1890-1962). Στην πραγματικότητα η ANOVA περιλαμβάνει μία ομάδα στατιστικών μεθόδων καταλλήλων για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από πειραματικούς σχεδιασμούς.

Τα δεδομένα ενός δείγματος ανάλογα με την προέλευσή τους διακρίνονται σε παρατηρήσεις (observational sampling) η σε πειραματικά (designed sampling). Στην πρώτη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής απλά παρατηρεί τις τιμές που εμφανίζονται χωρίς να έχει δυνατότητα επέμβασης στις αντίστοιχες μεταβλητές. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία ο

στατιστικός ερευνητής προσπαθεί να ελέγξει τα επίπεδα μιάς η περισσότερων ανεξάρτητων (independent) μεταβλητών προκειμένου να προσδιορίσει την επίδραση που έχουν πάνω στην υπό μελέτη μεταβλητή που καλείται εξαρτημένη (dependent) η απόκριση (response). Για παράδειγμα, απόκριση μπορεί να είναι η βαθμολογία στην εξέταση του μαθήματος της στατιστικής, ο όγκος των πωλήσεων μιάς επιχείρησης η το συνολικό εισόδημα μιάς οικογένειας κατά τη διάρκεια του έτους.

Στόχος κάθε στατιστικού πειράματος είναι ο προσδιορισμός της επίδρασης μιάς η περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην απόκριση. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται συνήθως σαν παράγοντες (factors) και μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές. Για παράδειγμα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την επίδραση που έχει ο ποιοτικός παράγων “φύλο” στη βαθμολογία της στατιστικής η ο ποσοτικός παράγων “πλήθος καταστημάτων πώλησης” στον όγκο των πωλήσεων. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις ενδεχομένως να ενδιαφερόμαστε για την επίδραση που έχουν πάνω στην απόκριση περισσότερες της μιάς ανεξάρτητες μεταβλητές όπως ο ποσοτικός παράγων “πλήθος εργαζομένων” και ο ποιοτικός παράγων “πόλη διαμονής” πάνω στο οικογενειακό εισόδημα.

Οι τιμές του παράγοντα που προσδιορίζονται στο πείραμα λέγονται επίπεδα (levels). Για παράδειγμα τα επίπεδα για τον ποιοτικό παράγοντα φύλο είναι “αρσενικό” - “θηλυκό”, ενώ για τον ποσοτικό παράγοντα πλήθος καταστημάτων πώλησης είναι “θετικός ακέραιος”. Σε ένα πείραμα με ένα παράγοντα οι μεταχειρίσεις (treatments) του πειράματος είναι τα επίπεδα του παράγοντα. Για παράδειγμα αν στο πείραμα βαθμολογία της στατιστικής μας ενδιαφέρει η επίδραση του παράγοντα “φύλο” τότε οι μεταχειρίσεις του πειράματος είναι αρσενικό – θηλυκό. Σε ένα πείραμα με δύο η περισσότερους παράγοντες οι μεταχειρίσεις είναι οι συνδυασμοί παραγόντων-επιπέδων. Για παράδειγμα αν μας ενδιαφέρει η επίδραση των παραγόντων “φύλο”, “ηλικία” στη βαθμολογία της στατιστικής, τότε οι μεταχειρίσεις είναι οι συνδυασμοί των επιπέδων φύλου και ηλικίας π.χ. (αρσενικό, 21), (θηλυκό, 19).

7.3. Αποτελέσματα ανάλυσης

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των 5 οικογενειών στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε αυτές. Η ανάλυση έχει γίνει με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS

7.3.1 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 1

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας; * Σας ενδιαφέρει η σειρά με την οποία το παιδί σας τρώει; για παράδειγμα αν τρώει πρώτα ψωμί με βούτυρο και μετά ένα κομμάτι κέικ.	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας; * Σας ενδιαφέρει η σειρά με την οποία το παιδί σας τρώει; για παράδειγμα αν τρώει πρώτα ψωμί με βούτυρο και μετά ένα κομμάτι κέικ.	5	100,0%

Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας; * Σας ενδιαφέρει η σειρά με την οποία το παιδί σας τρώει; για παράδειγμα αν τρώει πρώτα ψωμί με βούτυρο και μετά ένα κομμάτι κέικ.

Crosstabulation

		Σας ενδιαφέρει η σειρά με την οποία το παιδί σας τρώει; για παράδειγμα αν τρώει πρώτα ψωμί με βούτυρο και μετά ένα κομμάτι κέικ.
		λίγο
Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας;	Count	0
	πολύ συχνά % within;	0,0%
	% of Total	0,0%
	Count	1
	συχνά % within	100,0%
	% of Total	20,0%
	Count	0
	σπάνια % within	0,0%
	% of Total	0,0%
	Count	0
	ποτέ % within	0,0%
	% of Total	0,0%
Total	Count	1
	% within	20,0%
	% of Total	20,0%

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Τι ώρα πηγαίνει το παιδί σας για ύπνο; * Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;	5	100,0%	0	0,0%
Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας; * Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Τι ώρα πηγαίνει το παιδί σας για ύπνο; * Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;	5	100,0%
Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας; * Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;	5	100,0%

Crosstab

		Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;
		πάντα
		Count
		0
Τι ώρα πηγαίνει το παιδί σας για ύπνο;	8-9 μμ.	% within
		0,0%
		% of Total
		0,0%
		Count
		0
9-10μμ.		% within
		0,0%
		% of Total
		0,0%
		Count
		0
10-11μμ.		% within
		0,0%
		% of Total
		0,0%
		Count
		1
11-12μμ.		% within
		100,0%
		% of Total
		20,0%
		Count
		1
Total		% within
		20,0%
	% of Total	
	20,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,250 ^a	9	,259
Likelihood Ratio	10,549	9	,308
Linear-by-Linear Association	,716	1	,397
N of Valid Cases	5		

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής Pearson Chi Square (Assimptotic Significance) για το set των ερωτήσεων που αφορούν την ερευνητική υπόθεση 1 είναι $0,259=25,9\% > 10\%$ άρα η υπόθεση γίνεται αποδεκτή.

H1: Το να έχουν τα κωφα παιδιά συγκεκριμένες βιολογικές συνηθειες μέσα στην οικογενεια τα βοηθα να ενταχθούν καλύτερα στο σχολικό περιβαλλον.-> **ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

7.3.2. Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 2

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Εχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή; * Αντιμετώπισε κάποια δυσκολία στο να το χρησιμοποιήσει;	5	100,0%	0	0,0%
Εχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή; * Πιστεύετε πως βοήθησε το παιδί σας το ακουστικό ακοής;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Εχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή; * Αντιμετώπισε κάποια δυσκολία στο να το χρησιμοποιήσει;	5	100,0%
Εχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή; * Πιστεύετε πως βοήθησε το παιδί σας το ακουστικό ακοής;	5	100,0%

		Πιστεύετε πως βοήθησε το παιδί σας το ακουστικό ακοής;
		καθόλου
		Count
		0
Εχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή;	NAI	% within
		0,0%
		% of Total
		0,0%
		Count
		1
Total	OXI	% within
		100,0%
		% of Total
		20,0%
		Count
		1
		% within
		20,0%
		% of Total
		20,0%

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας; * Αφού καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότερα για τα κωφά παιδιά;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας; * Αφού καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότερα για τα κωφά παιδιά;	5	100,0%

Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας; * Αφού καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότερα για τα κωφά παιδιά; Crosstabulation

		Count
	καθόλου	% within
		% of Total
		Count
	λίγο	% within
Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;		% of Total
		Count
	μέτρια	% within
		% of Total
		Count
	πάρα πολύ	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας; * Αφού καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότερα για τα κωφά παιδιά; Crosstabulation

		Μετά που καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότετε ρα για τα κωφά παιδιά;
		ΝΑΙ
	Count	2
	καθόλου % within	100,0%
	% of Total	40,0%
	Count	1
	λίγο % within	100,0%
	% of Total	20,0%
Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;	Count	1
	μέτρια % within	100,0%
	% of Total	20,0%
	Count	0
	πάρα πολύ % within	0,0%
	% of Total	0,0%
Total	Count	4
	% within	80,0%
	% of Total	80,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,000 ^a	3	,172
Likelihood Ratio	5,004	3	,172
Linear-by-Linear Association	3,018	1	,082
N of Valid Cases	5		

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής Pearson Chi Square (Assimptotic Significance) για το set των ερωτήσεων που αφορούν την ερευνητική υπόθεση 2 είναι $0,172=17,2\% > 10\%$ άρα η υπόθεση γίνεται αποδεκτή.

H2: Η παροχή εξωτερικής βοήθειας (τεχνικής και ιατρικής) συμβαλλει στην ευκολοτερη κοινωνικη ενταξη των κωφων → **ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

7.3.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων για ερευνητική υπόθεση 3

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; * Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;	5	100,0%	0	0,0%
Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας; * Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; * Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;	5	100,0%
Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας; * Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;	5	100,0%

Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; *
 Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;

Crosstab

		Count
	πολύ αυστηρή/αυστηρός	% within
		% of Total
		Count
	αυστηρός/αυστηρή	% within
		% of Total
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας;		Count
	σχεδόν αυστηρός/αυστηρή	% within
		% of Total
		Count
	πολύ επιεικής	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας; * Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;

Crosstab

		Count
Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;	πάντα	% within Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;
		% of Total
		Count
	πολύ συχνά	% within Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;
		% of Total
Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;	συχνά	% within Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;
		% of Total
		Count
	σπάνια	% within Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;
		% of Total
Total		Count
		% within Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;
		% of Total
		Count

Crosstab

			Συμφωνείτε με την/τον σύζυγο σας σχετικά με τη πειθαρχία του παιδιού σας;
			πολύ συχνά
Πόσο συχνά ο άνδρας σας ασχολείται με το παιδί σας;		Count	0
	πάντα	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
	πολύ συχνά	% within	100,0%
		% of Total	20,0%
		Count	0
	συχνά	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
	σπάνια	% within	100,0%
		% of Total	20,0%
Total		Count	2
		% within	40,0%
		% of Total	40,0%

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; * Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;	5	100,0%	0	0,0%
Ποιά είναι η σχέση του παιδιού σας με τους παππούδες του; * Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; * Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;	5	100,0%
Ποιά είναι η σχέση του παιδιού σας με τους παππούδες του; * Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;	5	100,0%

Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας; * Αν κάποιος άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζει στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;

Crosstab

		Count
	πολύ	% within
	αυστηρή/αυστηρός	% of Total
		Count
	αυστηρός/αυστηρή	% within
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας;		% of Total
		Count
	σχεδόν	% within
	αυστηρός/αυστηρή	% of Total
		Count
	πολύ επιεικής	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Crosstab

			Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτη τη κατάσταση το παιδί σας;
			πολύ καλά
		Count	0
	πολύ αυστηρή/αυστηρός	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	αυστηρός/αυστηρή	% within	0,0%
Σε σχέση με τους άλλους γονείς, πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά σας σε σχέση με το παιδί σας;		% of Total	0,0%
		Count	0
	σχεδόν αυστηρός/αυστηρή	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
	πολύ επιεικής	% within	50,0%
		% of Total	20,0%
		Count	1
Total		% within	20,0%
		% of Total	20,0%

Ποιά είναι η σχέση του παιδιού σας με τους παππούδες του; * Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;

Crosstab

		Count
Ποιά είναι η σχέση του παιδιού σας με τους παππούδες του;	πολυ καλή	% within
		% of Total
		Count
	καλή	% within
		% of Total
		Count
	μέτρια	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

			Αν κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός των παππούδων, ζεί στο σπίτι πώς αντιμετωπίζει αυτή τη κατάσταση το παιδί σας;
			πολύ καλά
		Count	1
	πολύ καλή	% within	50,0%
		% of Total	20,0%
		Count	0
Ποιά είναι η σχέση του παιδιού σας με τους παππούδες του;	καλή	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	μέτρια	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
Total		% within	20,0%
		% of Total	20,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,000 ^a	8	,065
Likelihood Ratio	10,549	8	,029
Linear-by-Linear Association	3,600	1	,058
N of Valid Cases	5		

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής Pearson Chi Square (Assimptotic Significance) για το set των ερωτήσεων που αφορούν την ερευνητική υπόθεση 3 είναι $0,065=6,5% < 10%$ άρα η υπόθεση δε γίνεται αποδεκτή.

H3: Η υπαρξη στενων ενδοοικογενειακων σχεσεων βοηθα στην αρτιοτερη και γρηγοροτερη αναπτυξη του κωφου παιδιού → **ΜΗ ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

7.3.4 Αποτελέσματα για ερωτήσεις στην ερευνητική υπόθεση 4

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Έχουν καλέσει ποτέ το παιδί σας στο σπίτι των φίλων του;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Έχουν καλέσει ποτέ το παιδί σας στο σπίτι των φίλων του;	5	100,0%

Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Έχουν καλέσει ποτέ το παιδί σας στο σπίτι των φίλων του; Crosstabulation

		Count
	λίγο	% within
		% of Total
		Count
	μέτρια	% within
		% of Total
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά;		Count
	πολύ	% within
		% of Total
		Count
	πάρα πολύ	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Έχουν καλέσει ποτέ το παιδί σας στο σπίτι των φίλων του; Crosstabulation

			Έχουν καλέσει ποτέ το παιδί σας στο σπίτι των φίλων του;	
			ΝΑΙ	
			Count	
			0	
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά;	λίγο	% within	0,0%	
		% of Total	0,0%	
				Count
				2
	μέτρια	% within	100,0%	
		% of Total	40,0%	
			Count	
			1	
	πολύ	% within	100,0%	
		% of Total	20,0%	
			Count	
			1	
	πάρα πολύ	% within	100,0%	
		% of Total	20,0%	
			Count	
			4	
Total		% within	80,0%	
		% of Total	80,0%	

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Μοιράζει τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Μοιράζει τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά;	5	100,0%

Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Μοιράζει τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά;

Crosstabulation

		Count
	λίγο	% within
		% of Total
		Count
	μέτρια	% within
		% of Total
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά;		Count
	πολύ	% within
		% of Total
		Count
	πάρα πολύ	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά; * Μοιράζει τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά; Crosstabulation

			Μοιράζει τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά;	
			καθόλου	
			Count	
			1	
Πόσο πολύ παίζει το παιδί σας με άλλα παιδιά;	λίγο	% within	100,0%	
		% of Total	20,0%	
				Count
				0
	μέτρια	% within	0,0%	
		% of Total	0,0%	
				Count
				0
	πολύ	% within	0,0%	
		% of Total	0,0%	
				Count
				0
πάρα πολύ	% within	0,0%		
	% of Total	0,0%		
			Count	
			1	
Total	% within	20,0%		
	% of Total	20,0%		

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού; * Ορισμένες φορές παρόλο που τα άλλα παιδιά δεν κάνουν παρέα με το δικό σας παιδί, αυτό θέλει να συμμετέχει στη παρέα;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού; * Ορισμένες φορές παρόλο που τα άλλα παιδιά δεν κάνουν παρέα με το δικό σας παιδί, αυτό θέλει να συμμετέχει στη παρέα;	5	100,0%

Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού; * Ορισμένες φορές παρόλο που τα άλλα παιδιά δεν κάνουν παρέα με το δικό σας παιδί, αυτό θέλει να συμμετέχει στη παρέα; Crosstabulation

		Count
	καθόλου	% within
		% of Total
		Count
	λίγο	% within
		% of Total
		Count
Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού;	μέτρια	% within
		% of Total
		Count
	πολύ	% within
		% of Total
		Count
	πάρα πολύ	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού; * Ορισμένες φορές παρόλο που τα άλλα παιδιά δεν κάνουν παρέα με το δικό σας παιδί, αυτό θέλει να συμμετέχει στη παρέα; Crosstabulation

		Ορισμένες φορές παρόλο που τα άλλα παιδιά δεν κάνουν παρέα με το δικό σας παιδί, αυτό θέλει να συμμετέχει στη παρέα;
		ΝΑΙ
Συμμετέχει το παιδί σας σε παιχνίδια ανταγωνισμού;	καθόλου	0
	Count	0
	% within	0,0%
	% of Total	0,0%
	λίγο	1
	Count	1
	% within	100,0%
	% of Total	20,0%
	μέτρια	1
	Count	1
	% within	100,0%
	% of Total	20,0%
πολύ	0	
Count	0	
% within	0,0%	
% of Total	0,0%	
πάρα πολύ	0	
Count	0	
% within	0,0%	
% of Total	0,0%	
Total	Count	2

% within	40,0%
% of Total	40,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,000 ^a	4	,287
Likelihood Ratio	6,730	4	,151
Linear-by-Linear Association	,333	1	,564
N of Valid Cases	5		

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής Pearson Chi Square (Assimptotic Significance) για το set των ερωτήσεων που αφορούν την ερευνητική υπόθεση 4 είναι $0,287=28,7\% > 10\%$ άρα η υπόθεση δε γίνεται αποδεκτή.

H4: Η αλληλεπίδραση του κωφου παιδιου με όλους τους συνομηλικους του οδηγει στην ευκολοτερη σχολικη του ενταξη → **ΑΠΟΛΕΚΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

7.3.5 Αποτελέσματα σε ερωτήσεις για την ερευνητική υπόθεση 5

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Γενικά θα λέγατε ότι οι άνθρωποι αγνοούν τις δυσκολίες ενός κωφού παιδιού;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Γενικά θα λέγατε ότι οι άνθρωποι αγνοούν τις δυσκολίες ενός κωφού παιδιού;	5	100,0%

Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Γενικά θα λέγατε ότι οι άνθρωποι αγνοούν τις δυσκολίες ενός κωφού παιδιού; Crosstabulation

		Count
	NAI	% within
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;		% of Total
		Count
	OXI	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

Case Processing Summary

	Cases
--	-------

	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;	5	100,0%	0	0,0%
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Έχει ποτέ προσπαθήσει το παιδί σας να τους δείξει πράγματα και συναισθήματα ?	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;	5	100,0%
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Έχει ποτέ προσπαθήσει το παιδί σας να τους δείξει πράγματα και συναισθήματα ?	5	100,0%

Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;

Crosstab

		Count
	NAI	% within
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;		% of Total
		Count
	OXI	% within
		% of Total
		Count
Total		% within
		% of Total

	Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;
	πολύ απότομη

	Count	0
	NAI % within;	0,0%
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;	% of Total	0,0%
	Count	1
	OXI % within	50,0%
	% of Total	20,0%
	Count	1
Total	% within	20,0%
	% of Total	20,0%

Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς; * Έχει ποτέ προσπαθήσει το παιδί σας να τους δείξει πράγματα και συναισθήματα ?

Crosstab

	Count
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού	NAI % within

σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;	% of Total
	Count
OXI	% within
	% of Total
	Count
Total	% within
	% of Total

		Έχει ποτέ προσπαθήσει το παιδί σας να τους δείξει πράγματα και συναισθήματα ?
		πάντα
	Count	1
	NAI % within	33,3%
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;	% of Total	20,0%
	Count	0
	OXI % within	0,0%
	% of Total	0,0%
Total	Count	1

% within	20,0%
% of Total	20,0%

		Έχει ποτέ προσπαθήσει το παιδί σας να τους δείξει πράγματα και συναισθήματα ?
		πολύ συχνά
	Count	1
Προσπαθήσατε ποτέ να εξηγήσετε στους φίλους ή γείτονες σας σχετικά με τη κώφωση του παιδιού σας και το έχετε γνωρίσει ποτέ σε αυτούς;	NAI % within	33,3%
	% of Total	20,0%
	Count	0
	OXI % within	0,0%
	% of Total	0,0%
	Count	1
Total	% within	20,0%
	% of Total	20,0%

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; * Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;	5	100,0%	0	0,0%

Case Processing Summary

	Cases	
	Total	
	N	Percent
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; * Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;	5	100,0%

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; *
 Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;

Crosstabulation

		Count	
	πολύ απότομη	% within	
		% of Total	
	απότομη	% within	
		% of Total	
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;	μέτρια	% within	
		% of Total	
	φυσιολογική	% within	
		% of Total	
	πολύ φιλική	% within	
		% of Total	
Total		% within	
		% of Total	

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; *

Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;

Crosstabulation

			Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;
			πάντα
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;		Count	0
	πολύ απότομη	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	απότομη	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	μέτρια	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
	φυσιολογική	% within	100,0%
		% of Total	20,0%
		Count	0
	πολύ φιλική	% within	0,0%
% of Total		0,0%	
Count		1	
Total	% within	20,0%	
	% of Total	20,0%	

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; *

Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;

Crosstabulation

		Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;	
		πολύ συχνά	
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;	πολύ απότομη	Count	1
		% within	100,0%
		% of Total	20,0%
	απότομη	Count	0
		% within	0,0%
		% of Total	0,0%
	μέτρια	Count	1
		% within	100,0%
		% of Total	20,0%
	φυσιολογική	Count	0
		% within	0,0%
		% of Total	0,0%
	Count	1	
πολύ φιλική	% within	100,0%	
	% of Total	20,0%	
Total	Count	3	
	% within	60,0%	
	% of Total	60,0%	

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; *

Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;

Crosstabulation

			Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;
			συχνά
Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;		Count	0
	πολύ απότομη	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	1
	απότομη	% within	100,0%
		% of Total	20,0%
		Count	0
	μέτρια	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	φυσιολογική	% within	0,0%
		% of Total	0,0%
		Count	0
	πολύ φιλική	% within	0,0%
% of Total		0,0%	
Count		1	
Total	% within	20,0%	
	% of Total	20,0%	

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά; *

Πηγαίνετε ποτέ βόλτα με το παιδί σας στο πάρκο ή γενικότερα για τις καθημερινές σας αγορές;

Crosstabulation

			Total
			Count
			1
			% within
			100,0%
			% of Total
			20,0%
			Count
			1
			% within
			100,0%
			% of Total
			20,0%
			Count
			1
			% within
			100,0%
			% of Total
			20,0%
			Count
			1
			% within
			100,0%
			% of Total
			20,0%
			Count
			5
			% within
			100,0%
			% of Total
			100,0%

Πως θα περιγράφατε τη συμπεριφορά του παιδιού σας με ανθρώπους που δεν γνωρίζει προσωπικά;

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,000 ^a	8	,265
Likelihood Ratio	9,503	8	,302
Linear-by-Linear Association	,800	1	,371
N of Valid Cases	5		

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής Pearson Chi Square (Assimptotic Significance) για το set των ερωτήσεων που αφορούν την ερευνητική υπόθεση 5 είναι $0,265=26,5\%>10\%$ άρα η υπόθεση δε γίνεται αποδεκτή.

H5: Η συναναστροφή της οικογενειας με μη κωφα άτομα και η διατήρηση της κοινωνικής της ζωής βοηθα τόσο την ίδια όσο και το κωφο μέλος στην κοινωνική τους ενταξη → **ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ**

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συζήτηση (ερμηνεία ευρημάτων σύνδεση με θεωρία)

Καταρχήν γίνεται μια παράθεση των υποθέσεων που έχουν επαληθευτεί και των υποθέσεων που έχουν διαψευστεί έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων. Κατόπιν βγαίνουν σε κάθε περίπτωση τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Καταρχήν σκόπιμο είναι να παρατεθούν ξανά οι υποθέσεις της έρευνας. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

Υπόθεση 1: Το να έχουν τα κωφα παιδιά συγκεκριμένες βιολογικές συνήθειες μέσα στην οικογένεια τα βοηθά να ενταχθούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον.

Υπόθεση 2: Η παροχή εξωτερικής βοήθειας (τεχνικής και ιατρικής) συμβάλλει στην ευκολότερη κοινωνική ενταξη των κωφών

Υπόθεση 3: Η ύπαρξη στενών ενδοοικογενειακών σχέσεων βοηθά στην αρτιότερη και γρηγορότερη ανάπτυξη του κωφού παιδιού

Υπόθεση 4: Η αλληλεπίδραση του κωφού παιδιού με υγιείς συνομηλίκους του οδηγεί στην ευκολότερη σχολική του ενταξη

Υπόθεση 5: Η συναναστροφή της οικογένειας με μη κωφα άτομα και η διατήρηση της κοινωνικής της ζωής βοηθά τόσο την ίδια όσο και το κωφο μέλος στην κοινωνική τους ενταξη

Υπόθεση H1 Επαληθεύεται → Το να έχουν τα κωφά παιδιά συγκεκριμένες βιολογικές συνήθειες μέσα στην οικογένεια τα βοηθά να ενταχθούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον.

Σε αυτήν την υπόθεση γενικά η βιβλιογραφία έχει αντικρουόμενες απόψεις. (Douglas C. 1992/ Egan B., 2001/ Yoshinaga C. 2006) Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρεται από τη θεωρία πως οι καθορισμένες βιολογικές συνήθειες εντός μιας οικογένειας βοηθούν καλύτερα τα κωφά παιδιά στο σχολικό τους περιβάλλον. Κατά άλλους, το γεγονός πως υπάρχει μια τέτοια

αυστηρότητα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν βιολογικά τα παιδιά εντός του σπιτιού, μπορεί να οδηγήσει στο ανάστροφο αποτέλεσμα, δηλαδή συναισθήματα περιορισμού, στέρηση ελευθερίας και πρωτοβουλιών κλπ. Στη συγκεκριμένη έρευνα (όπου τονίζεται ξανά πως αφορά μια συγκεκριμένη επριοχή στη Μεσσηνία και σε ένα περιορισμένο αριθμό οικογενειών) η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον στη συγκεκριμένη περιοχή τουλάχιστον, ευνοεί τα παιδιά τα οποία έχουν σταθερό βιολογικό πρόγραμμα στο σπίτι, ή τουλάχιστον τα βοηθά να εξοικειωθούν ευκολότερα και να νιώσουν το σχολικό χώρο πιο οικείο καθόλη την εξέλιξή τους.

Υπόθεση H2. → Επαληθεύεται. Η παροχή εξωτερικής βοήθειας (τεχνικής και ιατρικής) συμβάλλει στην ευκολότερη κοινωνική ένταξη των κωφών.

Σε αυτήν την υπόθεση η βιβλιογραφία έχει ξεκάθαρη θέση, δηλαδή θεωρείται σχεδόν ως δεδομένο το φαινόμενο ευκολότερης κοινωνικής ένταξης των κωφών σε περιπτώσεις όπου υπάρχει εξωτερική βοήθεια τεχνητή και ιατρική. Η θεωρία σε αυτήν την περίπτωση συμπίπτει με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, κάτι που αναδεικνύει ακόμα περισσότερο τη μεγάλη σημασία που έχει σε οποιαδήποτε κοινωνική δομή (και σε αυτή προφανώς της περιοχής έρευνας) η συγκροτημένη παροχή υπηρεσιών και κυρίως ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Από ψυχολογικής άποψης, η ασφάλεια που εκλαμβάνει και ο γονιός και το κωφό παιδί, ότι το κράτος πρόνοιας βρίσκεται στο πλευρό τους σε οποιαδήποτε επιπλοκή παρουσιαστεί λόγω της πάθησης του παιδιού, οδηγεί και σε πιο ομαλές σχέσεις συμβίωσης και μεταξύ του παιδιού και της οικογένειας αλλά και μεταξύ του παιδιού και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Υπόθεση H3. → Απορρίπτεται. Η ύπαρξη στενών ενδοοικογενειακών σχέσεων βοηθά στην αρτιότερη και γρηγορότερη ανάπτυξη του κωφού παιδιού.

Σε αυτήν την περίπτωση και πάλι η θεωρία έχει ξεκάθαρη θέση (Rieffe C., 2006/ Liedsey E., 2008), δηλαδή η ύπαρξη στενών ενδοοικογενειακών σχέσεων βοηθά στην αρτιότερη ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Παραδόξως η θεωρία σε αυτήν την περίπτωση δεν συμβαδίζει με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Αυτό μπορεί αφενώς να συμβαίνει λόγω στατιστικής ανεπάρκειας όσον αφορά τον αριθμό των δειγμάτων (5 μόλις οικογένειες) αλλά μπορούν να δοθούν και συγκεκριμένες αιτίες που να ερμηνεύουν το αντιφατικό αυτό

φαινόμενο. Μια πιθανή εξήγηση, για παράδειγμα, θα ήταν πως οι στενές ενδοοικογενειακές σχέσεις, εφόσον αναφερόμαστε σε ελληνική περιφέρεια (Μεσσηνία), άρα σε οικογένειες με μεγάλο συνήθως αριθμό μελών, να δημιουργούν συναισθήματα καταπίεσης στο παιδί με το πρόβλημα κώφωσης, αθώς αισθάνεται διαρκώς πως ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, (όχι ηθελημένα προφανώς) ασχολούνται με την πάθησή του. Κατ' επέκταση μπορεί να δημιουργούνται συναισθήματα μειονεξίας στο παιδί, καθώς υποσυνείδητα μπαίνει στο μυαλό του η έμμονη ιδέα πως διαφέρει από άλλα παιδιά της ηλικίας του καθώς τραβάει τόσο πολύ την προσοχή των ενηλίκων ατόμων της οικογένειάς του. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα κυρίως ψυχολογικό μειονέκτημα που να είναι τροχοπέδη για την οποιαδήποτε κοινωνική, συναισθηματική και μαθησιακή εξέλιξη του κωφού παιδιού εντός μιας κοινωνίας, όπου πλέον δεν θα υπάρχει το άγρυπνο βλέμμα των οικογενειακών του προσώπων να του παρέχουν λύσεις σε προβλήματα που θα παρουσιάζονται. Η ανασφάλεια και η μειονεξία λοιπόν που ενδεχομένως να εμφανιστούν από τις στενές ενδοοικογενειακές σχέσεις, αποδεικνύει γενικότερα πως η ψυχολογία είναι μία έννοια που πάντα έχει δύο όψεις, συνεπώς πρέπει γενικότερα να ερευνώνται σε μια μελέτη ένα πλήθος παραγόντων και οι συσχετισμοί τους.

ΥΠΟΘΕΣΗ Η4→ Επαληθεύεται Η αλληλεπίδραση του κωφού παιδιού με συνομηλικούς του οδηγεί στην ευκολότερη σχολική του ένταξη.

Σε αυτήν την υπόθεση ταυτίζονται οι απόψεις των βιβλιογραφικών πηγών και των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων. Στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας παρατηρείται όντως μια διευκόλυνση των κωφών παιδιών στη σχολική τους ένταξη στην περίπτωση συναναστροφής τους με συνομηλικούς τους. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το να δημιουργηθεί στο κωφό παιδί η ιδέα πως δεν διαφέρει σε τίποτα από άλλα παιδιά της ηλικίας του έχει τεράστια σημασία στην ψυχολογία του αλλά και στην σχολική και κοινωνική του ένταξη. Κάτι τέτοιο παρατηρείται και στις οικογένειες της Μεσσηνίας. Τα κωφά παιδιά μέσα από την ομαλή συναναστροφή τους με παιδιά νιώθουν πως μπορούν να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες και ταυτόχρονα διαχέεται εντός τους το συναίσθημα της ανεξαρτησίας και της ελεύθερης βούλησης, ώστε να μπρούν να ανταπεξέρχονται σε οποιοδήποτε περιβάλλον δεν συμμετέχουν τα μέλη της οικογένειάς τους, όπως προφανώς είναι και αυτο του σχολείου.

ΥΠΟΘΕΣΗ Η5→ Επαληθεύεται Η συναναστροφή της οικογένειας με μη κωφά άτομα και η διατήρηση της κοινωνικής της ζωής βοηθά τόσο την ίδια όσο και το κωφό μέλος στην κοινωνική τους ένταξη.

Η ερευνητική αυτή υπόθεση έχει άμεση συσχέτιση με την ερευνητική υπόθεση 4. Και πάλι η συναναστροφή της οικογένειας με μη κωφά άτομα και η διατήρηση της κοινωνικής της υπόστασης, δημιουργεί το συναίσθημα ασφάλειας στο κωφό παιδί και κυρίως υπάρχει η πεποίθηση πως δεν διαφέρει σε τίποτα από άλλα παιδιά και δεν είναι αιτία προστριβών και αποξένωσης της οιογένειάς του από τον κοινωνικό της περίγυρο. Ένα τέτοιο θλιβερό ενδεχόμενο σίγουρα θα δημιουργού αφενός εσωτερικές προστριβές και ανήσυχο κλίμα στην οικογένεια αφετέρου συναισθήματα ενοχής στο παιδί το οποίο θα ένιωθε πιθανόν και εφ' όρου ζωής ότι ήταν υπεύθυνο για τις κοινωνικές δυσκολίες που συνάντησε η οικογένειά του. Γενικότερα τα συναισθήματα ενοχής, απ' όπου κι αν προέρχονται σε ένα άτομο είναι ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη και διάπλαση των ικανοτήτων και της προσωπικότητάς τους. Ακόμα λοιπόν και σε ένα τόσο μικρό δείγμα ερωτηθέντων αυτή η υπόθεση επαληθεύεται καταδεικνύοντας τη σημασία της επικοινωνίας της οικογένειας με τον κοινωνικό της περίγυρο.

8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι προφανές ότι για τα ελληνικά δεδομένα η παρούσα εργασία αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τη διερεύνηση των ψυχοδυναμικών σχέσεων σε μια οικογένεια με ένα κωφό τέκνο. Δυστυχώς οι πέντε οικογένειες μελέτης δεν είναι επαρκείς ούτως ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, παρά να δοθούν οι πρώτες ενδείξεις για ένα φαινόμενο που ακόμα εξελίσσεται διαρκώς στην κοινωνία. Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται να μελετηθούν περισσότερες οικογένειες και από διάφορες περιοχές και κοινωνικές στρώσεις ούτως ώστε η συγκριτική ανάλυση να οδηγεί σε πιο ακριβή συμπεράσματα. Επίσης πρέπει να γίνουν μελέτες που να εξετάζουν τις συσχετίσεις των τωρινών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών στην Ελλάδα με τις σχέσεις των μελών των οικογενειών με κωφά τέκνα, καθώς, όπως παρατηρήθηκε άλλωστε και από την παρούσα έρευνα, σε αρκετά σημεία δεν ήταν σαφές αν ο κύριος παράγοντας που ωθεί σε ομαλές ή όχι ενδοοικογενειακές σχέσεις, είναι η τήρηση ορισμένων βασικών αρχών από την πλευρά των γονιών ή το γεγονός πως απλά δεν υπήρχαν στις συγκεκριμένες περιπτώσεις αρνητικές επιρροές στις οικογένειες από την οικονομική κρίση. Οι παράμετροι αυτοί πρέπει να εξεταστούν μελλοντικά, καθώς είναι ένα φαινόμενο που εξελίσσεται διαρκώς και απαιτεί ιδιαίτερα εργαλεία ανάλυσης.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιοριστικοί παράγοντες στην παρούσα έρευνα αφορούν κυρίως τον όγκο των δεδομένων ο οποίος συλλέχτηκε στα πλαίσια των ερωτηματολογίων. Ήταν εφικτή η συλλογή δεδομένων από πέντε οικογένειες σε μια περιοχή της Ελλάδας ωστόσο δεν είναι αρκετό για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σε ένα τόσο περίπλοκο φαινόμενο. Ένας άλλος περιορισμός ήταν ο χρονικός, καθώς μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση και σε μεγαλύτερο βάθος θα απαιτούσε το διαμοιρασμό πολλών ερωτηματολογίων σε βάθος χρόνου ώστε ταυτόχρονα να διερευνηθεί και η εξέλιξη του φαινομένου στη διάρκεια του χρόνου, και να μπορούν να μπουν στις συσχετίσεις και άλλοι παράμετροι που μπορεί να επηρεάζαν εν γένει τα αποτελέσματα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Άρθρο 1 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α'), Υ.Α. αριθμ. 102357/Γ6/2002 (ΦΕΚ 1319/Β').

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-78-2000>

(Ανάκτηση 9/1/2015)

2. Άρθρο 1 του Ν 3699/2008 (ΦΕΚ 199/2.10.2008)

<http://www.disabled.gr/nomos-36992008-fek-199a2-10-2008-idiki-agogi-ke-ekpedefsi-atomon-me-anapiria-i-me-idikes-ekpedeftikes-anagkes/>

(Ανάκτηση 20-12-2014)

3. Άρθρο 2/ 27 του Π.Δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65/Α').

<http://4grde-a-ath.att.sch.gr/arxeiapdf/PD60.pdf>

4. Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, σσ. 31-56. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5. Κλάδης Νικόλαος 17Νόμος 4115/ ΦΕΚ 24/ Α' / 30.01.2013: «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις»

6. Κολοτούρη Σ., ιατρός κυτταρολόγος, «Μεταγλωσσική κώφωση», 7/12/2013

7. Κολοτούρη Σ., ιατρός κυτταρολόγος, «Όταν η φύση στερεί την ακοή», 10/11/2013

8. Κολοτούρη Σ., «Πώς να αντιμετωπίζετε έναν κωφό ασθενή ιατρός κυτταρολόγος», 20/3/2014, Αθήνα

9. Κυπριωτάκης, Α. (2001). «Μια Παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

10. Λαμπροπούλου Β., Επίκουρος καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, «Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών», 4/2/2014

11. Λαρεντζάκη, Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, «Η ψυχοδυναμική της οικογένειας με ανάπηρο παιδί», 2013 Κατερίνα, Εκπαιδευτική Ψυχολόγος, MBPsS

12. Νόμος 3699/ ΦΕΚ199/ Α΄/ 2 Οκτωβρίου 2008: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

<http://www.disabled.gr/nomos-36992008-fek-199a2-10-2008-idiki-agogi-ke-ekpedefsi-atomon-me-anapiria-i-me-idikes-ekpedeftikes-anagkes/>

Ανάκτηση 15/1/2015

13. Στ. Πολυχρονοπούλου, «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες», 1999, Αθήνα
14. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). «Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπ. Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την Εφαρμογή της Σχολικής Ενσωμάτωσης», Νέα Παιδεία, 90, 87 - 103.
15. Σούλης, Σ.-Γ. (2002). «Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους,» τ. 1. Αθήνα: Τυπωθήτω
16. Τζουριάδου, Μ. (1995). «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
17. Τσιναρέλης Γ. (1993), «Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες μύθοι και πραγματικότητα επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
18. Τσιναρέλης Γ., Δράκος Δ. Γεώργιος, (2001) «Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των κοινωνικών δυσκολιών», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Acherman Nathan, 1958, « Η ψυχοδυναμική της Οικογενειακής ζωής», Basic Books, Inc. new Yo. Δημοπούλου-Λαγωνίκα
2. Azen P., “Statistical Analysis. A computer oriented Approach”, 2014, Academic Press Inc, New York
3. Brunner H., Bennekom C., et al, “The gene for X-linked progressive mixed deafness with perilymphatic gusher during stapes surgery is linked to PGK”, 1988, Human Genetics, Volume 80, Issue 4
4. Cheskine Arlene, “The use of language by hearing mothers of deaf children”, 1982, Journal of communication disorders, Volume 15, Issue 2

5. Cox S., Lincoln M. et al, "Tessa, a system to aid communication with deaf people", 2002, Proceedings of the fifth international ACM conference on assistive technologies, pp. 205-212
6. Douglas C., "A silent exile on this earth. The metaphorical construction of deafness in the nineteenth century", 1992, American Quarterly, Vol. 44, No 2
7. B.Egan R. Lerner & J. Lowenthal , "Preschool children with special needs", 2001, Boston, Allyn and Bacon
8. Gregory Susan & Hindley Peter, "Communication strategies for deaf children", 2006, Journal of child psychology and Psychiatry, Volume 37, Issue 8
9. Hadjikakou Kika, Christodoulou Despoina et al, "The experiences of Cypriot Hearing Adults with deaf parents in family, school and society", 2009, Journal of deaf studies and deaf education, Volume 14, Issue 4
10. Karagiannis, A., Stainback. W. & Stainback. S. (1996a). «Rationale for inclusive schooling», in Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.), Inclusion: a guide for educators, pp. 3-15. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
11. Lidsey Edwards & Susan Crocker, "Psychological processes in deaf children with complex needs", 2008, Jessica Kingsley Publishers, London, UK
12. Lipsky - Kerzner D. & Gartner, A. (1997). «Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms». Baltimore: Paul Brookes.
13. Meadow Goldyn & Carolin Mylander, "Gestural communication in deaf children: the effects and noneffects of parental input on early language development", 1984, Monographs of the society for research in child development, serial no 207, vol 49
14. Meadow Goldyn & Marolin Morford, "Gesture in early child language. Studies of deaf and hearing children", 1985, Wayne State University Press
15. Menees Rienzi, "Influence and adaptability in families with deaf parents and hearing children", 1990, American Annals of the deaf, Volume 135, Number 5
16. Paul Preston, Mother Father Deaf, Living between sound and silence (1994) / Harvard University Press/Cambridge, Massachusetts/London, England.
17. Rieffe Carolien, "Anger communication in deaf children", 2006, Cognition and Emotion, volume 20, issue 8
18. Roberts Christopher & Hindley Peter, " Practitioner Review: The Assessment and Treatment of Deaf Children with Psychiatric Disorders", 1999, Department of Psychological Medicine, Great Ormond Street Hospital for Children, London, U.K. St George's Hospital Medical School, London U.K.

19. Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). «Teacher perceptions of mainstreaming inclusion 1958 – 1995 in Mitchell, D.» (ed.) Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II, pp. 379-400. New York: Routledge Falmer.
20. Susan Gregory/George Alen & Unwin Ltd , 1976, The deaf Child and His Family.
21. Svartholm K., “Bilingual education for the deaf in Sweden”, 1993, Sign Language Studies, vol. 5, issue 3
22. Temple Bogusia, “ Qualitative research and translation dilemmas”, 2004, Journal Citation Reports, vol. 4, no. 2
23. William C. Stokoe Jr., “Sign Language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf”, 2005, Journal of deaf studies and deaf education, Volume 10, Issue 1
24. Yoshinaga C., Sedey Al et al, “Language of early and later identified children with hearing loss”, 2006, Acad Pediatrics, vol. 24, issue 2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΩΦΩΣΗ

1. Έχετε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη διατροφή του παιδιού σας;
 - Πάντα
 - Πολύ συχνά
 - Συχνά
 - Σπάνια
 - Ποτέ

2. Σας ενδιαφέρει η σειρά με την οποία το παιδί σας τρώει; για παράδειγμα αν τρώει πρώτα ψωμί με βούτυρο και μετά ένα κομμάτι κέικ.
 - Καθόλου
 - Λίγο
 - Μέτρια
 - Πολύ
 - Πάρα πολύ

3. Ποιές απο τις παρακάτω συνήθειες έχετε παρατηρήσει ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού σας;
 - Τράβηγμα αυτιού
 - Τρώει τα νύχια του
 - Πειράζει τα μαλλιά του
 - Άλλο
 - Κανένα από τα παραπάνω

4. Τι ώρα πηγαίνει το παιδί σας για ύπνο;
 - 8-9 μμ.
 - 9-10μμ.
 - 10-11μμ.
 - 11-12μμ.
 - 12μμ. Και μετά.

5. Κοιμάται το παιδί σας σωστά καθόλη τη διάρκεια της νύχτας;

- Πάντα
- Πολύ συχνά
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ

6. Πιστεύετε πως ήταν δύσκολο για τον γιατρό ή έναν ειδικό να σας εξηγήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Αφού καταλάβατε τη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί σας, μάθατε περισσότερα για τα κωφά παιδιά;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

8. Έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το παιδί σας βοηθητικό ακουστικό για την ακοή;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

9. Αντιμετώπισε κάποια δυσκολία
στο να το χρησιμοποιήσει;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

